



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Chehaybar Y Kuri, Edith (1994)**  
**“ELEMENTOS PARA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-  
PRACTICA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE GRUPAL”**  
**en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 43-58.**

## **ELEMENTOS PARA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE GRUPAL**

Edith CHEHAYBAR Y KURI\*

*Presenta la fundamentación teórico práctica del concepto de aprendizaje grupal que se ha venido trabajando en el CISE de 1977 a la fecha.*

*Se describen los elementos de la teoría y la técnica del grupo operativo que se toman en cuenta en el aprendizaje grupal, se fundamentan los elementos seleccionados, por qué, cómo se interpretan y cómo se trabajan.*

*Se describe la experiencia que se ha vivido al trabajar con esta concepción y cómo se ha ido modificando y reelaborando el concepto de aprendizaje grupal.*

*Finalmente, presenta el papel del coordinador en el aprendizaje grupal y la preparación que éste debe adquirir tanto teórica como prácticamente para coordinar sus grupos.*



**ELEMENTS FOR A THEORETICAL-PRACTICAL FOUNDATION FOR THE PROCESS OF GROUP LEARNING.** *It presents the foundations of a theoretical-practical concept of group learning which has been object of study at the CISE since 1977.*

*It describes the elements of the theory and the technique of the operative group which are considered in group learning. The selected elements are founded by answering the questions of why, how are they interpreted and how are they worked with.*

*The article also tells about the experience lived by working under this conception of group learning and how it has been modified and remodeled.*

*Finally, the author outlines the role of the coordinator in group learning and the training, both theoretic and practical that it must acquire to handle its groups.*

### **INTRODUCCIÓN**

**E**l presente artículo tiene como objetivo presentar cómo surgió la concepción de aprendizaje grupal en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), lo que implicó un trabajo de investigación que permitió esclarecer un proceso de búsqueda teórica y metodológica que lo fundamentara.

---

\* Investigadora del CISE-UNAM.

Si bien inicialmente, de 1974 a 1977, la docencia en el CISE se llevó a cabo con base en la concepción de grupo operativo, que en ese momento tuvo un gran auge en México, más tarde, a partir de las experiencias vividas y de la evaluación de los resultados, asumimos que si bien esta concepción no se podía poner en práctica al tomar en cuenta la realidad de los profesores que participan en los Programas de Formación Docente que el CISE imparte, sí deberíamos tomar elementos de la teoría y la técnica de grupo operativo, para incorporarlos al proceso enseñanza-aprendizaje; a este trabajo de recuperación lo llamamos aprendizaje grupal, esta concepción implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva grupal, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo.

Instrumentar el concepto y la metodología del aprendizaje grupal es una experiencia que se ha llevado a cabo durante quince 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.

Pretendemos recuperar esta experiencia, fundamentarla y ampliarla a partir de los aspectos teóricos y prácticos que se trabajan y para ello se desarrollará la concepción de grupos de aprendizaje que manejamos, diferencias y coincidencias con la concepción teórica y técnica del grupo operativo, presentaremos cada uno de los elementos que consideramos son fundamentales para la formación tanto de los estudiantes a lo largo del proceso grupal como del docente coordinador de este proceso.

## Grupo operativo

Para iniciar este trabajo partimos de la definición de grupo operativo que da su autor, Pichón Rivière, y tomamos otros autores que a través de su práctica lo han ido retomando y redefiniendo.

El Grupo Operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes, lo que sería un análisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas sino que en cada *aquí-ahora-conmigo* en la tarea se opera en dos dimensiones, constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes.<sup>1</sup>

Grupo operativo según el iniciador del método Enrique Pichón Rivière, es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera, gran parte del trabajo del grupo operativo consiste en el adiestramiento para operar como equipo.<sup>2</sup>

El grupo operativo se distingue de las restantes concepciones generales entre otras cosas, por tener una tarea explícita que resolver que constituye a la vez la propia razón de su existencia. Hasta tal punto esta tarea es una característica primordial que se le considera como el auténtico líder del grupo.<sup>3</sup>

En cuanto teoría, el grupo operativo es ese conjunto de conocimientos armoniosamente entrelazados y coherentemente fundamentados, mediante los cuales se pretende explicar los fenómenos que se presentan en la vida de un grupo, analizando éste desde un enfoque operativo. En cuanto técnica, el grupo operativo es la forma como se aplican los conocimientos generados en la teoría, para intervenir directamente en el trabajo con un grupo.<sup>4</sup>

La experiencia vivida por Pichón Rivière alrededor de 1945, cuando circunstancias particulares hicieron que éste tratara de transformar a los pacientes en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería, es decir, ante una situación concreta, tuvo que cubrir en pocos días el hecho de no tener enfermeros, al carecer de toda ayuda institucional. La formación de enfermos fue su problema fundamental y, en pocos días, pudo obtener la continuación de la tarea en su servicio, con base en la formación de individuos a través de la teoría determinada pudo obtener (de entre sus pacientes) técnicos para el cuidado diurno y nocturno de esa comunidad de jóvenes que habían quedado desamparados por una orden superior; esto fue el punto de partida de la investigación, el grupo operativo se inició en 1958 con la experiencia Rosario.<sup>5</sup>

Esta experiencia de laboratorio social, o de trabajo en una comunidad, se hizo efectiva mediante el empleo de ciertas técnicas y tuvo como propósito la aplicación de una técnica interdisciplinaria, de carácter acumulativo, utilizando métodos de la acción o indagación operativa. De ahí nacieron los grupos operativos.

Lo que a nosotros nos interesa es retomar, por una parte, los aspectos teóricos del grupo operativo que nos han permitido trabajar con grupos de aprendizaje y, por otra, algunos aspectos técnicos que nos han ayudado a avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos aclarar que nuestros grupos de aprendizaje no son grupos operativos; si algunos de los aspectos teóricos son retomados en los grupos, es porque estamos convencidos de que éstos son válidos para nuestra concepción de aprendizaje e implican la problematización, la transformación y la construcción del conocimiento. En el grupo operativo:

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Esta concepción de aprendizaje, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios.<sup>6</sup>

Para nosotros, trabajar en un grupo de aprendizaje implica ubicar al docente y al estudiante en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo que busca el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento desde una perspectiva de grupo, que asume que aprender es elaborar el conocimiento, ya que no está dado ni acabado; no es cerrado ni absoluto, es una forma de pensar, de recrear, es abierto, es construcción del conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica; además, implica considerar y valorar la importancia de interaccionar en grupo y vincularse con los otros, implica que la interacción y el grupo sean medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibiliten el aprendizaje.

En este sentido, retomamos a Zemelman e incorporamos algunas de sus aportaciones con relación a la construcción del conocimiento.

La teoría del conocimiento tiene una función que cumplir en la enseñanza en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite, un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto, es también una manera de pensar ese producto y, por lo tanto, de recrearlo como producto, o de crear a partir de él otro producto, más allá de construir una teoría, representa un modo de pensar.

No se puede continuar enfrentando al alumno sólo con productos cerrados, hay que darle instrumentos para que pueda transformar sus productos en algo abierto a nuevos contenidos, a recrear la teoría y no a repetir lo que dicen los libros o el profesor; al alumno hay que enfrentarlo con textos que enseñen formas de pensar y de construir el conocimiento, no debemos olvidar que la realidad no tiene compiladores, no tiene sintetizadores, no hay índice de la realidad, de ahí que haya que pensarla más que saberla.

Lo que estamos tratando de plantear es que se incluyan, además de los contenidos, las formas de construcción de los conocimientos; sin reducirlos, por cierto, a problemas de tecnología, no todos los contenidos conceptuales son igualmente transformables en formas de pensamiento.

El contenido debe ser transmitido en forma tal, que el alumno lo pueda transformar, no en la verdad, sino en una forma de pensar la realidad.<sup>7</sup>

Para lograr esta propuesta metodológica en el grupo, debemos compartirla, exponiéndola y explicándola hasta lograr que el grupo la comprenda, la asuma y acepte trabajar con ella.

En todo grupo de aprendizaje hay contenidos conocimientos que debemos manejar, pero hay que partir de las formas como estas verdades teóricas fueron construidas en su momento histórico y social, lo cual nos permitirá reconocer que en el momento histórico y social actual las bases de estos conocimientos pueden ser válidos, pero no necesariamente acabados, nos sirven de base para avanzar en el conocimiento, transformarlo y construir otros conocimientos, todo lo cual no es mecánico, tendremos que problematizar y problematizarnos y, con esto, desarrollar una conciencia crítica, buscar formas de interpretar la realidad, lo cual nos lleva a alcanzar formas diferentes de pensar la realidad, pero ¿cómo pensar diferente cuando estamos bloqueados por

la conciencia personal, por nuestra cultura y por lo que se nos ha introyectado a través de nuestra formación? El problema está en cómo tomar distancia de todas estas limitaciones, qué capacidad tenemos para distanciarnos, para reaccionar frente al medio, a las circunstancias, cómo vamos a distinguir entre el saber y el pensar.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje debemos tener presente que problematizarse y problematizar implica:

romper con la estructura dogmática de toda conciencia, esto es, hay que romper con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas [...] La problematización debe proyectarse a la construcción de una relación docente en la que no solamente estén definidos los contenidos matriciales que trae consigo el profesor, sino que se puedan ir incorporando los que el alumno plantea a partir de su propia experiencia e inquietudes.<sup>8</sup>

Es a partir de la problematización como podemos acercarnos a la construcción del conocimiento; el problematizar consiste en lograr convertir lo real en pensable y no sólo en explicable.

Lo anterior es nodal, nos abre otra dimensión hasta hoy no muy difundida con respecto a la formación de los estudiantes. Trabajar y potenciar con ellos esta dimensión amplía el concepto de aprendizaje y la visión del proceso, la cual sobrepasa en mucho la concepción de aprendizaje en el grupo operativo. Sin embargo, como ya dijimos, la técnica de grupo operativo nos ayuda a la realización de todo esto, y para ello, iremos definiendo qué aspectos de esta técnica tendríamos que integrar y cómo.

## **Aprendizaje grupal**

Tomaremos como primer elemento la concepción que nos da Bauleo en su libro *Ideología, grupo y familia*:

El aprendizaje en grupos se ha convertido en una nueva forma de enseñar y aprender, en una nueva didáctica [...] Cuando hablamos de aprendizaje aparecen tres elementos como esenciales a definir, pues constituyen su fundamento. Ellos son: *información, emoción y producción*. Además, porque estos elementos giran alrededor de un concepto, el cambio, que está implícito en el aprender [...] La atracción o el rechazo que determinada comunicación provoca en el sujeto, y el requerimiento por éste de ciertos elementos de aquella o la negación y distorsión de otros, ha sido ya señalado por Freud. Es decir, la afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero a su vez también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia), aunque a veces se frustra en esa búsqueda. Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda a información [...] El tercer elemento, la producción en el aprendizaje, constituye la otra variante del problema [...] Cuando hablamos de producción esta denominación alcanza también en la enseñanza la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda. De aquí que aprendizaje no es sólo la información sino también la posibilidad de utilizarla.<sup>9</sup>

Información, emoción y producción son tres elementos que tomamos en cuenta en el aprendizaje grupal y que a su vez nos permiten entender al grupo y que el grupo se entienda a sí mismo en su proceso.

En la práctica docente necesitamos de la información; ésta puede y debe ser propiciada por el profesor, por los alumnos, por especialistas, por medios audiovisuales, por textos, etc., lo importante es que esta información sea seleccionada en función de los conocimientos acumulados que se quieren reflexionar y analizar, partir de la información para que ésta no sea solamente asimilada sino manejada por el grupo. En este aspecto cobra importancia la emoción o afectividad de los sujetos; de la manera o forma en que la información sea recibida, dependerá su aceptación, rechazo, cuestionamiento, análisis y crítica o, en otras palabras, cómo se involucra el grupo con la información y trata de avanzar en la búsqueda de nuevos conocimientos que le permitan alcanzar una cierta satisfacción, misma que le permita seguir obteniendo mayores conocimientos que lo lleven a lo que Bauleo llama la producción; que el grupo sienta que avanzó, que logró mayor claridad y un nuevo panorama sobre la información que recibió al principio.

Todo este proceso que vive el grupo debe ser conocido y manejado por el docente que a su vez debe ser un muy buen observador y detectar qué está pasando en el grupo con la información recibida.

## La observación

Otro aspecto importante para el cual el coordinador debe tener una preparación equivalente a la concepción de aprendizaje grupal, es la observación; el coordinador de un grupo tiene que sensibilizarse para la observación, sólo así podrá tener acceso fundamentado a la interpretación del proceso grupal y disponer de los medios favorables que propicien el rendimiento óptimo del grupo. Tendrá que preguntarse constantemente ¿qué sucede en el grupo?, ¿cómo interactúa éste?, ¿cuáles son los momentos y situaciones que el grupo va viviendo?, ¿cuáles son los obstáculos que están deteniendo el logro de los objetivos? o ¿cuáles son las circunstancias que aceleran el logro de los mismos?, ¿cómo se relaciona el grupo?, ¿qué conflictos se presentan con mayor frecuencia?

El grupo se integra, conforma y desenvuelve, y en todos sus acontecimientos, como el proceso, la tarea, las situaciones de aprendizaje, las técnicas y estrategias de aprendizaje, conllevan una serie de características propias e inigualables, que es necesario observar para conocer el proceso del grupo, para entender el tipo de interacción y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un mejor funcionamiento y una mayor comprensión de lo que ahí sucede.

En este acontecer, la observación permite detectar qué se debe conocer para determinar los momentos del proceso que está viviendo el grupo, las condiciones que se dan y que provocan cambios en las actitudes de docentes y participantes de los grupos.

La observación en el aprendizaje grupal es imprescindible para el desempeño del profesor como coordinador del proceso grupal, exige una rigurosa y amplia preparación en este campo y en el de los procedimientos para efectuarla, así como para su interpretación; de tal manera posibilita la toma de decisiones pertinentes en función de la materia que imparte y del logro de los objetivos de la misma.

## Grupo de aprendizaje

Después de analizar las diferentes concepciones de grupo que presenta Pichón Rivière, Armando Bauleo, José Bleger, Rodolfo Bohoslavsky y demás autores que trabajan con grupo operativo, en realidad todos de una u otra forma se ciñen a la definición de grupo de Pichón Rivière según la cual:

Definir al grupo como el conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad.<sup>10</sup>

Nosotros definimos al grupo de aprendizaje como el conjunto de personas que puede ser restringido o amplio, pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo, el cual se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento. Los integrantes del grupo deben estar conscientes de que éste debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimientos para transformarse a sí mismos y transformar la realidad. Lo cual implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo modificar o cambiar el tipo de relaciones que se dan en el interior del grupo.

Consideramos que los participantes deben conocer, analizar, criticar y hacer propuestas al programa de estudios que van a trabajar a lo largo del proceso, comprometerse a lo anterior implica trabajo en el aula y fuera de ella; al mismo tiempo autoevaluarse y evaluar su participación con los criterios que se elaboren en el interior del grupo.

El grupo asume que integrar todos estos elementos es entrar en un proceso que implica dinamismo y dialéctica, bajas y altas, conflictos, rechazos, aceptaciones, etc.; que se ponen en juego miedos, estereotipias, vínculos, roles, pero que en todos estos elementos hay una complementariedad que puede llevar a una producción del conocimiento. Sabe que el trabajo grupal implica cambios individuales y colectivos, problematizarse y problematizar incluso los mismos conocimientos; que hay que cambiar formas de pensar y de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y desestructurar lo estructurado. Cuando un grupo sabe que va a trabajar con esta concepción, estará listo para iniciar su tarea.

## Encuadre

Si el docente quiere trabajar en sus grupos con esta concepción tendrá, desde el inicio de la primera sesión, que explicar al grupo tanto la teoría como la técnica que la sustenta. El grupo no está acostumbrado a trabajar con ella y ésta implica un compromiso grupal, el cual puede resultarles novedoso, atractivo, pero es importante reconocer que implica angustia y resistencia. De esta primera sesión y del encuadre que se defina en ella, depende en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso. Entendemos por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma claramente la forma de un contrato, ya que es establecido con base en un acuerdo grupal; es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa con ellas. Si existe algún desacuerdo, se tratará de discutir el punto en cuestión hasta llegar a un arreglo en el que estén de acuerdo tanto los participantes como el coordinador. Para la delimitación del encuadre hay que distinguir entre los elementos que ya vienen dados por la institución; los que propone el profesor mismo y su estilo de coordinar, y los que el mismo grupo deberá establecer mediante un acuerdo grupal.<sup>11</sup>

Este encuadre que está tomado de Carlos Zarzar y que los autores que hablan sobre grupo operativo no lo señalan en ningún texto, es para nosotros de suma importancia, ya que de éste depende la clarificación de la teoría y la práctica que sustenta el aprendizaje grupal y el compromiso que implica el cambio sustancial en el grupo, además de que toma en cuenta a los sujetos de aprendizaje, delimita los aspectos a tomar en cuenta a lo largo de todo el proceso. Esto no quiere decir que este encuadre sea inamovible, sino que debe ir revisándose a lo largo del proceso y puede ir modificándose en algunos aspectos según las necesidades del proceso grupal.

En este aspecto, tenemos una larga experiencia que nos ha dado resultados muy valiosos, ya que los grupos asumen desde el principio el compromiso que adquieren y lo sorprendente es que el mismo grupo, y no el docente, exige a sus compañeros el cumplimiento del encuadre.

## Momentos grupales

Una vez iniciado el trabajo, el grupo se va relacionando en diferentes formas con la tarea que se propuso. Los diversos tipos de relación o vínculo que el grupo va estableciendo con la tarea son los que van a indicar al coordinador los momentos por los que va pasando el grupo en su proceso de integración, de aquí la importancia de captar e interpretar los momentos que vive el grupo, en relación con la tarea.

Pichón Rivière denomina a estos momentos: pretarea, tarea y proyecto; Armando Bauleo los denomina indiscriminación, discriminación y síntesis; José Bleger nos presenta el aprendizaje como un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan.

Presentaremos primero los momentos que describen Pichón Rivière y Bauleo, después veremos la relación que hay entre estos dos autores y, a partir de ello, comentaremos los momentos que presenta Bleger, que desde nuestro punto de vista, algunos de ellos no se refieren precisamente a los mismos momentos de los otros dos autores, sino a otros momentos muy importantes del mismo proceso. Según Pichón Rivière:

En términos de trabajo grupal podemos distinguir tres instancias: la pretarea, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico.

La tarea consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación. El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación.<sup>12</sup>

La pretarea se presenta en el grupo como el momento defensivo que se caracteriza por la resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta. Se le ha presentado una estrategia metodológica diferente en la que el logro de los objetivos es una responsabilidad que recae fuertemente en el grupo, lo cual implica un cambio que se convierte en amenazante para ellos, lo que les provoca miedo a la pérdida y miedo al ataque, miedo a la pérdida implica perder su estatus, pasar de lo conocido a lo desconocido, perder el equilibrio ya logrado en la

situación anterior y miedo al ataque ante una nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado y prefiere regresar a lo que le da una cierta seguridad a partir de las experiencias vividas.

Estos miedos provocan en el grupo una serie de conductas defensivas para evitar la tarea propuesta; lo anterior es lo que caracteriza el primer momento de la pretarea y se detecta porque el grupo después de tratar de defenderse y no lograrlo, actúa "como si trabajara", evita el acercarse al conocimiento, busca pretextos para no entrar a la tarea.

Pichón Rivière nos habla de los momentos como de tres instancias que transcribimos anteriormente, pero en el capítulo titulado "La noción de tarea en psiquiatría" trata con mayor profundidad el concepto de tarea; aunque está referido al área psiquiátrica trataremos de rescatar los elementos que nos pueden ayudar a clarificar este momento.

Lo que se observa en la pretarea son maneras o formas de no entrar en la tarea. El momento de la tarea consiste en el abordaje y elaboración de ansiedades y la emergencia de una posición depresiva básica, en la que el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de una pauta disociativa y estereotipada, que ha funcionado como factor de estancamiento en el aprendizaje de la realidad y de deterioro en la red de comunicación. En el pasaje de la pretarea a la tarea, el sujeto efectúa un salto, es decir, previa sumación cuantitativa de insight realiza un salto cualitativo durante el cual se personifica y establece una relación con el otro, diferenciado [...]. El establecer pretarea, tarea y proyecto como momentos situacionales de un sujeto, nos permite un acercamiento y una diagnosis de orientación. Pues en cada uno de estos momentos configura un pensar, un sentir y un accionar.<sup>13</sup>

En cuanto a los momentos que presenta Bauleo: indiscriminación, discriminación y síntesis, éste nos dice:

Sobre la línea del funcionamiento grupal, podemos decir que se visualizan tres momentos o tres fases, que aunque tienen una primera sucesión genética, luego aparecen, siguiendo o no esa secuencia, de acuerdo a las circunstancias, a las exigencias de los problemas que se tratan.

El primer momento se puede denominar de indiscriminación. Aparecen confusos los objetivos del grupo, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se puede responder, el razonar sobre ella es posterior [...]. La participación de los integrantes está basada en una perspectiva individual y no grupal, participación en el sentido de lo que Bach denomina "técnica de banquillo"; la referencia a otro grupo y no al presente es habitual.

Es decir, que cada integrante, si se acerca a dialogar sobre el tema, lo va a hacer a nivel de sus experiencias haciendo caso omiso al presente, refiriendo relatos que parecen "en el aire", y los otros actuarán sólo como escuchas, o discutiendo lo expresado pero como situaciones bipersonales.

Lo que caracteriza en esta situación al grupo es una incoherencia organizativa frente a la tarea. El segundo momento, lo llamaríamos de discriminación o diferenciación. Mientras que en el momento anterior lo que prima es una ansiedad confusional, es recién en este segundo momento o de discriminación donde son visualizables los miedos al cambio (miedo al ataque y miedo a la pérdida).

En este periodo se observa la posibilidad de encontrar elementos como pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea, ya que están enunciados los elementos básicos (roles y tareas). A esta altura la emergencia de determinados liderazgos tiene coherencia con el abordaje del tema y estructura del grupo.

El tercer momento o de síntesis se daría cuando el grupo, en pleno funcionamiento comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema; empieza a construir o consolidar experiencias integradoras a lograr unidades de síntesis.

Este estadio es lo que se ha denominado como momento de productividad, de insight, o de depresión.<sup>14</sup>

En estos tres momentos que presenta Pichón Rivière como pretarea, tarea y proyecto, y Bauleo como indiscriminación, discriminación y síntesis, según nuestra experiencia hay coincidencia y complementariedad: Pichón describe la pretarea como el momento en el que se ponen en juego las técnicas defensivas de los participantes, la resistencia del grupo a enfrentar la tarea. Bauleo a este momento lo llama indiscriminación y lo describe como el momento en el que el grupo no tiene clara la tarea y aparecen confusos los objetivos del grupo; hay una incoherencia organizativa frente a la tarea. Nosotros consideramos que se presentan estos dos aspectos bajo diferentes formas: ciertamente se percibe dentro de la participación verbal o no del grupo una

resistencia a entrar a la tarea, tratan de cambiar los objetivos, de referirse a otras experiencias, a hablar de otro tema, a hablar de sí mismos, etc.; los participantes pueden pasarse todo el tiempo actuando de esta manera mientras no haya alguien del grupo que trate de organizar de alguna manera la confusión que impera, se aclare la tarea y traten de trabajar sobre ella, o bien que, en un momento dado, el coordinador participe con ellos clarificando la situación. En realidad este momento es vivido a lo largo de un proceso de trabajo (digamos de una o dos horas) varias veces, pero hay participaciones que movilizan al grupo para entrar a la tarea, pero también hay participaciones que sacan al grupo de la tarea, de aquí la importancia de evaluar con el grupo el proceso que se dio en el trabajo de análisis o discusión para que tomen conciencia de estos momentos, los asuman y los manejen.

El segundo momento, tarea o discriminación, Pichón describe este momento tarea como el abordaje del objeto de conocimiento, al que se ha podido llegar por medio de la ruptura de pautas de conducta estereotipadas, y Bauleo (discriminación), como el momento en donde se pueden visualizar los miedos básicos (miedo a la pérdida y al ataque) que se superan con la emergencia de determinados liderazgos que tienen coherencia con el tema a trabajar y la estructura del grupo. Nosotros consideramos que, como proceso, el grupo pasa de la confusión del momento anterior a una cierta estabilidad, cuando empieza a darse cuenta de que lo que sucede es que tiene miedo al cambio y maneja sus temores; los participantes empiezan a reconocerse como integrantes de un grupo que tiene ciertos objetivos y que esta tarea es importante para salir adelante. Cuando se da este proceso es cuando se aborda ya el objeto de conocimiento; el grupo puede ya estar en este momento y sin embargo volver al momento anterior, pero el paso a volver a la tarea o discriminación es más rápido.

El tercer momento, proyecto o síntesis, Pichón lo llama *proyecto*, y nos dice que surge cuando se ha logrado una pertenencia al grupo por parte de cada uno de sus miembros y esto se concreta con una planificación; Bauleo denomina síntesis como el momento en que en el grupo se da un pleno funcionamiento y lo llama estadio de productividad. En la descripción presentada por los dos autores sobre este momento, nosotros lo vemos de nuevo como parte del proceso, primero se da lo que describe Bauleo: el grupo está en pleno funcionamiento, está ya organizado y produce, pero consideramos que el momento que nos describe Pichón es después, cuando el grupo toma conciencia, que ese grupo que trabaja aquí y ahora se va a acabar, va a morir como grupo, pero puede continuar (completo o en subgrupos) haciendo un trabajo que se proyecte en otros grupos y elaborando una planificación o estrategia en función del futuro que tienen presente en ese momento. A partir de nuestra experiencia, podemos decir que la mayoría de los grupos con los que hemos trabajado quieren hacer un proyecto, quieren creer que pueden continuar como grupo y esto les permite elaborar la pérdida, manifiestan que van a continuar reuniéndose para avanzar, profundizar, estudiar, etc., pero son pocos los grupos que realmente continúan su formación en función de una superación académica que les permita avanzar hacia la realización de un proyecto educativo que tenga repercusión en la formación de sus estudiantes.

Pensamos que tal vez en el grupo operativo sí se llegue a un "proyecto" en función de otros grupos, no importando sobre qué aspectos, pero recordamos que nosotros no trabajamos como grupo operativo, y que el proyecto que pueden realizar nuestros profesores, siempre estará en función de lo educativo.

En cuanto a los momentos de Bleger, éste nos presenta el aprendizaje como un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan y nos dice que:

...cada uno de estos momentos del aprendizaje implican la asunción de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo [...] cada momento de este proceso implica una estructura de conducta, o un rol asumidos por el grupo o algunos de sus miembros, los mismos pueden ser reducidos a ocho, en sus formas típicas.<sup>15</sup>

Estos momentos los denomina: paranoide, fóbico, contrafóbico, obsesivo, confusional, esquizoide, depresivo y epileptoide.

A partir de nuestra experiencia y después de haber detectado repetidas veces y en diferentes grupos el rechazo a la denominación que le da Bleger a estos momentos, nos dimos a la tarea de modificar su denominación y darle una interpretación en función del proceso grupal.

Presentaremos primero los momentos tal y como los describe Bleger, después la interpretación que les dimos a partir de la experiencia y, en un tercer momento, trataremos de fundamentarlos dentro del proceso de

aprendizaje, lo cual nos permite detectar situaciones grupales que pueden obstaculizar o favorecer el avance del grupo.

El aprendizaje es un momento constituido por momentos que se suceden o alternan, pero que pueden también aislarse o estereotiparse, en cuyo caso aparecen perturbaciones. Cada uno de estos momentos del aprendizaje implican la ausencia de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo [...] Cada uno de estos momentos del aprendizaje implican una estructura de conducta, o un rol, asumidos por el grupo o algunos de sus miembros; los mismos pueden ser reducidos a ocho, en sus formas típicas:

- a) *Momento paranoide*: en él se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza y hostilidad, o se reacciona directamente con la ansiedad correspondiente;
- b) *Momento fóbico*: se evita el objeto de conocimiento, estableciendo una distancia con el mismo, eludiendo el contacto o la aproximación;
- c) *Momento contrafóbico*: en él se irrumpe compulsiva o agresivamente contra el objeto de conocimiento, atacando o ridiculizando;
- d) *Momento obsesivo*: se intenta un control e inmovilización del objeto de conocimiento y un control de la distancia con él mismo, mediante un ritual, una estereotipia del esquema referencial, o haciendo preguntas que tienden a controlar;
- e) *Momento confusional*: en él fracasa la defensa (cualquiera de las anteriores) y se entra en una situación de confusión entre el yo y el objeto y sus distintos aspectos que no se pueden discriminar;
- f) *Momento esquizoide*: constituye una organización relativamente estable de la evitación fóbica; estabiliza la distancia al objeto, por medio del alejamiento y repliegue sobre los objetos internos;
- g) *Momento depresivo*: en él se han introyectado distintos aspectos del objeto de conocimiento y se procede a elaborar (o se le intenta);
- h) *Momento epileptoide*: se reacciona contra el objeto, para destruirlo.

Si estos distintos momentos aparecen en forma aislada o estereotipada en un individuo o en el grupo, ello es índice de una perturbación o bloqueo del proceso de aprendizaje. Cada integrante del grupo tiene mayor facilidad para asumir momentos distintos de este proceso; lo que individualmente constituye un defecto del aprendizaje se convierte en una virtud en la tarea grupal cuando cada uno interviene en su rol. En otros términos, con los roles individuales se rehace en el grupo el proceso total del aprendizaje teniendo en cuenta que cada integrante puede asumir funcionalmente roles distintos según el tema, según los momentos o niveles del aprendizaje.<sup>16</sup>

Hasta aquí la descripción de los momentos grupales que nos da Bleger. Nosotros los asumimos a partir de la experiencia y considerando que la detección de éstos nos permite avanzar en el proceso de aprendizaje, pero les damos otra denominación y una interpretación más cercana a la problemática de los grupos específicos de formación docente con los que trabajamos, ya que la denominación que Bleger presenta ha provocado el rechazo de los participantes de los grupos.

### *1º Miedo al grupo y al conocimiento*

Este momento se explica a partir de la comprensión de los miedos básicos, miedo a la pérdida que consiste en sentimientos o temores de perder por el cambio de la situación previamente lograda, situación que significa una seguridad para el sujeto, *miedo al ataque* que consiste o proviene del sentimiento de encontrarse sin instrumentos ante una nueva situación.

En un momento dado el sujeto (o parte de los integrantes) tiene miedo al grupo, se siente inseguro, teme a lo que ignora del grupo y por otra parte teme a lo que ignora del conocimiento.

Este momento se detecta, sobre todo, cuando se inicia un curso o un nuevo tema; los sujetos no participan, o lo hacen evadiendo la tarea.

## *2º Resistencia al objeto de conocimiento*

El sujeto (o sujetos) muestra resistencia a acercarse al objeto de conocimiento y con conductas defensivas trata de eludir el contacto con el mismo, eludiendo el aproximarse al conocimiento.

## *3º Acercamiento al conocimiento para atacarlo*

En este momento el sujeto intenta acercarse al conocimiento pero con la intención y actitud de atacarlo o minimizarlo, argumenta en contra del mismo o burlándose de él.

## *4º Control del objeto de conocimiento*

Aquí el sujeto pretende acercarse al conocimiento para controlarlo, para esto emplea mecanismos aprendidos sobre el pasado, experiencias que le han dado resultado.

## *5º Confusión y descontrol*

En este momento se detecta un total descontrol sobre el objeto de conocimiento; este momento sobrepasa la capacidad de discriminación, ya que en el sujeto fracasan sus mecanismos de defensa, y entra en una situación de confusión entre el yo y el objeto que no puede discriminar.

## *6º Violencia ante el objeto de conocimiento*

El sujeto o el grupo reacciona en forma violenta contra el objeto de conocimiento, tratando de destruirlo, argumentando en contra del mismo.

## *7º Estabilidad ante el objeto de conocimiento*

El grupo o el sujeto muestra mayor estabilidad, se acerca al objeto de conocimiento, logrando cierto equilibrio con respecto a la distancia que lo separaba de él y procede a elaborarla.

## *8º Productividad*

El sujeto o el grupo se apropia del conocimiento e intenta darle forma; disminuyen los miedos básicos y se da el nivel óptimo de ansiedad para lograr el aprendizaje.

Si bien los momentos de Bleger tienen alguna relación con los que presenta Bauleo y Pichón, los podríamos relacionar más o menos del 1 al 6 (ya en la denominación elaborada por nosotros) en los momentos de indiscriminación o pretarea, aun cuando nosotros los veríamos como proceso; lo relacionado con el 7, sería ya el grupo en la discriminación o tarea y, el 8, la síntesis, ya que no se vislumbra el proyecto, según Pichón Rivière. Queremos aclarar que Bleger no relaciona sus momentos con los de Bauleo o Pichón; lo que para nosotros hace interesante el análisis de los momentos de Bleger es la idea de la complementariedad del grupo:

*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>17</sup>*

Lo anterior implica no sólo que el coordinador conozca y detecte estos momentos, sino que además el mismo grupo los conozca y reconozca para evitar que la tarea se obstaculice, que por el contrario ésta se favorezca y se avance en el proceso de aprendizaje.

Es necesario detectar, dentro del grupo, quiénes perciben con facilidad lo que pasa en el mismo, y saber que por lo general éstos tienen dificultad en comunicar datos concretos de lo que detectaron y, cuando

logran comunicarlo, lo hacen deficientemente. Siempre habrá dentro del grupo quienes tengan facilidad para propiciar que se obtengan objetivos concretos, lo que los llevará más fácilmente a la elaboración de datos. También hay dentro del grupo quienes les gusta especializarse o preocuparse porque las cosas estén bien, aunque corren el riesgo de estereotiparse en este rol obstaculizando el avance del grupo y perdiendo de vista los objetivos propuestos.

Cuando hablamos de que es necesario detectar los roles que viven los participantes y buscar en ellos una complementariedad, no es para "etiquetarlos", sino para propiciar que éstos conozcan los roles y no se estereotipen en ellos, sino que tomen conciencia de que estos roles deben ser vividos indistintamente por los participantes, de otra manera corremos el riesgo de que cada uno juegue el mismo rol todo el tiempo y no haya aprendizaje. Bleger nos dice:

Cada una de las modalidades personales debe dinamizarse y ubicarse en el proceso y el contexto total. La sola dramatización o el solo pensar tomados aisladamente son momentos parciales con los cuales no queda completada la indagación ni enriquecido el aprendizaje, pero en el interjuego de roles cada uno aprende que lo que él hace de una manera, otro lo puede hacer en forma distinta y, en función de eso, aprecia lo que tiene y lo que tienen los demás.<sup>18</sup>

En el aprendizaje grupal se valoran las participaciones de todos los integrantes; tanto conductas como actitudes son importantes para el crecimiento del grupo en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo es consciente de todo lo anterior, busca la complementariedad, lo que lo hace avanzar y tropezar, pero también continuar.

### **Esquema conceptual, referencial y operativo**

Otro aspecto que consideramos importante es el concepto de ECRO, Esquema Conceptual Referencial Operativo que presenta Pichón Rivière:

La didáctica interdisciplinaria se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos.<sup>19</sup>

Cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia, y sobre la base del común denominador de estos sistemas, se configurará, en sucesivas "vueltas en espiral", un ECRO grupal.<sup>20</sup>

Queremos aclarar que en el libro *Conversaciones con Enrique Pichón Rivière*,<sup>21</sup> Pichón da toda una explicación terapéutica psicoanalítica y de psicología social sobre el ECRO, pero nosotros nos limitaremos a explicar nuestra experiencia sobre este punto.

En los grupos de docentes con los que trabajamos, los participantes son profesores de diferentes disciplinas, por lo tanto son grupos heterogéneos con diversos conocimientos y experiencias, que tienen su propio marco referencial.

Hemos detectado, a lo largo del proceso de aprendizaje, la riqueza que por esta heterogeneidad se da en los grupos, en el trabajo interdisciplinario cada participante visualiza situaciones a partir de lo que "piensa y hace", al ponerlo en común se van ampliando los esquemas referenciales de cada uno y al mismo tiempo se va elaborando un ECRO común.

La heterogeneidad del grupo permite que cada participante se acerque al objeto de estudio y aporte al grupo en referencia al objeto, un conocimiento vinculado a sus estudios, prácticas, experiencias y su propio esquema referencial, lo que propicia que en un primer momento se dé una fragmentación del objeto de conocimiento, pero posteriormente esta heterogeneidad de enfoques se conjunta y se complementa para llegar en un proceso de integración a enriquecer el objeto de estudio. Esto no se da mecánicamente, entran en juego susceptibilidades, afectos, estereotipias, miedos, vínculos, conflictos, etc., pero cuando el grupo ha asumido

que trabaja con la concepción de aprendizaje grupal, revisa, analiza y maneja estos aspectos, y esto le permite al mismo tiempo ir integrando al ECRO, lenguaje, conceptos comunes y sobre todo, aprendizajes.

En el grupo heterogéneo se dan distintos puntos de encuentro, se plantean procesos de transformación, se logra una conciencia crítica y se avanza en el conocimiento.

El sujeto del conocimiento no puede ser pensado como individuo, sino como sujeto social. El acto de producir conocimiento no es obra de una conciencia singular sino una de las formas de la práctica social, práctica que tiene como sujeto a los hombres articulados entre sí por relaciones sociales. Esta concepción del conocimiento como proceso de producción social de un sujeto colectivo, enmarca y orienta la teoría en el campo del aprendizaje.<sup>22</sup>

Por consiguiente, queremos hacer ver la importancia del grupo heterogéneo que en el aprendizaje grupal tiene oportunidad de poner en común sus conocimientos y experiencias que deben ser analizados y criticados por el grupo y al mismo tiempo autocriticados por el participante y enriquecidos con los conocimientos y experiencias de los demás, lo cual lleva a construir un ECRO común que se enriquece con la heterogeneidad de los sujetos.

### **Miedos básicos**

Pichón Rivière nos dice al respecto:

...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 siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio.<sup>23</sup>

J. Bleger habla de tres momentos:

En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante tanto ansiedades paranoides como depresivas: las primeras por el peligro que implica lo nuevo y desconocido y la segunda, por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica...

y agrega la ansiedad de todo tipo confusional "que aparece cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y de control del yo".<sup>24</sup> Nosotros trabajamos con los grupos los dos miedos básicos: miedo a la pérdida y miedo al ataque; éstos se manifiestan tanto en el profesor como en los estudiantes cuando se emprende una nueva tarea, un tema desconocido o una situación diferente: aparece una serie de dificultades, de signos emergentes, de obstáculos epistemológicos, que están denunciando una actitud de resistencia al cambio, es decir, resistencia a perder lo ya adquirido y a encontrarse indefenso, sin instrumentos, en una nueva situación. Son miedos que tanto el profesor como el grupo deben conocer y manejar, para que no impidan su aproximación al conocimiento.

Explicamos al grupo estos miedos que no podemos quitarnos, pero sí reconocer y manejar; cuando el grupo conoce lo anterior, maneja su ansiedad y pone en común experiencias de situaciones que los habían paralizado e impedido avanzar en su proceso de aprendizaje.

Estos miedos, que se presentan a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, cuando han sido asumidos humanizan la tarea educativa, permitiendo la resolución de ansiedades que se producen naturalmente en toda situación de aprendizaje, ya que ansiedades y confusiones son ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje.

## Estereotipias

En este aspecto también consideramos conveniente explicar a los participantes de los grupos el concepto de estereotipias que está ligado a los miedos básicos y que son conductas repetitivas ante las mismas o diferentes situaciones; se manifiestan cuando no se perciben modificaciones de pautas de conducta, no se avanza en el conocimiento, no se aprende.

A lo largo del proceso, se perciben estas conductas repetitivas que tenemos introyectadas desde la educación familiar y que se refuerzan en la educación escolar y social. En muchos casos se manifiestan como mecanismos de defensa ante el miedo y la inseguridad para enfrentarse al cambio.

## Vínculos y roles

Pichón Rivière:

...concibe el vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas. En todo momento el vínculo establece la totalidad de la persona, totalidad que Pichón Rivière interpreta como una Gestalt en constante proceso de evolución.<sup>25</sup>

Bohoslavsky nos describe:

...tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente. Estos tres tipos de vínculos han sido aprendidos con seguridad en el seno de la familia. Ella es -quién lo duda- el primer contexto socializante. Los modelos internos que engendra configuran el cañamazo de otras relaciones interpersonales más complejas o sofisticadas. Pienso en un vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional: padres-hijos); en un vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual: parejas y, fraterno: hermano-hermana) y un vínculo de competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad paterna [...] Las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos pero sin embargo, aun en las relaciones más intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación, si bien sus contenidos varían de una situación a otra ellas se mantienen latentes y en la medida en que son estructuras arcaicas muchas veces sólo una lectura profunda las revela ocultas tras el aspecto externo, manifiesto, de la interacción social.<sup>26</sup>

Nosotros tomamos en cuenta la concepción de vínculo que presenta Pichón Rivière, 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-aprendizaje que presenta Bohoslavsky: vínculos de dependencia, de competencia y de cooperación que se dan en este proceso.

A partir de la propia experiencia de los participantes hacemos hincapié en el vínculo de dependencia que se da y se propicia más fuertemente en la relación profesor-alumno; muchas veces este vínculo se da por la inseguridad del profesor para crear situaciones de independencia en los alumnos (es más seguro que éstos dependan de él en todo para hacer las cosas como el profesor dice) y por otro lado, también se da por parte de los alumnos que prefieren la seguridad de una "buena calificación" si "hacen lo que el profesor dice".

Este vínculo lo tenemos introyectado desde el seno familiar, después en la escuela y en la sociedad se continúa y se refuerza. Lo anterior se detecta aun cuando el grupo empieza a tomar conciencia de esto; vuelve a actuar en la dependencia. Este aspecto implica análisis, autoevaluación y evaluación permanente de las actitudes del grupo y del profesor.

Lo mismo sucede con el vínculo de competencia; se confunde el ser competente, con el competir con el otro y competir ¿para qué?, ¿para obtener mejores calificaciones?, ¿para demostrar que se es el mejor?, o ser competente para poder compartir los conocimientos, la información, las formas de pensar y construir juntos. Aquí entra el vínculo de cooperación que consideramos es el que debemos promover en el aprendizaje grupal. Es a este vínculo al que damos mayor importancia; cooperar para construir, para avanzar juntos en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo llega a comprender lo anterior, cuando comparte sus conocimientos, sus dudas, sus conflictos, sus éxitos y sus fracasos, cuando logra romper estereotipias, cuando maneja sus miedos básicos, etc., podemos decir que el grupo ha comprendido la base del aprendizaje grupal. Lo cual no es fácil,

implica todo un proceso de rompimiento de conductas aprendidas y reforzadas desde la infancia, un proceso de retroceso y avance del que hay que estar pendientes, tanto alumnos como profesores, ya que no es mecánico; los vínculos de dependencia y competencia se repiten a lo largo de todo el proceso, de aquí la necesidad de evaluar constantemente para tomar decisiones en función del avance y alcance del proceso que vive el grupo.

## **Coordinación de grupos de aprendizaje**

Con relación a la coordinación de grupos, consideramos que así como en el grupo operativo el coordinador debe tener una formación específica para manejar sus grupos desde una óptica psicoanalítica, el coordinador de los grupos de aprendizaje debe tener una formación para el manejo de los elementos que hemos presentado anteriormente, lo más importante es la concepción que el docente-coordinador tenga sobre aprendizaje grupal: ¿qué tipo de hombre quiere formar?, ¿el memorista, individualista, repetitivo, reproductor? o ¿el crítico, cooperativo, transformador, creativo, independiente?, ¿para qué tipo de sociedad?, ¿en qué realidad?, etcétera.

Iniciaremos analizando algunos de los textos que encontramos en la concepción de grupos operativos sobre el papel del coordinador y después daremos nuestra experiencia como docentes-coordinadores en el aprendizaje grupal.

Pichón Rivière, refiriéndose al coordinador dice:

El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de copensar. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal [...] La interpretación se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permita la explicitación de lo implícito.<sup>27</sup>

El coordinador del grupo opera por su técnica en el tema del que se trate y de acuerdo con los objetivos que el grupo se proponga alcanzar, pero su tarea habrá de centrarse en los seres humanos que integren el grupo. La forma de tratar el tema es el contenido normativo de la tarea, al mismo tiempo se logra una integración de las personalidades de los seres humanos que en ella intervienen, integración que abarca tanto las funciones instrumentales (yo) como las normativas (superyo). La espiral del proceso del conocimiento no sólo funciona en la tarea grupal, sino que cada uno de los integrantes introyecta al grupo total, y la espiral sigue funcionando en él, aun considerado aisladamente.<sup>28</sup>

Bleger, en esta misma obra, aporta elementos que otros autores no han tocado a este respecto:

La técnica operativa en la enseñanza modifica substancialmente la organización de la misma, tanto como los objetivos que se desean alcanzar. Problematisa, en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicitación de las dificultades y conflictos que la perturban o distorcionan [...] toda la información científica tiene que ser transformada e incorporada como instrumento para operar y de ninguna manera se debe propender a la simple acumulación de conocimientos [...]

En la enseñanza operativa se debe tender a moverse a lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado [...] En ciencia, no sólo se avanza hallando soluciones, sino también y fundamentalmente, creando problemas nuevos, y es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos. En esta acción, el estudiante aprende, con su participación directa, a problematizar tanto como a emplear los instrumentos para hallar soluciones y plantear las posibles vías de solución.<sup>29</sup>

Hemos seleccionado los textos anteriores porque nos ayudan a explicitar los elementos que consideramos deben ser ejes fundamentales para la formación del docente-coordinador de grupos de aprendizaje. El docente-coordinador tiene como responsabilidad primordial el análisis de la tarea explícita y de la tarea implícita. La tarea explícita es el objetivo u objetivos que el grupo se propone alcanzar, es lo que los ha reunido alrededor de un trabajo grupal durante un tiempo y en un espacio que explica la constitución del grupo como tal. En este aspecto, el docente-coordinador se responsabiliza junto con el grupo de la organización de esta tarea, propondrán las estrategias, los materiales, las técnicas, los medios, la tecnología, etc., que consideren pueden llevarlos a alcanzar los objetivos propuestos.

La tarea implícita consiste en el análisis de los fenómenos que se dan en el grupo a lo largo de su proceso, el docente-coordinador observa los fenómenos grupales, analiza la afectividad, las estereotipias, los miedos básicos, los roles, las resistencias al cambio, la dinámica que se da en el proceso del grupo, trata de interpretar todo lo anterior en función de comprender lo que está obstaculizando o favoreciendo el paso del grupo a la tarea; las situaciones que el docente-coordinador considere importantes para ser trabajadas con el grupo, debe analizarlas con el mismo, tratando de que éste supere los obstáculos que se presentan y aproveche aquello que favorece su propio aprendizaje.

Con relación a la coordinación, en el grupo operativo se habla siempre de la pareja coordinadora, del coordinador y del co-coordinador u observador del grupo; en nuestros grupos de aprendizaje tenemos únicamente un docente coordinador que al mismo tiempo es el observador del grupo. Las decisiones que éste toma son en función de lo que ha observado del proceso grupal ante la tarea propuesta. Además, debemos tomar en cuenta que nuestros grupos por lo general son numerosos (de 40 a 80 alumnos) (en el grupo operativo hay como máximo de 12 a 15 participantes), por lo tanto el docente-coordinador debe utilizar técnicas de trabajo grupal que propicien la participación de todo el grupo en diferentes momentos,<sup>30</sup> incluso debe auxiliarse con tecnologías modernas que le permitan avanzar en un menor tiempo con mayor profundidad en los contenidos de su disciplina, con esto queremos decir que el docente coordinador debe tomar en cuenta y manejar los elementos que hemos venido describiendo anteriormente.

La información que obtiene a partir de su observación no es para dársela al grupo, sino para utilizar los conocimientos en la comprensión de cada situación y para dinamizar al grupo mediante diferentes recursos, por ejemplo, remitirlo a la tarea, estimular la participación, ver si los contenidos quedaron o no claros, quedaron confusos o fueron omitidos, cuáles han sido los más importantes y qué es lo que hay que continuar investigando, etc. Por lo tanto no puede olvidar que su papel consiste en propiciar que el grupo aprenda y que el programa de su materia se debe ir cumpliendo a lo largo de todo el proceso.

Santoyo presenta como función nuclear del coordinador, la siguiente:

La función nuclear del coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzcan en la conducta del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autoindependencia del grupo, así como aseverar y evaluar las actividades del aprendizaje.<sup>31</sup>

Con todo lo anterior creemos haber aportado elementos que nos hacen ver cómo algunas de las aportaciones teóricas y técnicas del grupo operativo amplían y complementan la visión del papel del docente-coordinador en los grupos de aprendizaje.

Consideramos que el docente-coordinador debe prepararse teórica y prácticamente: desde el punto de vista teórico conocer la concepción de aprendizaje grupal y los elementos que hemos presentado, que están fundamentados en el grupo operativo pero interpretados a nivel de grupos de aprendizaje y, desde el punto de vista práctico, iniciar su trabajo docente con esta concepción, sin querer aplicar todo al mismo tiempo deberá ir avanzando junto con el grupo en esta estrategia, observar los fenómenos que se dan en el grupo, tomar nota de lo que va sucediendo para poder interpretar el proceso, sólo así podrá investigar su propia docencia y tomar las decisiones pertinentes en función de los objetivos propuestos y del proceso que el grupo está viviendo.

Lo anterior implica una formación permanente del docente-coordinador que le permita detectar las necesidades reales que se presentan en el acontecer del proceso cotidiano de su práctica docente; incorporar los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que se requieren para sistematizar su quehacer docente y transformarlo, comprender y reconocer la compleja red de elementos que intervienen durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde confluyen lo disciplinario y lo pedagógico-didáctico.

## NOTAS

1. E. Pichón Rivière, "El proceso grupal", *op. cit.*, p. 128.
2. J. Bleger, *Temas de psicología. Entrevistas y grupos*, *op. cit.*, p. 57.
3. N. Caparrós Sánchez, *Psicología dinámica grupal*, *op.cit.*,p. 45.
4. C. Zarzar Charur, *Grupos operativos en la enseñanza. Antología*, *op. cit.*, p. 11.
5. E. Pichón Rivière, "Descripción de la experiencia Rosario", tomado de: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, *op. cit.*, pp. 107-120.
6. *Ibidem*, p 209.
7. Véase H. Zemelman, en: Memorias "Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios", ANUIES-SEP-UNAM. Junio, 1987.
8. *Idem*.
9. A. Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, *op. cit.*, pp. 13-14.
- 10.E. Pichón Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, *op. cit.*, p. 209.
- 11.Véase Zarzar Charur, *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Antología*, *op. cit.*, pp.439-441.
- 12.Pichón Rivière, *op. cit.*, p. 159.
- 13.*Ibidem*, pp. 33-36.
- 14.A. Bauleo, *op. cit.*, pp. 13-20.
- 15.J. Bleger, *Temas de psicología. Entrevistas y grupos*, *op. cit.*, pp. 74-75.
- 16.*Ibidem*, pp. 74-75.
- 17.*Ibidem*, p. 74.
- 18.*Ibidem*, p 78.
- 19.E. Pichón Rivière, *op. cit.*, p. 110.
- 20.*Ibidem*, p. 125.
- 21.V. Zito Lema, *Conversaciones con Pichón Rivière*, *op. cit.*, pp. 103-114.
- 22.Freire, P. y A. Pampliega, *El proceso educativo según P. Freire y E. Pichón Rivière. Seminario*, *op. cit.*, pp. 13-14.
- 23.Pichón Rivière, *op. cit.*, p. 210.
- 24.J. Bleger, *Grupos operativos en la enseñanza. Psicología y psicoterapia de grupos*, *op. cit.*, p. 75.
- 25.Pichón Rivière, "Teoría del vínculo", *op. cit.*, p. 11.
- 26.R. Bohoslavsky, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", *op. cit.*, p. 85.
- 27.Pichón Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, *op. cit.*, p. 212.
- 28.J. Bleger, *Temas de psicología. Entrevistas y grupos*, *op. cit.*, p. 109.
- 29.*Ibidem*, pp. 91-92.
- 30.Véase E. Chehaybar y Kuri, *Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos)*, *op. cit.*
- 31.R. Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", *op. cit.*, p. 13.

## BIBLIOGRAFÍA

BAULEO, A.

1969. "Grupo Operativo", en: *Cuadernos de Psicología Concreta*, 1, Buenos Aires.

1974. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Edit. Kargieman.

1975. *Psicología y sociología del grupo*. Madrid, Fundamentos.

BION, W. R.

1963. *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.

BLEGER, J.

1961. *Grupos operativos en la enseñanza. Psicología y psicoterapia de grupos*.

1974. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.

1977. "Grupos operativos en la enseñanza", en: *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión.

BOHOSLAVSKY, R.

1979. "Psicología del vínculo profesor-alumno", en: *Problemas de psicología educacional. Revista Ciencias de la Educación*.

BORDIEU, P.

1980. *Le sens pratique*. París, Edit. de Minuit.

BRAUNSTEIN, N. A. et al.

1975. *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI.

CAPARROS SANCHEZ, N.

1980. *Psicología dinámica grupal*. Madrid, Edit. Fundamentos.

CHEHAYBAR Y KURI, E.

1989. *Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos)*. México, UNAM-CISE.

1991. "Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectivas de alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM", en: *Serie: Sobre la Universidad*, 17. CISE-UNAM.

ESPELETA, J.

1986. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en: *Cuadernos de Investigación Educativa*, 50.

FILLOUX, Jean-Claude

1975. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en: *Crisis en la didáctica. Revista de Ciencias de la Educación*.

FREIRE, P. y A. PAMPLIEGA.

1986. *El proceso educativo según P. Freire y E. Pichón-Riviére. Seminario*. Buenos Aires, Ed. Cinco.

FURLAN, A. y E. REMEDI

1981. "Notas sobre la práctica docente, la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", en: *Foro Universitario*, 10, época II.

GOLDMANN, L.

1977. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", en: *El concepto de información en la ciencia contemporánea*. México, Siglo XXI.

ISUNZA, M.

1982. "El grupo de trabajo académico en la educación modular", en: *Cuadernos de formación de profesores*. División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-Xochimilco.

- MOREAU, A.  
1987. *La gestaltterapia*. Málaga, Ed. Sirio.
- PACHECO, S. G.  
1986. *Un modelo teórico-metodológico de investigación e intervención en procesos comunitarios*. Tesis doctoral. México.
- PAIN, S.  
1975. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PICHON-RIVIERE, E.  
1977. *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires.  
1978. "El concepto de portavoz", en: *Revista de Psicología Social*, 2.  
1979. *Teoría del vínculo*. Selección y revisión de Fernando Terragona. Buenos Aires, Nueva Visión.
- POSTIC, M.  
1978. *Observación y formación de profesores*. Madrid, Ediciones Morata.
- TUBER-IKLANDER, J. et al.  
1991. *El grupo operativo de aprendizaje*. México, Investigaciones psicoterapéuticas y sociales, S. C.
- ZARZAR CHARUR, C.  
1980. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en: *Perfiles Educativos*, 9.  
1987. "Grupos operativos en la enseñanza". Antología. México, SEP-UG-COMECSO.
- ZITO LEMA, V.  
1976. *Conversaciones con Enrique Pichón- Rivière*. Buenos Aires, Timerman.