

35
1
Conferencia dictada en 1981 en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Un resumen de la misma ha sido publicado en la Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1, 2, 1981. En copias mimeografiadas ha sido utilizado por el cuerpo docente de la Facultad de Medicina de Montevideo y de la Escuela de Psicología de la Universidad de La Habana.

2974

Nº 24

~~2854~~

13.05

B646

4034

BLEGER, J.

/Grupos Operativos en la enseñanza./

En Temas de Psicología:
Entrevista y Grupos.

Ed. Nva Visión

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES

pág - 57 al



FACULTAD DE MEDICINA UNIVERSITARIO DE MONTEVIDEO
ESTUDIO DE GÉNERO
CARRERA DE PSICOLOGÍA

1. Grupos operativos en la enseñanza
2. Enseñanza aprendediza

3

El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique J. Pichon-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, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo.

En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir, mientras se opera.

El grupo operativo tiene propósitos, problemas, recursos y conflictos que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo, a medida que van apareciendo; su examen se efectuará en relación con la tarea y en función de los objetivos propuestos.

A través de su actividad, los seres ^{individuos} humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma.

En la enseñanza, el grupo operativo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero, mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano tiene una importancia primordial, ya que constituye el "instrumento de todos los instrumentos". No hay ningún instrumento que funcione sin el ser humano. Nos oponemos a la vieja ilusión, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos y sólo se la considera "objetivamente"; por el contrario, afirmamos y sostenemos operativa, prácticamente, que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total. Por otra parte, con esto no hacemos sino aceptar los hechos tal cual ocurren: incorporamos al ser humano en la teoría y en la conducción operativa de la tarea porque ya estaba incluido de hecho. Pero esta inclusión es ahora "des-alienante", de tal manera que el todo quede integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos. En

038

el mundo humano, la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos), es decir, tomando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor.

De ninguna manera estas consideraciones caen fuera de nuestro tema, porque entre los instrumentos sociales de enajenación se cuenta, en lugar relevante, la enseñanza y la forma en que —en general— se realiza: deshumanizada y deshumanizante.

Para la presente exposición me he basado en la "Experiencia Rosario", en la de grupos operativos de la Escuela Privada de Psiquiatría (que cumplió ya tres años de existencia) y en la realizada en distintas cátedras en varias facultades.¹

Aunque sin seguir estrictamente este orden, voy a tratar de desarrollar las siguientes cuestiones: a) cómo se lleva a cabo el aprendizaje en los grupos operativos; b) por qué se procede así; c) la experiencia recogida al respecto, y d) en forma general, qué se puede decir sobre el aprendizaje en función de esta experiencia con grupos operativos.

Enseñanza o aprendizaje

¿Se trata de grupos de aprendizaje o grupos de enseñanza? En realidad de ambas cosas, y éste es un punto fundamental de nuestro planteo. Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza. Este proceso de interacción debe restablecerse plenamente en el empleo del grupo operativo.

En el planteo tradicional, hay una persona o grupo

¹ E. Piebon-Rivière y colab., "Técnica de los grupos operativos", *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6, p. 32, 1960.

(un status) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad, debido al cambio y abandono de una caracterología de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol; el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas —en forma ritual— acarrea la ventaja de que no se enfrentan cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje, y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de alienación del ser humano.

En una cátedra o en un equipo de trabajo, el simple planteo de la necesidad de la interacción entre enseñanza y aprendizaje amenaza romper estereotipos y provoca la aparición de ansiedades. Lo mismo ocurre cuando se abordan cambios en las clases magistrales estereotipadas y en cursos en los que "todo ya va bien" y en los cuales siempre se repite lo mismo; esta reacción implica un bloqueo, una verdadera neurosis del *learning*, que a su vez incide como distorsión del aprendizaje sobre los estudiantes. No se puede pretender organizar la enseñanza en grupos operativos sin que el personal docente entre en el mismo proceso dialéctico que los estudiantes, sin dinamizar y relativizar los roles y sin abrir ampliamente la posibilidad de una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recíproco. El cuerpo docente teme la ruptura del status y el caos consiguiente. Y en este sentido es necesario analizar las ansiedades de quedar "desnudo", sin status, frente al estudiante, que aparece entonces con toda la magnitud de un verdadero objeto persecutorio; se debe crear conciencia de que la mejor "defensa" es conocer lo que se va a enseñar y ser honesto en la valoración de lo que se sabe y lo que se desconoce. Un punto culminante de este proceso es el momento en el cual el que enseña puede decir "no sé" y admitir con ello que realmente no conoce algún tema o tópico del mismo. Ese momento es de suma importancia, porque implica —entre otras cosas— el abandono de la actitud de omnipotencia, la reducción del narcisismo, la adopción de acti-

tudes adecuadas en la relación interpersonal, la indagación y el aprendizaje, y la ubicación como ser humano frente a otros seres humanos y frente a las cosas tales como son.

El nivel del "no sé" se alcanza con la posibilidad de problematizar, y con la posesión de los instrumentos necesarios para resolver los problemas que se suscitan. No estoy defendiendo ni haciendo proselitismo de la ignorancia, sino enfatizando la necesidad de colocar las cosas dentro del límite de lo humano y señalando con ello la posibilidad de una mayor integración y perfeccionamiento en la tarea. La imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del mismo profesor. Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo; quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa.

En la enseñanza y el aprendizaje en grupos operativos no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación. Y esto sólo puede resultar posible cuando el cuerpo docente ya lo ha obtenido para sí. Subrayo que lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad. Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo enriquece la tarea y al ser humano. Siguiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas. Y menos aún formar tantas, que cada uno tenga la propia.

No hay ser humano que no pueda enseñar algo, aunque más no sea por el simple hecho de tener cierta experiencia de vida. Aclaramos, además, que no se trata sólo de aprender en el sentido limitado de recoger información explicitada, sino de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer. Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con

frecuencia, en los grupos operativos que se ocupan de este tema se acuñó un neologismo, que primero apareció como lapsus, y que integra ambos términos: "Enseñaje".

El coordinador de un grupo operativo y el director de una enseñanza organizada operativamente deben trabajar o, mejor dicho, co-trabajar o co-pensar (como dice E. Pichon-Rivière) con los estudiantes y con todos los auxiliares. Cuando este planteo surgió en un grupo operativo de auxiliares de una cátedra, algunos alegaron que si se trabajara así, se correría el riesgo de que los estudiantes creyerán que hay cosas que no sabemos. Y la respuesta fue que eso es cierto y que los estudiantes tienen razón al pensar así, y que nosotros también tenemos que admitirlo como verdad.

La organización de la enseñanza en grupos operativos exige que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipos, que se vienen repitiendo y que sirven como defensas de la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza y el aprendizaje. No se debe fomentar ninguna falsa imagen, ni de profesores ni de estudiantes, y hay que transmitir la información sobre el nivel en que la misma se halle, sin dejar de presentar los hechos dudosos, contradictorios o irresueltos. Gran parte de la facilitación o simplificación efectuadas con finalidades didácticas, al igual que gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido, y sirven para llenar cabezas pero no para formarlas. Los sistemas educativos y pedagógicos son, por otra parte, instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales, y los métodos anticuados de enseñanza son instrumentos de bloqueo y control que en ese sentido llenan ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos.

¿Y cómo se transmiten a los estudiantes los instrumentos de problematización e indagación? Hay una sola forma de hacerlo y es la de emplearlos, transformando a los estudiantes de receptores pasivos, en coautores de los resultados, logrando que utilicen, que "se hagan cargo" de sus potencialidades como seres humanos. En otros términos: hay que energizar o dinamizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente.

La enseñanza grupal

La técnica operativa en la enseñanza modifica substancialmente la organización y administración de la misma, tanto como los objetivos que se desean alcanzar. Problematiza, en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicitación de las dificultades y conflictos que la perturban o distorsionan. Es un instrumento de trabajo y no constituye una panacea que resuelva todos los problemas, cosa que, además, es utópica. 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. Esto obliga a sistematizar el contenido de los programas o las materias de una manera distinta a la tradicional. Generalmente se supone que debe enseñarse lo ya afianzado, lo depurado; el trabajo con grupos operativos, por el contrario, nos ha conducido a la convicción de que se debe partir de lo actual y presente, y que toda la historia de una ciencia debe ser reelaborada en función de ello. No se deben ocultar las lagunas ni las dudas, ni rellenarlas con improvisaciones.

La institución en que se imparte la enseñanza debe, en su totalidad, ser organizada como instrumento de enseñanza y, a su vez, radicalmente problematizada en forma permanente. Los conflictos de orden institucional trascienden, en forma implícita, y aparecen como distorsiones de la enseñanza misma. Los conflictos no explicitados ni resueltos en el nivel de la organización institucional se canalizan en los niveles inferiores, de tal manera que el estudiante resulta una especie de recipiente en el que aquéllos vienen a caer o hacer impacto.

En el curso de la enseñanza en grupos operativos se debe estudiar o investigar la enseñanza misma, tanto como problematizar los conocimientos e instrumentos de todo tipo. En este y en todo sentido, el clima de libertad es imprescindible.

En la enseñanza operativa se debe tender a moverse hacia lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado. Si hay una consigna

general, básica, que debe ser tenida en cuenta, ésta es la de romper estereotipias en todos los niveles y planos en que aparezcan. La estereotipia es la polilla de las cátedras. 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.

¿Qué es aprender?

El término aprender se halla muy contaminado de intelectualismo; así, se concibe el proceso como la operación intelectual de acumular información. Otra definición, aunque correcta en cierto sentido, traduce el aprendizaje a un lenguaje reduccionista y afirma que es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia. Preferimos el concepto de que el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual, como fórmula, pero quedar todo reducido a eso, en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual de los procedimientos corrientes.

La técnica operativa también implica, pues, una verdadera concepción de la totalidad del proceso; esta concepción es instrumentada por la técnica y a su vez se enriquece con los resultados de la aplicación de esta última. Tendemos a que toda información sea incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas del campo científico o del tema de que se trate.

El ser humano en el aprendizaje

La distorsión ideológica de la enseñanza tradicional ha llegado a tal punto que hoy resulta necesario reincorporar el ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad. Es una verdad de perogrullo que no hay aprendizaje sin la intervención del ser humano, pero en los hechos se ha procedido ignorando tal cosa, como si el objetivo fuese realmente no el de lograr que el ser humano asimilara instrumentos para su desarrollo, sino que se transformara en un instrumento deshumanizado, alienado; no se trataba solamente de dominar objetos con el conocimiento, sino también de dominar y controlar seres humanos con el aprendizaje y la enseñanza.

El ser humano está íntegramente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando existe una tarea sin resolver hay, al mismo tiempo, una tensión o un conflicto psicológico, y cuando se halla solución a un problema o una tarea, simultáneamente se ha resuelto una tensión o un conflicto psicológico. El conocimiento que se alcanza de un objeto es, al mismo tiempo, no otra cosa que una conducta del ser humano. Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto y a la inversa; y ambas cosas ocurren al mismo tiempo. No se puede operar más allá de las posibilidades reales del objeto, pero tampoco más allá de las posibilidades reales y momentáneas del sujeto; y las posibilidades psicológicas del sujeto son tan reales y objetivas como las del objeto.

De esta manera, todo impedimento, déficit o distorsión del aprendizaje es, al mismo tiempo, un impedimento, déficit o distorsión de la personalidad del sujeto, y —viceversa— todos los trastornos de la personalidad (neurosis, psicosis, caracteropatías, perversiones) son trastornos del aprendizaje. El tratamiento psicoanalítico tiende a romper estas estereotipias de conducta, a reabrir y posibilitar de nuevo un aprendizaje y —por lo tanto— una rectificación del logrado anteriormente. De esta manera, ya no hay una diferencia esencial entre aprendizaje y terapéutica en la teoría y la técnica de los grupos opera-

tivos; la diferencia reside tan sólo en la tarea explícita que el grupo se propone realizar. El grupo operativo que logra constituirse en equipo que aprende ha logrado implícitamente una cierta rectificación de vínculos estereotipados y, por lo tanto, un cierto grado de efecto terapéutico.

Esto no quiere decir, de ninguna manera, que cualquier tarea realizada en cualquier condición sea terapéutica ni tampoco que baste con poner a trabajar a un enfermo —individualmente o en grupo— para lograr su curación. En esto último radica, en gran medida, el error de muchos sistemas de laborterapia que creen que el trabajo cura. El trabajo en sí es una abstracción que no cura ni enferma; lo que cura, enriquece la personalidad o enferma son las condiciones humanas e inhumanas en que se lo realiza, el tipo de vínculo o relación interpersonal que se tiene establecido mientras se trabaja.

El grupo operativo tiende a lograr un vínculo óptimo que enriquezca la personalidad y la tarea y rectifique pautas estereotipadas y distorsionadas. Al respecto, conviene además aclarar que la "simple" estereotipia o bloqueo del aprendizaje es, de por sí, y ya sólo por esto, una distorsión de la conducta (neurótica o psicótica).

El restablecimiento de la espiral y la ruptura de estereotipias son las acciones conjuntas que el coordinador del grupo operativo debe vigilar: en la medida en que lo logra, se van resolviendo disociaciones. Una de ellas, que ya hemos considerado, es la de sujeto-objeto, como par dialéctico; otra, de suma importancia, es la de la disociación tan frecuente entre teoría y práctica; entre información y operancia o entre lo que se conoce o dice y lo que realmente se hace. En este orden de cosas, las disociaciones (perturbaciones neuróticas y/o del aprendizaje) llegan a una proporción alarmante en la que se encuentran todos los grados, desde la información enciclopédica acompañada de una práctica grosera, hasta la ignorancia en cuanto a información unida a una gran destreza y "ojo clínico" en la práctica. En ambos casos, está deshumanizada la tarea y deshumanizado el ser humano. La praxis enriquece la tarea y enriquece al ser humano, y es esto lo que debemos

lograr en el grupo, rompiendo las disociaciones entre teoría y práctica, en cada una y en todas las modalidades en que ellas pueden darse, inclusive la disociación y contradicción (tan frecuente) entre ideología y acción. Todas ellas son no sólo perturbaciones de la tarea, sino también, al mismo tiempo, disociaciones de la personalidad, y al resolverlas el resultado es doble.

Aunque se pueden utilizar y se utilizan técnicas operativas en grupos terapéuticos, los grupos de enseñanza no son directamente terapéuticos, sino que lo implican en la tarea del aprendizaje; todo aprendizaje bien realizado y toda educación es, siempre, implícitamente terapéutica. La necesidad de recurrir a procedimientos terapéuticos en forma específica sería un índice de que se ha manejado mal la técnica operativa, movilizandoy forzando ansiedades más allá de lo que indicaban los emergentes del grupo mismo, y más allá de lo que puede elaborarse en forma implícita en la tarea del aprendizaje.

Todos los procedimientos pedagógicos han tendido siempre a formar y modificar adecuadamente la personalidad del estudiante. Ahora ello se ha hecho posible mediante las técnicas operativas, y la confusión entre terapia y enseñanza no pertenece a estas últimas, sino a los pedagogos, que han buscado lo que tenían encontrar y ahora tienen lo que ya se ha encontrado.

Pensar y aprendizaje

El pensar es el eje del aprendizaje, y en los grupos operativos, al establecerse la espiral, se hace intervenir activamente al pensamiento. Hay un aprendizaje, o parte del mismo, que tiene lugar exclusivamente en el área corporal (como, por ejemplo, el aprender a escribir a máquina o el andar en bicicleta), y en estos casos se lo debe completar llevando al plano del pensamiento lo que se hizo o se aprendió en el nivel corporal. Un alto porcentaje del trabajo, en nuestra cultura industrial, se realiza exclusivamente en el

área corporal (tanto el trabajo de un obrero como el de un profesional), cosa que facilita o condiciona la disociación entre lo que se hace y lo que se piensa mientras se hace. Un aprendizaje logrado exige la eliminación de esta disociación, y el consiguiente enriquecimiento de la tarea con lo que se piensa, y de pensar con lo que se hace.

Si se nos preguntara si nosotros pensamos, todos contestaríamos por la afirmativa; incluso, consideraríamos ofensiva, obvia o absurda la pregunta. Sin embargo, mucho de lo que se llama pensar es solamente un círculo vicioso y estereotipado. Otras veces, o conjuntamente con lo anterior, se llama pensar a una disociación con la tarea, un pensar que no antecede ni sigue a la acción sino que la reemplaza. Todas estas formas distorsionadas del pensar no son sólo conductas psicológicas con motivaciones individuales, sino que, fundamentalmente, *son pautas culturales* y forman parte de la superestructura de la organización socioeconómica vigente. Parte de este arsenal ideológico está constituido por la lógica formal, que fragmenta, "elementariza" el proceso del pensamiento. Éste es siempre un proceso dialéctico; la lógica formal no es un pensamiento creador, sino la estereotipia y el control del pensamiento. Lo espontáneo es el pensamiento dialéctico, que está limitado y reprimido por el pensamiento formal, porque con este último, en realidad, no se piensa, sino que se critica y controla el pensar dialéctico hasta un límite en que, inclusive, se llega a bloquearlo. La ruptura de este bloqueo trae —como se verá más adelante— confusión y dispersión, pero es un pasaje necesario para el restablecimiento del pensamiento dialéctico. Mencionemos, de paso, que no todos los que hablan de dialéctica realmente la emplean, y que es frecuente la coexistencia de un pensamiento rígidamente formal con una defensa verbal de la dialéctica.

Para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocada por la aparición de la espiral, con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdida de estereotipias, es decir, de controles seguros y fijos. En otros términos, pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades.

En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto, y no se puede "remover" el objeto sin "remover" y problematizarse uno mismo; en el miedo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. *Ansiedades y confusiones son, por otra parte, incluíbles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje.*

Una de las mayores virtudes del grupo operativo es la posibilidad que ofrece de aprender a actuar, pensar y fantasear con libertad, a reconocer el nexo estrecho y el insensible pasaje que existe entre el imaginar, fantasear, pensar y postular hipótesis científicas. En este sentido, un miedo muy común es el de caer en la locura o el descontrol del pensamiento y la fantasía ("la loca de la casa"). Sin embargo, sin fantasía y sin imaginación no hay pensamiento creador. La realidad sobrepasa en imaginación y fantasía a la de todos los hombres juntos. Hay que ayudar al grupo a elaborar este miedo a la locura y al descontrol, enseñar a admitir el juego con el pensamiento y con la tarea y a encontrar y tener placer en ellos. La situación más feliz es la de hacer coincidir el trabajo con el *hobby*, en el sentido de que aquél sea al mismo tiempo una fuente de placer. 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. Un problema muy frecuente en los grupos operativos es el de la aparición de sentimientos de culpa por pensar, como otra de las trabas. Y cuando se logra que el grupo acepte sin culpa el placer de pensar y el placer del trabajo, hay que enfrentar problemas ligados al sentimiento de culpa por enseñar a pensar y por el placer y la gratificación que ello provoca en el cuerpo docente. No hay mayor gratificación en la docencia que el enseñar a pensar, a actuar según lo que se piensa y a pensar según lo que se hace, mientras se lo hace.

Pero el pensar no es anodino, y el hacer pensar tampoco lo es. Recuérdese a Sócrates y su destino, y compáreselo con el de sus acusadores Méleto, Anito y Licón, representantes de la tradición y de la estereotipia.

Bachelard decía que siempre se piensa contra alguien; habría que agregar que también se piensa con alguien y para alguien o algo. En realidad, todos estos vínculos coexisten y se alternan como momentos de un solo proceso; proceso que, sin embargo, puede perturbarse y quedar paralizado en alguno de ellos. Es muy frecuente el caso de los individuos que sólo pueden pensar contra otro, contra lo que piensa el otro; en estos casos se comprueba que, si el sujeto no procede de esa manera, entra en confusión. En cambio, se mantiene libre de ella mientras adjudica a otro el rol de su propia parte contradictoria.

En la enseñanza en grupos operativos se debe también atender a la necesidad de que el pensar se haga con rigor terminológico y técnico, involucrando, cuando haga falta, el análisis semántico, de tal manera que la comunicación verbal se preste lo menos posible a ser vehículo de malentendidos.

El proceso del aprendizaje funciona en el grupo como una verdadera mayéutica, no en el sentido de que todo consiste en sacar de cada uno lo que ya él tiene dentro de sí, sino en tanto el grupo crea sus objetivos y descubrimientos mediante una activación de lo que en cada ser humano hay de riqueza y experiencia, aun por el simple y mero hecho de vivir.

Los integrantes del grupo no sólo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis en una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden también a leer y estudiar. Se observa muy corrientemente, en los ambientes profesionales, que el estudiante o el profesional con interés en su tarea tiende sólo a informarse, es decir, a digerir una gran cantidad de libros y revistas que mira superficialmente porque lo importante para él es captar lo nuevo y hacer acopio de bibliografía e información; el grupo operativo induce a pensar mientras se lee, y a considerar esto como lo más importante de la lectura, de tal manera que ella sea utilizada como diálogo produc-

tivo y no estereotipado o bloqueante.² En este sentido, un solo artículo meduloso puede bastar para la meditación durante semanas.

Para que el grupo realice todo esto, su coordinador debe manejar, fundamentalmente, la estereotipia, y realizar el análisis de los esquemas referenciales del grupo, tanto como mantener un nivel óptimo de ansiedad. 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.

Esquema referencial

El esquema referencial es el "conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa". Es el resultado dinámico de la cristalización, organizada y estructurada en la personalidad, de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo.

La táctica en el grupo operativo debe ser dirigida a la revisión del esquema referencial, y éste debe ser objeto de constante indagación. Si no hay un esquema referencial adecuado, los fenómenos no son percibidos; pero para que se forme el esquema referencial necesario es imprescindible mantenerse en contacto y en interjuego con el objeto de indagación. Cuando descubrimos el fenómeno, estamos además creando conscientemente el esquema referencial para percibirlo; pero para que esto se logre se debe haber pasado por una larga experiencia previa con el objeto, de manera tal que se produce una impregnación del sujeto por el objeto en forma progresiva y gradual, hasta el momento en que ocurre el salto dialéctico, y el esquema referencial se hace consciente. Pero lo importante no es sólo el esquema referencial consciente, sino todos

² Al respecto, ver el artículo de Ortega y Gasset en *Diógenes* n° 20.

sus componentes inconscientes o disociados que entran en juego y que, desconocidos, distorsionan o bloquean el aprendizaje. En una buena proporción, el esquema referencial es el a priori irracional del conocimiento racional y de la tarea científica. Su revisión en el grupo operativo amplía las posibilidades racionales e implica un examen de la fuente vulgar del conocimiento, y por lo tanto también la reorganización y el aprovechamiento racional de la misma en la tarea científica, aceptando una continuidad entre el conocimiento científico y el vulgar.

Así como el esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, el estereotipado se transforma en una barrera.

La indagación del esquema referencial es el método para romper estereotipos, pero aquél sólo se indaga y cambia usándolo. La técnica del grupo operativo se orienta a la participación libre, espontánea, de sus integrantes, con lo cual aportarán sus esquemas referenciales y los pondrán a prueba en una realidad más amplia, fuera de los límites de la estereotipia, del autismo o del narcisismo, tomando conciencia de ellos, con la consiguiente rectificación. Por otra parte, no se trata de obtener una modificación del esquema referencial en un sentido o modalidad prefijada, ni tampoco de lograr un esquema referencial ya completo o estructurado. El aprendizaje consiste, fundamentalmente, y en forma óptima, en obtener la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial, en función de las experiencias de cada situación, tanto dentro del grupo como fuera de él. Es decir, que se trata de aprender a mantener un esquema referencial plástico y no estereotipado, como instrumento que se va continuamente rectificando, creando, modificando y perfeccionando.

El esquema referencial constituye, en síntesis, una cierta integración unitaria del mundo y del cuerpo, y con él se controlan tensiones y se impide la irrupción traumática de situaciones o hechos nuevos. Para la revisión del esquema referencial constituye un factor importante la graduación de las ansiedades.

En el grupo operativo se construye paulatinamente un esquema referencial grupal, que es el que realmente po-

sibilita su actuación como equipo, con unidad y coherencia. Esto no quiere decir que todos piensen igual, lo cual, en última instancia, sería todo lo contrario de lo que deseamos del grupo operativo. Unidad no significa, en su sentido dialéctico, exclusión de opuestos, sino que, inversamente, la unidad incluye e implica la existencia de opuestos en su seno. Esta es la verdadera unidad del grupo operativo. Lo óptimo se da cuando existe una máxima heterogeneidad de los integrantes con máxima homogeneidad de la tarea.

El esquema referencial es siempre una parte integrante de las ideologías, y éstas entran, indefectiblemente y siempre, en el grupo operativo tanto como en toda tarea de enseñanza y aprendizaje. Hay que obtener que cada miembro opere con su ideología, y éste es el mejor examen y revisión de la misma; no se trata de que la defiendan en una exposición teórica, sino de que la usen. Aparecerán entonces las dificultades y disociaciones, tanto como las contradicciones y coexistencia de ideologías excluyentes o de segmentos no integrados. La ideología se integra y se defiende operando con ella y no hablando sobre ella. Estamos incluyendo en estas consideraciones las ideologías de todo tipo: políticas, científicas, sociales, económicas, religiosas, etcétera, tanto como las específicas de algunos campos científicos: psiquiatría, psicología, etcétera. En esta tarea del grupo operativo se tiende a resolver un hecho muy difundido: el de la ambigüedad y coexistencia de elementos de ideologías opuestas, sin integración. Debemos obtener que la ideología sea un instrumento para el ser humano y no que este último se transforme en instrumento de la ideología. No se trata tampoco de considerar las ideologías como fenómenos nocivos; se trata, eso sí, de que el grupo las utilice, y de que, operando con ellas, las someta a prueba y verificación; de que puedan ampliarse y rectificarse, tanto como de que tengan integración, coherencia, fuerza directriz y convicción. En el grupo operativo tratamos permanentemente de que cada uno utilice su esquema o esquemas referenciales tanto como su o sus ideologías. El resto se hace solo.

o *La tarea como objetivo*

La tarea de aprender y el tema correspondiente canalizan o enfocan la atención directa del grupo y su coordinador; pero aunque atendiendo a la tarea, lo que fundamentalmente nos interesa son los seres humanos implicados en la misma, de tal manera que, sin poder separar la una de los otros, una buena tarea es simultánea con la integración y el aprendizaje grupal. La relación entre tarea u objetivo y los seres humanos implicados se verifica a través del análisis del esquema referencial y la graduación de las ansiedades que esto implica. La información similar constituye el contenido manifiesto, mientras que el esquema preferencial es el contenido latente; en forma permanente tenemos que manejar y atender a ambos.

El grupo operativo trabaja a partir de cierta información, pero ésta puede aparecer de maneras distintas en el grupo; puede ser aportada directamente en forma intelectual y, en este caso, el grupo reconstruye la totalidad a partir de lo aportado fragmentariamente por sus miembros, y se examinan las dificultades en función del fraccionamiento y de las omisiones y distorsiones. En la medida en que el grupo reconstruye la información, al mismo tiempo la enriquece, y cuando la aprende, ya es superior a la originariamente impartida. Pero la información puede ser traída al grupo en forma latente o bien a través de una actuación. En este último caso, el grupo, o algunos de sus integrantes, representan la información; si, por ejemplo, el tema es el de la familia del esquizofrénico, el grupo operativo puede representar o actuar con alguna de las características de las cuales se ha informado. Este es un aspecto muy llamativo, que se presenta casi sistemáticamente en los grupos operativos que trabajan en la enseñanza de la psiquiatría, mientras que no se observa lo mismo en la enseñanza de la psicología. Es posible que en ello intervenga el monto de ansiedad que despierta la información, en el sentido de que a mayor ansiedad corresponde una mayor identificación, mientras que a menor ansiedad la información puede ser recogida o incorporada simbólicamente, como contenido intelectual. Esto se vincula, muy estrictamente,

tamente, con las teorías que sustentan que la aparición de conductas en el área de la mente depende de la posibilidad de diferir respuestas.

El aprendizaje sólo se establece y lleva a cabo, en los grupos operativos, regulando la distancia con el objeto de conocimiento. Hay una distancia óptima, que se corresponde con una ansiedad óptima, por encima o por debajo de la cual el aprendizaje se perturba. Un principio técnico básico, que E. Pichon-Rivière llamó la "regla de oro" de la técnica de los grupos operativos, es el de respetar el emergente del grupo, es decir, trabajar u operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar. Respetando el emergente, se mantiene y se opera sobre la distancia con el objeto de conocimiento que el grupo puede tolerar.

Sin ansiedad no se aprende, y con mucha, tampoco. El nivel óptimo es aquel en el cual la ansiedad funciona como señal de alarma. Al respecto, hay dos conductas grupales extremas y típicas; una es aquella en la cual hay mucha ansiedad y falta distancia, y otra, aquella en la cual no hay ansiedad y el grupo no trabaja; ya "lo saben todo" y no hay dudas, de modo que resulta bloqueada la aparición de todo nuevo emergente. En el primer caso, se debe indagar la ansiedad en función del tema; no es excepcional que aparezca una situación de despersonalización, en el grupo o en alguno de sus miembros. En el segundo caso, se debe indagar el bloqueo, también en función del impacto del tema. En ambos está operando un obstáculo epistemológico: por una ruptura demasiado brusca del esquema referencial en un caso, y por estereotipia en el otro.

Lo desconocido es peligroso (persecutorio), y puede desorganizar las defensas del grupo, viéndose entonces éste invadido por el tema. En la otra situación, frecuente también, hay que "extrañar" lo cotidiano y común, lo ya conocido. Es decir, mostrarlo en aspectos distintos de los estereotipados; de esta manera, incluso lo cotidiano y lo común se convierten en objeto de indagación y aprendizaje, porque lo desconocido está presente inclusive en los fenómenos corrientes. Hay que "extrañar" la experiencia

corriente, actitud que, por otra parte, es el procedimiento de indagación, entre otros, del artista, que nos presenta lo cotidiano en una nueva faceta o en un enfoque o perspectiva real, pero diferente de la que se tiene habitualmente.

De esta manera, *aprender es, en realidad, no otra cosa que aprender a indagar*. No hay investigación posible sin ansiedad en el campo de trabajo, provocada por lo desconocido y, por lo tanto, peligroso. Para investigar, es preciso seguir manteniendo a cualquier edad, incluso en la madurez, un poco de la desorganización, o de la facilidad para la desorganización del niño y del adolescente, la capacidad de asombrarse. En realidad, los problemas del adolescente no se resuelven jamás, y lo que se logra es solamente bloquearlos. Para investigar, y por lo tanto para aprender, es necesario retener o conservar siempre, en cierta proporción, esa angustia del adolescente frente a lo desconocido.

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 las segundas, por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica.

Se debe graduar el monto y el momento de la información, para que no se hagan masivas las ansiedades, en cuyo caso la desorganización puede llegar a una ansiedad confusional. En todo aprendizaje hay siempre, en el momento de ruptura de estereotipias, ciertos momentos de confusión, como etapas normales, pero su monto se debe graduar de modo tal que puedan ser discriminadas, manejadas y elaboradas.

En el grupo operativo, resumiendo, pueden existir tres reacciones típicas, según el tipo de ansiedad predominante; una es la reacción paranoide, otra la depresiva, y la tercera, la confusional, que aparece cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y de control del Yo o, también, por la irrupción de temas no conocidos, no discriminados: de objetos que confunden.

El aprendizaje como proceso grupal

El aprendizaje es un proceso 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 implica la asunción de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo.

Este problema fue especialmente estudiado utilizando cuestionarios entre los estudiantes inscriptos en un curso de Introducción a la Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. El cuestionario tendía a detectar la actitud de los estudiantes frente a la psicología como objeto de conocimiento. Se obtuvieron así respuestas típicas. Todas las actitudes estudiadas o diagnosticadas aparecen normalmente (como momentos) en el proceso de aprendizaje; 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:

a) *Momento paranoide*: en él se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u 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 compulsivamente 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 el 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 el repliegue sobre los objetos internos;

g) *Momento depresivo*: en él se han introyectado distintos aspectos del objeto de conocimiento y se procede a elaborarlo (o se lo intenta);

h) *Momento epileptoide*: se reacciona contra el objeto, para destruirlo.

Si estos distintos momentos aparecen en forma aislada y estereotipada en un individuo o en el grupo, ello es índice de una perturbación y bloqueo del proceso del 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 con 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.

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 un alto nivel y de gran resultado.

Como ejemplo, tomemos el caso del rol esquizoide: el individuo que lo asume tiene la cualidad de ser un muy buen observador, pero comunica con dificultad sus datos y los elabora deficientemente. Individualmente considerado, tiene, por su estereotipia en el rol, una perturbación del aprendizaje, porque sólo realiza un momento del mismo. Pero ubicado en la tarea del equipo, por su inserción en el contexto de la tarea, se convierte en un momento importante y altamente fructífero de la totalidad del proceso. Se complementa, por ejemplo, con el rol (momento) depresivo, que tiene la particularidad de ocuparse de la consecución de objetivos concretos y para ello puede aplicarse con más facilidad a la elaboración de datos. Se complementa, asimismo, con el rol (momento) obsesivo, cuya

particularidad es la de "especializarse" o preocuparse por los medios correctos que se deben emplear, aunque su déficit reside, justamente, en que se estereotipa en ese rol y pierde de vista los objetivos; insertado en el contexto total de la tarea grupal, su déficit se compensa con los roles de los demás y su interés fundamental se convierte, de una perturbación individual, en una operación de alto rendimiento para la tarea grupal.

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 del 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 estereotipia: con ello se logra no sólo un alto rendimiento grupal, sino también una integración de la información, del aprendizaje y del yo de cada miembro. Esto es comprueba en el hecho de que, progresivamente, cada uno de ellos va alternando sus roles, "juega" el rol de los demás, incorpora de tal modo los distintos momentos del aprendizaje, y logra una mayor integración del yo. En algunas oportunidades, la alternancia de los roles es masiva y se producen "virajes totales", que también gradualmente se rectifican.

Información y acción

Aunque hicimos ya una breve referencia de este tópico, su importancia justifica que nos ocupemos ahora más detalladamente del mismo. La información que recibe un grupo es mayor de la que él mismo puede verbalizar, y esto es válido también para sus integrantes considerados individualmente; en otros términos, siempre se aprende más de lo que se cree, de lo que se puede demostrar verbalmente o acusar conscientemente.

Si la información crea demasiada ansiedad, es mucho más factible que aparezca una dramatización o actuación de la información, que puede ser así considerada como una primera introyección del tema, aunque sin la distancia óptima necesaria, de manera tal que se obtiene una verdadera identificación introyectiva, pero en el nivel corporal. Genéticamente, éste es el aprendizaje más primitivo, porque todo comienza y todo termina en y con el cuerpo. En un comienzo todo es acción. A este nivel se produce la regresión cuando la información recibida crea mucha ansiedad.

En la actuación no sólo se dramatiza la información recibida, sino también, y con gran frecuencia, la reacción a la ansiedad que dicha información provoca: despersonalización, reacciones fóbicas, paranoides, obsesivas, etcétera. Y éste es el material directo y vivenciado del cual nos valemos en la Escuela Privada de Psiquiatría, para enseñar psiquiatría y medicina psicosomática; en él se integra el aspecto fenomenológico, la vivencia que provoca, con la comprensión dinámica de la conducta, en función del vínculo grupal y del factor desencadenante. Aprovechamos de la ya tan conocida formulación de la continuidad entre los fenómenos normales y los patológicos, e integramos en el estudiante una experiencia que difícilmente pueda lograr de otra manera.

Entre el pensar y el actuar hay relaciones muy estrechas, y el aprendizaje debe ser completado con la intervención de ambos; pero con gran frecuencia se disocian, excluyen o reemplazan. Así, por ejemplo, en el rol obsesivo se reemplaza la acción por el pensamiento, al cual el sujeto queda adherido perseverantemente sin poder trascender a la acción, mientras que en el histérico se reemplaza fácilmente el pensamiento por la acción (dramatización). En el grupo operativo, cada uno actúa en su medida personal con su propio "repertorio" de conducta, y en su forma característica; el coordinador no debe esperar nada específico de nadie; lo que cada cual da es suficiente, y no existe manera de no dar. 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. El trabajo en grupo operativo valora el aporte de cada uno y de todos, pero es un aprendizaje de modestia y humildad en el conocimiento, y de las limitaciones humanas frente a lo desconocido y a lo conocido.

El hablar es una tercera manifestación muy importante en el grupo operativo, y constituye la comunicación en el nivel más integrado y de más plenos resultados. Sin embargo, el lenguaje puede ser un actuar que paralice una comunicación más efectiva y plena. Entre el diálogo, la elocuencia y la oratoria, hay diferencias fundamentales que es necesario distinguir, en función de la comunicación que con ellos se establece. El hablar puede ser el rol especializado de un miembro del grupo, y tanto puede implicar facilitación de la comunicación grupal como su bloqueo y control: esta última alternativa se da, por ejemplo, en el caso de los que hablan y no dicen nada, de los que sólo lo hacen para poner "la tapa a otro", como un total despliegue narcisístico, o como una utilización neurótica de la información o de la bibliografía. En todos estos casos hay perturbaciones de la comunicación, una degradación del nivel simbólico del lenguaje y una consiguiente perturbación del aprendizaje: deben ser rectificadas en la tarea grupal, convirtiéndolos en útiles para el trabajo de conjunto.

Aquí también, como en el caso de los momentos del aprendizaje, pensar, hablar y actuar, considerados en forma excluyente y aislada, son dificultades del aprendizaje, pero en el grupo operativo coexisten, se suceden y potencian.

Se observa con relativa facilidad que existen "expertos" con más sensibilidad para percibir determinados aspectos de la información o para detectar cierto tipo de conducta, conflicto o enfermedad y, de igual manera, hay quienes cuentan con tópicos específicos para bloquearse o presentar escotomas, o para distorsionar la información. Aun contando ya con una cierta experiencia, no deja a ve-

ces de asombrar la distorsión que sufre una información y la diferencia entre lo que se dijo o quiso decir y lo que el auditorio entendió, sin dejar de tener en cuenta que este último tampoco es un conjunto uniforme, sino una totalidad heterogénea y polifacética.

Funcionamiento del grupo operativo

Cada grupo escribe su propia historia y debe ser respaldado en sus características peculiares, sin pretender forzar su operancia ni su rendimiento; el grupo trabaja en el mejor nivel que puede, en cada momento y como totalidad.

El coordinador del grupo opera con su técnica en el tema de 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 integran el grupo. La forma de tratar el tema es el contenido normativo de la tarea. En otros términos, cuando se integra una 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 (superyó). 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.

El grupo operativo nos enseña que, en un grupo, no sólo puede ocurrir una degradación de las funciones psicológicas superiores y una reactivación de niveles regresivos y psicóticos (según los estudios que van desde Le Bon hasta Bion), sino que el grupo puede también lograr el más completo grado de elaboración y funcionamiento de los niveles más integrados y superiores del ser humano, con un rendimiento que no puede alcanzar operando individualmente. Todas estas grandes diferencias en su dinámica y sus resultados no constituyen cualidades esenciales del grupo, sino emergentes de su organización. El grupo puede, así, tanto enfermar como curar, organizar como desorganizar, integrar como desintegrar, etcétera. Lo que se diga del

grupo se convierte en una abstracción o entelequia si no se singularizan y relacionan el grupo, el momento y la organización o estructura, y si no se especifica si ésta (por ejemplo, regresiva) es estable, permanente o funcional.

La técnica del grupo operativo sólo se puede aprender a través de la experiencia personal, de la misma manera que la base fundamental de una preparación psicoanalítica sólo puede ser aprendida pasando uno mismo por el análisis.

El funcionamiento de un grupo operativo oscila entre grados variables de cohesión y de dispersión, siendo todos ellos necesarios, de la misma manera que las variaciones entre homogeneidad y heterogeneidad. Su óptimo funcionamiento se da en las condiciones de heterogeneidad de roles y dispersión integrada, que tampoco se alcanza de una vez por todas como un nivel de estabilización definitivo. La dinámica grupal atraviesa necesariamente por períodos de confusión, de distinta intensidad y duración; ciertamente, por momentos o períodos, ésta es un caos productivo, que se presenta en todos los grupos.

El coordinador del grupo debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación, y entiéndase incluido en esto último el respeto de los silencios productivos, creadores, o que significan un cierto *insight* y elaboración; no puede afirmarse que un grupo operativo tenga un funcionamiento óptimo por el mero hecho de que nunca haga silencio. Se debe evitar enfrentamientos estereotipados, de tal manera que las contradicciones se resuelvan en un proceso dialéctico de síntesis o de ubicación de cada término contradictorio en el contexto de la espiral del proceso dialéctico.

No debe ser desestimada ninguna opinión ni sugerencia en forma apriorística o por meras razones de sentido común; si ello ocurre, el señalamiento por parte del coordinador del grupo se hace indispensable. Hay que seguir el sentido de lo posible, sin que ello impida examinar las líneas o direcciones más inesperadas, de la misma manera que se debe vigilar el ajuste plástico de los fines u objetivos a los medios disponibles en el momento. Hay que ayudar al grupo a salir de los estereotipos de lo ya conocido; no es difícil que el coordinador del grupo resulte canalizando

hacia sí agresión u hostilidad cuando se proponga romper estas estereotipias. Subrayo que lo que debe hacer es ayudar y no imponer, respetando el tiempo que el proceso de elaboración por el grupo requiere. El aferrarse al pasado (en todo orden de cosas) es un estereotipo neurótico, que tiende a evitar las ansiedades del presente y de lo nuevo. De la misma manera, el coordinador devuelve las preguntas que se le hacen y desarma las dependencias: en el caso de un integrante del grupo que dice, por ejemplo: "Perdone, yo quisiera decir...", el coordinador puede, para intentar deshacer la dependencia, sencillamente contestar: "¿Y por qué pide perdón?" El coordinador debe hacer lo posible para establecer el diálogo entre los componentes del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando el diálogo y la comunicación funcionen bien, el coordinador no debe intervenir. No se debe ser crítico ni coercitivo con ningún integrante, sea cual fuere el carácter de su intervención; es el grupo mismo el que debe aprender a manejar y rectificar las actitudes o intervenciones evasivas, paranoides o "en disco", es decir, la de aquellos que siempre repiten lo mismo o citan bibliografía, en lugar de participar con su propio aporte, pensando e interviniendo activamente. Por supuesto, quedan excluidos los consejos por parte del coordinador, quien tampoco debe asumir los roles que le proyectan, como en el caso, por ejemplo, de los grupos que preguntan insistentemente y piden información, que quieren aprender rápidamente y se quejan de estar perdiendo el tiempo. Las cualidades del coordinador se pueden resumir en tres palabras: arte, ciencia y paciencia.

De ninguna manera el coordinador debe olvidar que en la técnica operativa nos interesan los resultados de la tarea o del tema de que se trate, pero que parte de nuestra función es preocuparnos por los seres humanos que intervienen, de tal modo que la forma de realizar el aprendizaje sea de efecto normativo. Para que esto se entienda mejor, pensemos en el ejemplo siguiente: supongamos que una madre enseña a su hijo a jugar con plastilina y le indica cómo se hace un muñeco con ella. En esta tarea, el niño está aprendiendo un hábito instrumental o, en otros

Los estudiantes manifiestan con frecuencia que la materia les resulta fácil porque han aprendido a trabajar y estudiar con placer, y también es frecuente que entreguen "trabajos" en los que han estudiado un tema y emitido opiniones personales y soliciten la opinión de los profesores.

La tarea ha sido en total muy provechosa y placentera. Los problemas que se suscitan dependen, más bien, de la relación con el ordenamiento institucional de la enseñanza, pero —como dijo Freud— una vez que se ha invocado a los fantasmas no es cuestión de salir corriendo cuando ellos aparezcan.

El grupo como institución
y el grupo en las instituciones