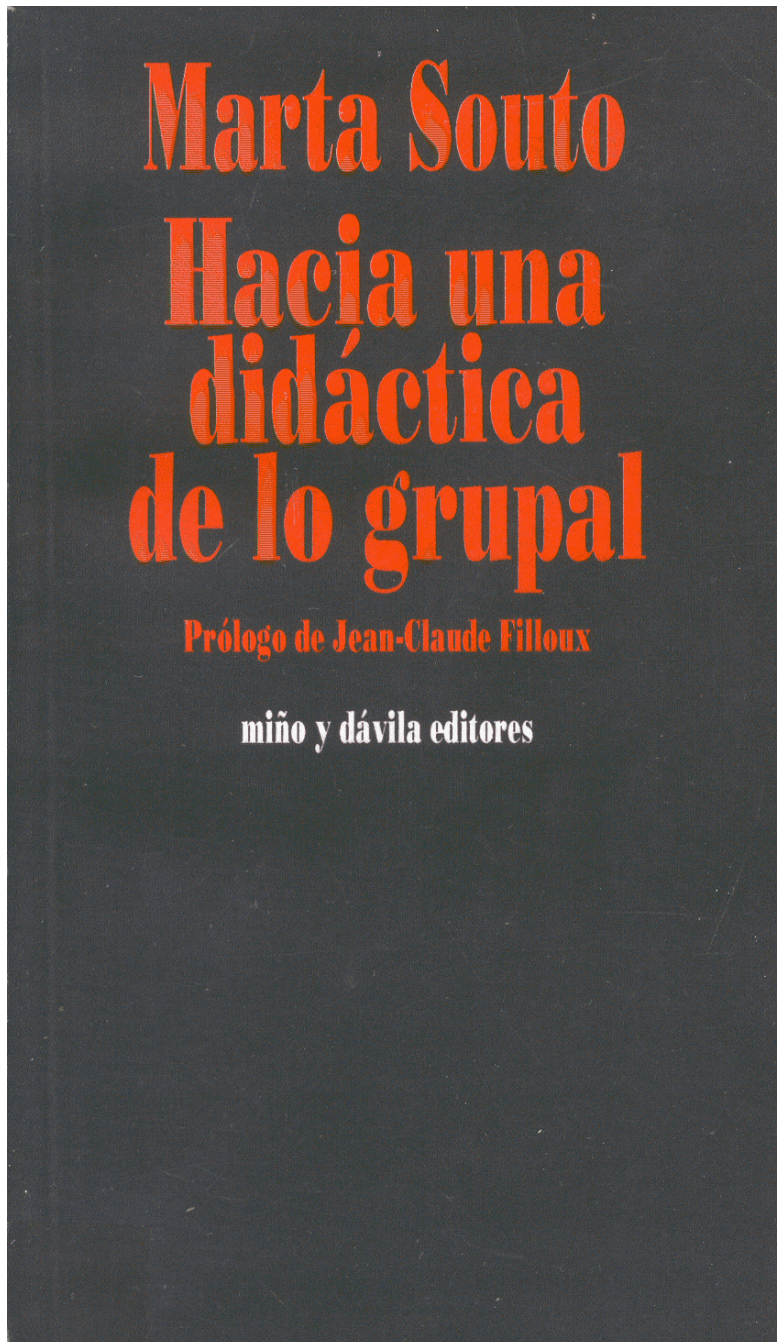


Hacia una didáctica de lo grupal

Por
Marta Souto.



Miño y Dávila
Editores.

Primera edición:
1993.

Este material es de
uso exclusivamente
didáctico.

AGRADECIMIENTOS11

PROLOGO.....13

SUGERENCIAS PARA UNA INTRODUCCION
 HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL.....19
 Reflexiones previas.....21

PRIMERA PARTE

ENCUADRE PARA EL ESTUDIO.....27
 1. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS.....29
 2. EL ACTO PEDAGOGICO
 DESDE LO SOCIAL, LO PSIQUICO Y LO INSTRUMENTAL.....41
 3. LO GRUPAL. LA GRUPALIDAD Y LOS GRUPOS
 EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.....51

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE LO GRUPAL Y
 DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....69
 4. EL ENFOQUE DIALÉCTICO DE LOS GRUPOS.....71
 4.1. La teoría de Jean Paul Sartre.....71
 4.2. La dialéctica en los grupos de aprendizaje.....84
 4.3. El papel del conflicto en lo grupal.....94
 5. EL PROCESO GRUPAL.
 ENFOQUE DE SU DESARROLLO.....101
 5.1. Reconceptualización.....101
 5.2. El momento de la iniciación.....104
 5.3. El momento del desarrollo.....119
 6. HACIA UNA TEORIA DE LO GRUPAL EN LAS
 SITUACIONES DE ENSEÑANZA.
 CONVERGENCIAS DESDE UN ANALISIS MULTIRREFERENCIADO.....133
 6.1. Introducción.....133
 6.2. El grupo de aprendizaje y sus contextos.....138
 6.3. Inscripciones sociales en la construcción de lo grupal.....146
 6.4. Inscripciones psíquicas en la construcción de lo grupal.....174
 6.5. Lo instrumental en los grupos de aprendizaje.....213

TERCERA PARTE

APORTES DESDE LA INVESTIGACION.....259
 7. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO.....261
 8. LA TENSION REPRODUCCION-RESISTENCIA
 A NIVEL DE LA CLASE ESCOLAR.....273
 9. LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION.
 ANALISIS DE SU INCIDENCIA EN UNA CLASE ESCOLAR
 Anahí V. Mastache.....285
 10. LA TAREA ACADEMICA VISTA COMO
 UN OBJETO DE ANALISIS ESENCIALMENTE COMPLEJO
 Diana Mazza.....305
 REFLEXIONES FINALES.....327

V. EL PROCESO GRUPAL, ENFOQUE DE SU DESARROLLO

Las cosas unas conducen a otras. Son como caminos, y son como caminos que sólo conducen a otros caminos.

A. Porchia

5.1. Reconceptualización

Afirmar que ningún grupo tiene historicidad, proceso, es simplemente reconocer que a partir del encuentro, intencional o no, de personas se gesta algo nuevo, que surge de los intercambios entre ellos y se construye a través del tiempo como suceso social, como red de relaciones. No es adjudicarle una vida como organismo, ni constituirlo en entelequia.

Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro. El espacio lo ubica en una geografía, una sociedad, una nación, una comunidad, una institución, lo localiza y ubica en el mundo.

El tiempo y el espacio atraviesan los grupos y forman parte de ellos. Lo diacrónico y lo sincrónico se constituyen en dimensiones de lo grupal que en lugar de cosificar, relativizan la vida y los procesos grupales.

El enfoque histórico-evolutivo del grupo da por supuestas algunas afirmaciones:

1) Lo grupal es una construcción distinta de lo individual, que aunque no tiene un cuerpo propio ni un sustento material tangible, sí es un conjunto de fenómenos posible de ser percibido, sentido y conocido tanto desde el interior (sus miembros) como desde el exterior. Al utilizar la palabra "grupo" no nos referimos a una entelequia sino a un conjunto de procesos y relaciones en estructuración continua e inacabada, pensamos al grupo desde la grupalidad.

2) Los grupos surgen en contextos sociales más amplios y en momentos históricos determinados, por ello su desarrollo está atravesado por estas dimensiones.

3) El encuadre histórico-evolutivo no agota las posibilidades de explicación de los fenómenos grupales. En tanto histórico permite en un momento determinado reconstruir los procesos ya dados, en tanto evolutivo explica el desarrollo posible.

4) Los procesos grupales tienen una evolución, desde un momento inicial (primera reunión) hasta un momento final (última reunión).

5) El proceso del grupo, su historicidad transcurre en un devenir dialéctico, caracterizado por el movimiento y el conflicto no por la linealidad, el mecanicismo, la uniformidad continua.

6) En su devenir el grupo va pasando por "momentos" sucesivos que pueden caracterizarse por ciertas configuraciones con rasgos más regulares dentro de las cuales cada proceso grupal imprime su singularidad.

7) Distintos conflictos ocupan a los miembros en distintos momentos.

8) La resolución de los conflictos, posibilita la continuación del proceso. Pueden aparecer estereotipos en su funcionamiento o generarse configuraciones aberrantes.

9) Los procesos y productos grupales de cada momento quedan incorporados como elementos y relaciones constitutivas de los siguientes y contribuyen a la resolución de los conflictos futuros.

10) Los fenómenos grupales tienen tendencias a la progresión en tanto logran grados de integración y formas de relación cada vez más complejas, y a la regresión en tanto pueden reeditar situaciones de conflicto y tipos de relaciones ya vividas para luego continuar su devenir.

Puede haber estancamiento, paralización o surgimiento de formas aberrantes.

11) Los momentos surgen en la vida del grupo desde la iniciación al cierre, también aparecen en periodos más cortos como una reunión o un ciclo o periodo.

12) Hablamos aquí de "grupo" en el sentido de procesos grupales que adquieren especificidad y singularidad. Aquí tomamos las regularidades que en los procesos grupales hemos observado en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo tratará acerca de la vida de los grupos, de su historicidad, de su evolución y desarrollo, de su movimiento y dinámica. Analizaremos en el proceso tres momentos: iniciación, desarrollo y cierre.

Si pensamos al grupo desde la grupalidad, desde la posibilidad de ser grupo, algo preexiste en los individuos a la constitución del grupo como tal: la representación interna que cada miembro tiene acerca de la grupalidad. Dicha representación es social y psíquica a la vez, es reconstrucción en el interior del sujeto de experiencias en el mundo social, de vínculos con los otros, de conjunto de relaciones, y es también actualización de escenas fantasmáticas en las cuales el sentido de lo grupal está inscripto. Cada sujeto por ser un ser social, un ser en el mundo, contiene en sí mismo la posibilidad de ser grupo. La trama, la red social está presente en la subjetividad como representación interna que abre la posibilidad de lo intersubjetivo, el espacio de lo grupal.

También preexisten a los procesos singulares de un grupo instituciones, organizaciones y otros grupos sociales ya existentes, modelos de relaciones sociales objetivados en mitos, leyendas, relatos o incluidos en el imaginario social, matrices de lo social y lo grupal inscriptas en la historia de cada cultura, en las ideologías, en las utopías.

La posibilidad de ser grupo trasciende a cada dispositivo singular, está presente en las redes sociales y culturales, transubjetivas, y en los individuos a modo de representaciones internas, subjetivas de lo grupal. La grupalidad en tanto posibilidad de lo grupal trasciende al surgimiento de un grupo singular. Es sobre esas posibilidades que surgen y nacen los procesos grupales en espacios y tiempos intersubjetivos.

5. 2. *El momento de la iniciación*

Comencemos a recorrer la vida, la historia de un grupo a partir de imágenes que surgieron en la primera reunión de un grupo de formación.

¿Cuál es el "grupo imaginario" de cada individuo? ¿Cuáles las representaciones con que llegaban? Atendamos a sus significados, diferencias y también similitudes.

Al imaginar un grupo...

"veo mucha gente saludándose y yo sentada afuera, hay tranquilidad"; "estamos sentados estudiando, caminando dentro de una habitación, hay mucha cordialidad";

" hay mucho movimiento, pasión, productos, tiempo para charlar informalmente";

"me imagino un paquete bien envuelto de regalo, con un libro muy grande y una mano dando el paquete. Tengo ganas de abrirlo ";

"se me cruzaban distintos grupos: aquel donde voy a estudiar, como un laboratorio y nosotros afuera, como una clase más tradicional y en el centro el laboratorio. También me surgían imágenes de afuera";

"todos charlando plácidamente y de pronto vi un triángulo rojo y me asustó";

"veía dos grupos, uno de color azul, frío pero no depresivo y después otro con más colores, más claro, más chiquito y me sentía más cómoda";

"imaginé grupos chicos, después más grandes, siempre un coordinador, con colores vivos, calidez, continencia.

Sentí también la inseguridad en el grupo";

"vi un grupo anterior, que se desintegró..., en color rojo..., de peligro";

"me acordé de un grupo chico como a mí me gustan, afectivos",

"recorrí mi historia de alumno con mucha alegría y, miedo, querer y no querer",

"vi una sucesión de imágenes y gente, superposición de grupos ¿ Por qué no vinieron todos a éste? "

Imágenes diversas que reflejan mucha-poca gente; grupo grande-grupo pequeño; adentro-afuera; un grupo-diversidad de grupos; unión-desintegración; alegría-miedo; calidez-frialdad. En todas hay movimiento, suceder. Imágenes, representaciones internas, a partir de las cuales se hace posible un proceso grupal desde cada uno de los individuos miembros desde su subjetividad en tanto abren sentidos, significados fértiles para que germine lo grupal desde ellos.

Llevamos siempre a los grupos una imagen interna que cada uno tiene y que se ha ido conformando a lo largo de la vida familiar y social. Podemos llamar a esta representación "grupo interno". Cada grupo nuevo en que participamos y cada experiencia grupal intensa deja algún rastro que pasa a integrar esa representación que cada uno tiene y que, a su vez se transfiere y modifica en otras experiencias futuras.

Enrique Pichón Riviere habla de grupo interno como la representación en cada uno de los otros miembros del grupo familiar, como "conjunto de relaciones internalizadas en permanente interacción y sufriendo la actividad de mecanismos o técnicas defensivas" (Pichon Riviere, E. 1975, pág.62).

Lo que uno ha vivido y sentido como miembro de la propia familia, de los grupos de amigos, en su experiencia escolar, en situaciones laborales pasadas y actuales, va configurando esa representación.

Con componentes psíquicos provenientes de la historia individual, únicos para cada ser humano y con componentes sociales, comunes a un sector, a una comunidad y provenientes de las interacciones sociales, se va estructurando ese "grupo interno".

R. D. Laing, psicoterapeuta inglés especializado en el tema familia, ha escrito: "El niño nace en el seno de una familia que es el producto de las operaciones de seres humanos que lo han precedido en este mundo. Es un sistema al que se logra acceso mediante la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, el dolor y el placer, el calor y el frío; un océano en el que el niño aprende muy pronto a nadar. Pero de esta serie son las relaciones, no los simples objetos, lo que se internaliza y se interpreta para hallarle significado" (Laing, R. D., 1976, pág. 20).

El individuo internaliza "pautas de relación por medio de operaciones internas, a partir de las cuales una persona desarrolla una estructura grupal personificada (Laing, R. D., op. cit. pág.20).

Internalizar es trasponer lo externo a lo interno, es transferir cierto número de relaciones de una modalidad de la experiencia a otras. Así, en períodos de vigilia percibimos algo, lo recordarnos, luego lo olvidarnos y reaparece en el sueño. La percepción original no se conserva idéntica, sufre transformaciones; nuestros deseos y temores generan procesos de la imaginación y de la fantasía que la modifican. De esta manera a través de la internalización de lo externo, se origina una trama interna de relaciones en la que se ligan elementos propios del sujeto, de su psiquismo conciente e inconciente con otros tomados de la experiencia. Así, se forma una "estructura grupal personificada" en términos de Laing, una representación del objeto grupo, en términos de R. Käes.

Laing diferencia la familia de la "familia". Esta es una estructura concebida por la fantasía, que implica un tipo de relación entre los miembros asumido desde una relación de "reciprocidad" entre ellos. Así dice Laing: "La familia no es un objeto introyectado sino un conjunto de relaciones introyectado" (Laing R. D. op. cit. pág. 18) Es un "grupo en nuestro interior" (op. cit. pág. 21).

Citamos una frase más del autor: "De la mañana a la noche el individuo se metamorfosea mientras pasa de un modo grupal a otro: de la familia a la cola que espera el Ómnibus, al trabajo; al almuerzo con los amigos, a la reunión con los compinches, antes de regresar a la familia". "La transferencia (de los modos grupales) supone trasponer una metamorfosis -basada en estar 'en' y en llevar dentro de sí un modo grupal de sociabilidad- a otra" (Laing R. D. op. cit. pág. 25).

Cada uno de nosotros, en su vida en sociedad participa en distintos grupos y lo hace de diferentes modos, la estructura grupal y los modos grupales sufren transformaciones, metamorfosis. El "grupo interno" es transferido a cada grupo real externo y a su vez éste modifica en parte al primero. Se trata de procesos dinámicos, de transformaciones y cambios, no de cosificaciones.

La estructura grupal interna que se forma en la familia, se constituye en una matriz de relaciones sociales, que será transferida a distintas situaciones y modificada por ellas.

En otros grupos, incluido el escolar, también se construyen representaciones.

Henri Wallon, psicólogo francés interesado en la educación, al estudiar la evolución del niño señala la importancia de lo social desde el nacimiento mismo. "El individuo, si se aprehende como tal, es esencialmente social". "Lo es genéticamente" (Wallon H. 1965, pág. 16). "Es un ser cuyas reacciones tienen todas las necesidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de efectuar nada por sí mismo, es manipulado por otros, y es en el movimiento de los otros que tomarán forma sus primeras actitudes" (op. cit. pág. 12). "La unión entre la situación o el ambiente y el sujeto comienza por ser global e indiscernible" (op. cit. pág. 13).

Paulatinamente el yo del niño toma posición frente al otro, separa y distingue la exterioridad de los otros y la integridad de su yo. Wallon compara el primer estado de conciencia con una nebulosa, una

masa en la que se terminan por diseñar un núcleo de condensación, el yo, y un satélite, el sub-yo o el otro.

La relación entre personas externas una a la otra, la influencia recíproca entre individualidades más o menos dotadas de pregnancia o de sumisión mutuas "parece tener como intermediario al fantasma de los otros que cada uno lleva en sí. Plantea la necesidad de un "socius" u otro como compañero perpetuo del yo en la vida psíquica. Dice "...toda deliberación, toda indecisión, es un diálogo, más o menos explícito, entre el yo y un objetante" (op. cit. pág. 16). Este "socius" tiene en el yo una existencia latente en la conciencia pero ejerce influencia sobre ella, es el intermediario del yo frente a los otros. El "socius" acompaña al yo como un satélite y constituye así una estructura social, relacional, interna. Es otra forma de señalar teóricamente la existencia de una representación de la grupalidad, de lo social. El grupo es indispensable para el aprendizaje social y para el desarrollo de la personalidad. En él se produce la asimilación de sí a los otros, el sujeto "aprende apercibirse así mismo como sujeto y como objeto, como sí y como él" (op. cit. pág. 28) El grupo exige a cada uno clasificarse entre otros que son a la vez semejantes y diferentes y así se plantea el problema de *nosotros*. "El grupo es el vehículo o el iniciador de prácticas sociales. Supera las relaciones puramente subjetivas de persona a persona". "El trabajo de reunificación diferenciada con los otros es a la vez la continuación y la contrapartida de la escisión que se produce en el confucionismo inicial del niño y de su ambiente" (Wallon op. cit. pág. 30).

El grupo complementa dialécticamente así la formación, el desarrollo del niño en su evolución.

El grupo es, a la vez, una realidad material que existe en el mundo y una representación construida en cada uno de nosotros sobre la base de referentes externos, de la realidad social y material e internos, de la realidad psíquica, endopsíquica, de cada sujeto. En los dos sentidos el grupo es proceso y resultado.

En cada grupo en que participamos se genera una experiencia grupal, se construye una realidad material al mismo tiempo que una representación interna de ese grupo como objeto, en los sujetos miembros del mismo.

Hay también -de esto hablaremos más adelante- formaciones construidas a través de las relaciones interpersonales en el grupo que general una trama común de afectos, fantasías, pensamientos, acerca del grupo mismo que ayudan a la constitución de un grupo como tal. René Käees, psicoanalista francés especializado en grupos, ha llamado "aparato psíquico grupal" a esta construcción de carácter transicional entre lo psíquico y lo social, común a los miembros de un grupo. "El aparato psíquico grupal es la construcción común de los miembros de un grupo para constituir un grupo. Se trata de una eficaz ficción, cuyo carácter principal consiste en asegurar la mediación y el intercambio de diferencias entre la realidad psíquica en sus componentes grupales y la realidad grupal en sus aspectos societarios y materiales" (Käees R. 1977, pág. 257).

Un grupo nace y existe, entonces, desde la materialidad externa (relaciones entre espacio, tiempo, institución u organización, personas, etc.) y desde las representaciones internas, en un proceso dinámico y dialéctico.

También se puede construir y pensar un grupo desde las representaciones comunes a los miembros acerca del grupo mismo.

Es desde esta inclusión de la individualidad, de la subjetividad más específicamente, que se inicia un proceso grupal. Proceso que a su vez, como ya hemos señalado, se inserta en redes sociales preexistentes a ese proceso, en imaginarios sociales que ya circulan, en mundos y escenarios diversos en los cuales esa vida grupal se inscribirá desde su propia singularidad.

Un grupo nace en el seno de una organización, una escuela, una universidad, un club, un centro cultural, una familia. Representantes a su vez de instituciones sociales más genéricas.

La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo. Otorga, como organización ya existente, una estructura estructurante, una dinámica y funciones, un conjunto de significados compartidos, una historia, la impronta de un origen, la circulación de fantasmáticas diversas. Sitúa a ese conjunto de subjetividades en un ámbito más amplio que tiene una disponibilidad para su fundación y origen, pero que no es materia inerte sino procesos vivos dramáticos que atravesarán y se incluirán de maneras diversas en esa vida grupal que se inicia.

En la iniciación de la vida de un grupo, cada miembro participa desde lo individual y aporta al grupo lo que como individuo trae: experiencias, conocimientos, deseos, temores, representaciones

internas de la "familia", de otros grupos, su propio "grupo interno".

El grupo tiene significados distintos para los miembros, los miembros tienen representaciones individuales y otras comunes de la grupalidad, tal como hemos visto en las imágenes antes transcritas. Estas representaciones se pondrán en juego en la interacción y constituirán parte fundamental del bagaje con que cada uno inicia una experiencia con otros y de la trama social sobre la que el grupo se construye.

Analizaremos ahora el primer momento en la evolución de un grupo: la iniciación.

Se trata del nacimiento, de la gestación, del encuentro entre personas con un objetivo común.

¿Qué caracteriza al grupo en estado inicial?

Lo desconocido, lo nuevo referido a la singularidad, a la especificidad de ese grupo ¿Quiénes Son los miembros? ¿cómo son? ¿cómo es el coordinador? ¿cuáles son el proyecto, el tema, las formas de control, de interacción, etc.?

A estos elementos desconocidos, que a su vez varían en cada situación, se agrega la falta de expectativas mutuas de conducta, de experiencias previas compartidas entre los participantes.

Lo desconocido generalmente está referido a algunas de las siguientes características:

Las condiciones que permiten una materialidad concreta, un espacio de encuentro, un tiempo común, las personas; las características sociales generales que permiten establecer ciertas pautas y expectativas globales sobre las que se construirán otras específicas de ese grupo; las características institucionales de la organización convocante; las características personales, sólo en parte conocidas para cada miembro y desconocidas para los otros.

Los elementos conocidos varían según el caso. En general, se refieren a datos globales, con textuales o exclusivamente personales. En cambio, lo específico grupal, es desconocido y justamente porque es lo que aún no es sino que está en proceso de ser, de gestarse.

Armando Bauleo al analizar el funcionamiento grupal visualiza también tres fases o momentos a los que llama: indiscriminación, discriminación o diferenciación y síntesis (Bauleo, A., 1974, pág. 15).

El primero, coincidente con nuestra descripción se caracteriza por la indiferencia, la confusión respecto a los objetivos, la tarea, los roles, las conceptualizaciones, una participación desde lo individual y una incoherencia organizativa. Aunque se pueda responder intelectualmente, el razonar sobre la tarea es posterior a este momento. Esta caracterización coincide con lo que ya hemos analizado.

Hemos afirmado que, en la iniciación, lo desconocido caracteriza al grupo. Frente a lo nuevo aparecen algunas conductas que por darse habitualmente nos permiten reconocerlas como fenómenos típicos del grupo en su iniciación.

Hay una tendencia al desempeño individual, a lo que cada uno conoce y en lo que puede apoyarse para actuar con más seguridad; se espera todo del líder formal se deposita en él la capacidad de organizar, dirigir, proveer elementos; el grupo depende de él.

Aparecen miembros silenciosos, los que se ponen en actitud de observadores (más afuera que adentro), distantes; los que desvalorizan las experiencias personales previas, los que idealizan al grupo nuevo; los solícitos frente al que conduce; los que ponen a prueba al líder formal en lo que sabe y en su capacidad de dirección; los que ponen a prueba los límites, la permisividad o rigidez de las normas y otros sistemas de organización; los que toman la palabra como ocupando el lugar central. Son distintas modalidades y estilos personales que se adoptan frente a una misma cuestión que preocupa a todos: *lo nuevo*.

En el primer contacto los miembros sienten la necesidad de conocer a los otros, formar una imagen de ellos, conocer al coordinador, ubicarse en el grupo conociendo sus sistemas de organización y encontrar algo común con el resto. ¿Qué es lo común en la iniciación? Desde un nivel manifiesto, lo común es el conjunto de intereses a partir de los cuales pueden encontrarse objetivos coincidentes. De las coincidencias en las expectativas y metas, se irán formando los primeros objetivos grupales, los individuos irán tomando conciencia de su compromiso mutuo en tanto miembros del grupo y podrán así generar un proyecto grupal.

Lo común desde un nivel latente son las ansiedades básicas que sienten los individuos en la iniciación. La ansiedad es una respuesta del yo, es un tipo de reacción frente a una situación traumática. Lo nuevo, lo desconocido, genera ansiedades paranoides. Los miembros se sienten amenazados por el grupo, los otros, el líder formal, la tarea y se genera un estado emocional común a la mayoría de los integrantes en el que se comparte esta ansiedad (típica de los primeros meses de vida

en la infancia). El sujeto siente una amenaza a su propia integridad, a partir de objetos externos a él que se viven como perseguidores. Estos objetos perseguidores, según el psicoanálisis, se transforman en tales por la proyección del instinto de muerte sobre ellos. La ansiedad se refiere a que los elementos nuevos (perseguidores) puedan aniquilar al yo, destruirlo. La situación grupal es vivida en este sentido como, una amenaza a la integridad del sujeto. Las conductas típicas antes descritas son defensas que el yo estructura frente a la ansiedad paranoide dominante.

También puede surgir ansiedad confusional generada por lo desconocido, por lo inestructurado de la situación, por la indiscriminación entre yo y los otros, entre partes buenas y malas del objeto y también del sujeto. Estas ansiedades aún más extremas y masivas que las paranoides son de tipo confusional, catastrófico y caracterizan las relaciones más primitivas de tipo sincrético, simbiótico entre la madre y el niño. El grupo puede reactivar estas ansiedades profundas que serán contrarrestadas por la interacción y por las primeras formas de estructuración grupal que -aunque efímeras- surgen en todo grupo.

Estas ansiedades se sienten especialmente cuando la situación inicial está muy poco organizada o cuando las características de relación interpersonal predominante acentúan y provocan estos estados emocionales. Esto ocurre, por ejemplo frente a una relación autoritaria, o un liderazgo, tipo *laissez-faire*.

Estas emociones y ansiedades generan estados compartidos en forma no conciente por los miembros.

Las ansiedades y deseos comunes forman la trama intersubjetiva sobre la cual se forman configuraciones grupales de fuerte contenido emocional.

El grupo es una puesta en común de imágenes interiores y de angustias de los miembros. Emociones comunes circulan en el grupo dando impresión de unidad, otras diferentes, encontradas, se oponen y manifiestan en sectores o partes del grupo que parece desgarrarse internamente.

D. Anzieu, (1978) con el concepto de fantasma hace referencia a organizaciones inconcientes producidas individualmente que por procesos de resonancia se comparten haciendo eco en varios miembros del grupo. Sobre esto volveremos en otro apartado pero queremos aquí señalar que en los momentos de iniciación suele darse en los grupos de aprendizaje el fantasma de rotura.

Una característica de los fantasmas de grupo es su divalencia, dada por una vertiente positiva y otra negativa. Inicialmente la vida psíquica del grupo tiende a organizarse en torno a un fantasma individual alrededor del cual resuenan los fantasmas de otros.

Las angustias inherentes al fantasma de rotura se vinculan al temor a la castración, al descubrimiento de la impotencia biológica, y a la separación, o rotura en el vínculo entre el hijo y la madre. Propone un denominador común a angustias personales de distinta naturaleza y cumple en este sentido una función de unión.

En él predomina la pulsión de muerte. Se reconoce su existencia en conductas agresivas y autodestructivas. Expresa la ambivalencia amor-odio entre seres en formación y formadores (alumnos-docente) y la envidia destructora del, poder creador del otro. Los sentimientos de amenaza a la propia integración, de despedazamiento del cuerpo y del yo, de devoración, de separación, de persecución destructora, de impotencia se ponen en juego. El momento inicial con su carácter amenazante como situación nueva, desconocida, impredecible genera un incremento de estas ansiedades que pueden dar lugar a la configuración de un fantasma de rotura.

Es importante reconocer la función de unión que este fantasma tiene aún sobre la base de los contenidos de muerte y destrucción enunciados, por ello suele nuclear a los miembros en este primer momento. La superación de la rotura es necesaria para llegar aun desarrollo en el que la comprensión, el aprendizaje, la creación tengan lugar. En algunos casos puede expresarse su forma opuesta: la ilusión grupal. Aparecen en forma manifiesta la euforia y en forma latente la ligazón de amor que lleva a la ilusión. El grupo se establece como objeto libidinal. Se reemplaza el acercamiento realístico al grupo, por un deseo de "hacer un buen grupo", "estar bien juntos". Se restauran colectivamente los narcisismos individuales amenazados. Hay una imagen omnipotente del grupo que lo une desde un Yo ideal, el grupo, compartido. En forma de ilusión hay una realización imaginaria del deseo. Es el momento de grandes proyectos utópicos, lejanos a la realidad ya la realización concreta.

En la iniciación pueden surgir el fantasma de rotura y la ilusión grupal sea coexistiendo o sucediéndose en el tiempo. Uno es la contracara, el contrafantasma del otro, su polo opuesto. Hay un antagonismo entre ambos que es resorte dialéctico de la vida inconciente del grupo.

Desde esta misma perspectiva de la dinámica latente del grupo cabe agregar que otra configuración peculiar, tal vez la más habitual en estos grupos en la iniciación, es la desarrollada por W. R. Bion como supuesto básico de dependencia. Los miembros en su iniciación se sienten desprotegidos, desorientados, impotentes y necesitan que alguien les provea dirección, protección, orientación. Se sientan las bases para que el grupo se estructure compartiendo desde un nivel inconciente, un supuesto básico de índole emocional: el grupo o supuesto básico de dependencia. Los miembros se nuclean en torno al líder de la dependencia que les provee la atención de sus necesidades (indicaciones de tarea, proyecto de trabajo, afecto y comprensión, etc.) En los grupos de aprendizaje, en el escolar: especialmente, dicho miembro suele ser el propio líder formal (docente). La búsqueda de dependencia aparece como una forma defensiva frente a las angustias primarias que antes hemos descrito.

Hemos visto, entonces, que el fantasma de rotura, la ilusión grupal y el supuesto básico de dependencia pueden surgir en la dinámica del momento inicial como respuestas posibles frente a la intensidad de las emociones que los miembros sienten y que entre ellos se entrecruzan.

Hemos caracterizado desde la dinámica manifiesta en primer término y desde la latente en segundo la iniciación del grupo de aprendizaje. Hemos ido también cambiando la amplitud de la mirada. Centrándonos en un ámbito más individual aparecen conductas y estilos personales y desde un foco más amplio, en el ámbito grupal, aparecen configuraciones típicamente grupales. Esto muestra la necesidad de incorporar en la lectura del grupo la complementariedad que desde la diversidad de ámbitos se produce.

Los dos niveles de funcionamiento del grupo uno observable, explícito; otro implícito, oculto, sólo inferible a partir de algunos indicios que en lo manifiesto surgen. En la dinámica de un grupo ambos están siempre presentes. Se comparten ideas, opiniones, expectativas, acciones en el nivel manifiesto, pero también emociones, fantasías inconcientes, supuestos básicos en el nivel latente que determinan a menudo los fenómenos manifiestos.

El grupo, una vez superadas las situaciones propias del primer momento, necesita construir un plan de acción, crear un proyecto de trabajo. Para ello es necesario pasar de la indiscriminación a la discriminación, de la preocupación por lo individual a lo común, de la seriación a la fusión (Sartre).

El grupo se construye, hace cuerpo en torno a un proyecto futuro. Se trata no del proyecto de la ilusión grupal sino de uno realista, factible de ser realizado, que surge de la contraposición de acuerdos y desacuerdos de los miembros construidos a partir de expectativas comunes en lo manifiesto y de deseos y temores en resonancia desde lo latente.

Los conflictos que en los grupos se suscitan en el momento de iniciación están vinculados, por un lado, a la contraposición entre lo individual-lo grupal. Aquellos deseos y motivaciones de pertenecer al grupo se oponen a otros de: conservar lo propio sin modificación. La lucha entre las expectativas propias y las ajenas, las frustraciones que genera el aceptar lo de otros abandonando o renunciando a lo de uno se expresan en los conflictos.

Por otro lado suelen aparecer oposiciones referidas al encuadre de trabajo. En los grupos operativos, por ejemplo, el tomar contacto con una modalidad de aprendizaje muy diferente a la tradicional genera una desconfianza en los miembros que se nuclean en torno a aceptar y querer una propuesta nueva o rechazarla. Este conflicto suele tomar la forma de asociar el grupo operativo a un grupo terapéutico, en estos casos se expresa con deseos opuestos de querer y al mismo tiempo temer la transformación en un grupo terapéutico. Otras toman la forma de ataque-defensa del encuadre y del coordinador que la representa.

En ambientes como los universitarios, donde las clases se centralizan en el docente, los encuadres centrados en el grupo suelen generar resistencia. Los miembros sienten y expresan un deseo por compartir una experiencia nueva a la vez que un rechazo por ella. La fantasía de "estar y ser obligados a conformar un grupo", "un buen grupo", aparece cargada de sentimientos persecutorios que a menudo son proyectados sobre el coordinador a quien se adjudica la responsabilidad de esta supuesta exigencia. El análisis de la relación institución-grupo se hace necesario para que los miembros puedan rescatar qué corresponde a cada uno y qué significados del contexto se dramatizan al interior del grupo.

La disposición en el espacio con forma circular queda teñida de estos sentimientos y es resistida o aceptada según las ubicaciones que los miembros van tomando frente al conflicto.

Otro conflicto, habitual en este período, ya sobre su terminación, se estructura en torno al proyecto grupal. Aquí los antagonismos se expresan a partir de ideas y opiniones encontradas y de defensas de los propios puntos de vista. El eje está aquí más ligado a disputas entre los miembros que con el coordinador. Cuando hay subgrupos preformados suelen aparecer encarnando estas partes del conflicto. Esta configuración anticipa otras que aparecerán en el desarrollo.

Hemos querido ilustrar sólo algunos conflictos posibles en esta primera etapa del grupo ya que en cada grupo toman formas singulares de acuerdo con las temáticas, la historia previa de los miembros, las características personales, el encuadre, la coordinación, etc.

Veamos ahora algunas situaciones iniciales que permiten reflexionar acerca de los grados de facilitación u obstrucción que desde la enseñanza pueden hacerse.

Veamos dos registros de momentos iniciales en el grupo.

Primer día de clase

El primero fue tomado en un Colegio Nacional ubicado " en la Capital Federal, a comienzos del año 1983. Es de importancia consignar que al iniciar ese año, varios acontecimientos nuevos se producían: inauguración de un moderno edificio, incorporación al Proyecto 13 con la inclusión de un asesor pedagógico que prepararía la planta funcional para el año siguiente, creación de gabinetes de ciencia, sala de plástica, música, etc.

Se inician las clases en el turno mañana. Los alumnos se forman por división; todos uniformados y bien presentados. Se encuentran presentes algunos padres de los alumnos de primer año.

Se realiza la ceremonia de la bandera. Un profesor varón que está en el frente imparte las órdenes al alumnado. "Defren...te", "a la izquierda", "descanso", etc. con voz fuerte.

Los alumnos cumplen rigurosamente estas órdenes, al unísono. Los padres se miran entre sí: Habla luego la rectora con voz alta y firme refiriéndose exclusivamente a la importancia del nuevo edificio.

Las otras autoridades y los preceptores están entre las filas, observando a los alumnos. En un momento del acto un preceptor se para al lado de un alumno de primer año y en voz alta le dice: " ¡Su corbata, señor! ¿No sabe hacerse el nudo? ¡Esa no es forma de entrar al Colegio! ¡Salga a un costado de la fila!"

Todos dirigen las miradas hacia allí: El alumno tiembla y está colorado. Dos madres que están ubicadas cerca están coloradas; una lagrimea. El alumno tiene un poco flojo el nudo de la corbata. Una vez concluido el acto se alejan los alumnos según las órdenes del profesor que inicialmente dirigía la formación.

Los padres se retiran por su lado.

Otra situación

Los alumnos de primer año participan de una reunión inicial general de la escuela, a la que asisten algunos padres. Se plantean las novedades, se enuncia el proyecto para el año y se da la bienvenida a los nuevos alumnos dentro de un marco formal escolar.

Una vez concluida esta ceremonia inicial los alumnos de primer año son reunidos por separado mientras el resto pasa a sus aulas, previamente se han despedido los padres. Se presentan en forma más cercana e informal la Rectora, la Vicerrectora del turno, el Jefe de Preceptores y la Asesora Pedagógica. Se les dice a los alumnos que ese día estará dedicado a que ellos conozcan a los profesores, a los compañeros, a la escuela y sus normas y que recién en el segundo día iniciarán sus clases.

Se les pide a los alumnos que atiendan las normativas generales que se les comunicarán. A continuación con participación de las autoridades se va informando a los alumnos acerca de la organización de la escuela, se muestra un organigrama y cada uno explica cuál es su función y qué tipo de relación, problemas, etc. atiende en la escuela y se expresa la disposición de estar en contacto con los alumnos. Al terminar se pregunta a los alumnos si está claro lo dicho y sólo surge una duda por parte de una alumna, que es aclarada.

Luego hablan de las expectativas que la escuela tiene respecto de los alumnos, en especial en primer año haciendo referencia a su estudio y rendimiento y también a su comportamiento. Se anuncia que se entregará a cada uno una copia del código de convivencia.

La comunicación se establece en tono cordial, con lenguaje accesible desde un centro que ocupa quien va teniendo la palabra hacia la totalidad del alumnado. Los alumnos se siguen manteniendo en silencio y con visible disposición de escuchar. Una vez terminada esta parte general de la reunión los alumnos se dividen ya por curso y se nuclean en distintos sectores del patio. Se les anuncia que harán en orden un recorrido por la escuela para conocer el edificio y que luego irán a las aulas.

La segunda parte de la jornada estuvo dedicada en cada curso al conocimiento de los alumnos entre sí. El profesor-tutor estuvo a cargo de esta actividad, acompañado en lo posible por el preceptor respectivo.

Cada tutor organizó la reunión bajo el objetivo general " de favorecer:

- la iniciación del primer año en la escuela,*
- el conocimiento mutuo entre los alumnos,*
- el conocimiento inicial grupo-tutor-preceptor.*

Para ello la Asesora Pedagógica se había reunido previamente con el equipo de tutores, para ayudarlos en la programación y para brindarles material especial de técnicas de presentación grupal en pequeños grupos y en grupo total.

Analicemos estos casos. En el primero se trata de un régimen de imposición donde prima el autoritarismo como forma de relación.

La variable de la iniciación como elemento a considerar en el primer día de clase es desconocida. Los fenómenos típicos de este momento no son incluidos ni a nivel individual ni a nivel grupal.

Se trata de imponer un orden, a través de un poder fundado en la coerción y en el miedo. Los alumnos deben acomodarse a ese orden instaurado no habiendo oportunidad para otras respuestas. No hay lugar para lo nuevo, lo desconocido. A cada uno se le exige tener conocidas ya las reglas del juego antes de comenzar. No se contemplan las ansiedades y miedos que los sujetos participantes puedan sentir. Por el contrario, cabría esperar que los fantasmas de rotura sean fomentados en esta realidad pedagógica concreta. La posibilidad de ser grupo no está dada desde este encuadre característico de una didáctica no grupal.

En el segundo caso, se da una organización formal de grupo numeroso dentro de la cual se contempla una actividad escolar por curso y dentro de ella alternativas en pequeños grupos y en el grupo total. Hay una preocupación por acompañar a los alumnos en el momento de iniciación. Hay también interés por la grupalidad en tanto se fomenta el intercambio y el conocimiento mutuo entre los alumnos. También se incluye lo institucional y sus características, apuntando a la contextualización y no al aislamiento.

El tipo de relación es cordial, cuidando no incrementar la situación amenazante que la iniciación misma trae. Se podría ubicar esta propuesta dentro de una didáctica grupal que toma como unidad de cooperación al grupo en su conjunto sin descuidar a sus miembros singulares.

Desde la propuesta pedagógica se favorece en el segundo caso y se dificulta en el primero la formación del grupo clase.

5. 3. El momento del desarrollo

El grupo tiene un desarrollo en una secuencia temporal histórica. En su devenir dialéctico van apareciendo ciertos fenómenos típicos que permiten pensar en momentos de la evolución. Como ya dijimos no se trata de escalones rígidos sino de configuraciones que caracterizan la vida de los grupos y que, por reiterarse con cierta regularidad, permiten plantear su existencia en el desarrollo. Los momentos, pueden resurgir según las circunstancias azarosas que se presentan adoptando formas más o menos singulares. Aun en grupos con duración larga, cada nuevo año o período trae una reedición nueva de la iniciación y un pasaje por el desarrollo que adopta características peculiares de acuerdo con el conjunto particular de miembros alumnos, docentes, materias, aulas o espacios físicos, historia previa, etc. Los momentos se reiteran también en cada reunión del grupo, en cada clase, en cada período en que ciertas características marcan cambios significativos. El hecho de que las etapas del

proceso no tienen una única aparición hace a la comprensión de la dinámica, del movimiento, de los avances y retrocesos, progresiones y regresiones que la dialéctica del grupo plantea.

A. Bauleo considera que el segundo momento del proceso en los grupos operativos es el de discriminación o diferenciación. En él aparecen dos roles: de coordinador y de integrante y se perfilan la tarea explícita e implícita. Se visualizan aquí los miedos al cambio (al ataque y a la pérdida) que el aprendizaje grupal trae. También surgen las resistencias al cambio que esas mismas ansiedades provocan. El abordaje del tema, la tarea, la estructuración del grupo se transforman en preocupación del grupo en este momento.

Coincidimos nosotros con esta conceptualización basada en la teoría de Pichon Riviere. Una vez esbozado el plan de acción o proyecto en la resolución del momento inicial, acordados por lo tanto los objetivos y la tarea global, las interacciones se orientan al logro de los mismos.

Aparece así lo que desde la teoría elaborada por Pichon Riviere se denomina tarea explícita, o sea el conjunto de conductas orientadas hacia los objetivos establecidos, lo que se ve y coincide con lo explícitamente acordado, con el para qué. También aparecen otros aspectos implícitos que responden a expectativas no dichas, no consideradas, a ansiedades básicas que interfieren la tarea explícita. Se denomina tarea implícita a la superación de los obstáculos y resistencias que desde este segundo nivel perturban y obstaculizan la primera (tarea explícita).

Hay entonces dos niveles en la tarea: una tarea explícita, el logro de cierto aprendizaje, bajo la cual "subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio" (Pichon Riviere, E. 1975, pág. 153).

Frente al aprendizaje, a la modificación de la conducta, aparecen también ansiedades. Estas son de tipo paranoide (que ya hemos visto al tratar la iniciación) y de tipo depresivo. Las primeras surgen frente a la novedad vivida como posible ataque que la conducta a incorporar la modificación trae. Todo aprendizaje es vivido como un cuestionamiento, una puesta a prueba, un posible fracaso, una amenaza y esto es así por lo nuevo que implica para el sujeto. Se generan así ansiedades paranoides.

Las depresivas aparecen porque cada cambio implica una pérdida del estado anterior, de una estructura, un tipo de relación existente hasta ese momento en el sujeto. La pérdida trae ansiedades de tipo depresivo que se expresan por cierta pena, tristeza, desánimo. Surgen por la integración de aspectos buenos y malos en un mismo objeto con el cual el sujeto se relaciona.

Durante el desarrollo, el grupo va pasando por distintas situaciones conflictivas que intenta resolver. El aprendizaje, en el grupo es de todos, se convierte en una meta grupal a realizar en conjunto. Es vivido como un cambio y genera distintas formas de resistencia. El grupo va enfrentando y superando problemas diversos que son, casi siempre, formas derivadas de un conflicto más general: aprender-no aprender, ésta no es más que la forma específica en los grupos de aprendizaje, del conflicto más general de cambio-resistencia al cambio.

Conductas como el desinterés, el incumplimiento de acuerdos, la dificultad de comprensión, la evasión o evitación de la tarea, el "facilismo" pueden ser entendidas como formas de manifestación del no aprender. Debajo de estos comportamientos están presentes las ansiedades paranoides y depresivas antes mencionadas.

C. Zarzar Charur, dice que la tarea en el grupo de aprendizaje trata "de ir superando pautas estereotipadas de conducta, que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esa resistencia al cambio, el grupo se está oponiendo al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el miedo al ataque de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta como amenazante" (Zarzar Charur, C. 1980, pág. 25).

Es frecuente encontrar manifestaciones visibles de miedo a la pérdida y al ataque ante las situaciones de cambio en la escuela; por ejemplo, los cambios curriculares generan numerosas expresiones de rechazo, algunas incluyen verbalizaciones de oposición a las modificaciones y otras, en cambio, aparecen menos claramente a través de actitudes de no participación, de desconfianza, etc.

Frente a las situaciones de cambio (y todo aprendizaje lo es), aparece, en general, un conflicto ambivalente: en parte se la quiere y acepta, y en parte se la rechaza. Los miedos que subyacen al

rechazo son el miedo al ataque que lo nuevo significa (siempre es un poner a prueba), y el miedo a la pérdida de las formas de conducta, de relación, ya habituales para los sujetos.

Una nueva forma de trabajo propuesta a los alumnos: el aprendizaje de metodologías de estudio y de trabajo intelectual, distintos a las que el alumno utiliza; un enfoque por problemas interdisciplinarios y no por temas, generan situaciones de ambivalencia que se acompañan de estos miedos antes enunciados.

En los grupos de aprendizaje el conflicto central se presenta como aprender-no aprender. Por detrás de las manifestaciones del no aprender (oposición, incumplimiento, desinterés, incompreensión, etc.) están los temores básicos de pérdida y de ataque.

Si incorporamos a nuestro conocimiento pedagógico este aspecto a nivel de la tarea que queda implícita, incluida de alguna manera dentro de la explícita, podremos seguramente explicar muchas conductas observadas en el grupo clase.

Estos conceptos también iluminan la comprensión de los resultados de muchas innovaciones y cambios pedagógicos que al no ser acompañados por un trabajo que facilite la aceptación por parte de docentes y alumnos, terminan en el fracaso.

En el grupo-clase la tarea explícita lleva al logro de un aprendizaje: la construcción de un conocimiento dentro de una disciplina, la adquisición de habilidades intelectuales o motrices específicas, la modificación de actitudes, el cambio en las formas de relación sujeto-objeto, etc. El análisis de ésta desde los niveles no manifiestos, desde la tarea implícita, abre nuevas perspectivas de comprensión pedagógica. La superación de los obstáculos de distinta índole que interfieren el logro de los objetivos no es ajena a la enseñanza, por el contrario, la calidad de la misma y los resultados dependen en gran parte de incluir este nivel de funcionamiento.

Durante el proceso, el grupo va consolidándose como tal. Las relaciones se centran primero en la autoridad, en la figura del docente como conductor o líder formal y en la elaboración de las relaciones de dependencia hacia él. Si la coordinación del grupo permite la descentración, el grupo marcha hacia una cierta autonomía. Aparece la división en subgrupos en torno a líderes espontáneos. Los miembros se preocupan más por las interrelaciones. Surgen la cooperación y la competencia.

Pueden generarse subestructuras muy separadas y con poca comunicación (que a nivel de la organización manifiesta expresan fuertes resistencias ala integración y a la tarea compartida) u otras más interconectadas flexibles e intercambiables. Bennis y Sheppard se han ocupado de esclarecer los conflictos con la autoridad y entre los miembros en los grupos de entrenamiento.

Las pautas y reglas de funcionamiento son puestas en práctica, el grupo podrá o no modificarlas. Los roles pueden quedar estereotipados, fijos en los miembros o pueden flexibilizarse y complementarse permitiendo un juego más dinámico.

Los sentimientos de gratitud, de ayuda y cooperación pueden alterarse con los de rivalidad, envidia y celos.

Tomando la conceptualización de W. R. Bion podemos decir que en el grupo se suceden momentos en los que la estructura responde a un grupo de trabajo, que se organiza racionalmente para la tarea, con otros en los que alguna emoción básica compartida predomina y la estructura responde a algún supuesto básico, no conciente, pero compartida por los miembros.

En tanto el grupo se organiza para defenderse frente a algo o alguien vivido como amenaza o perseguidor externo o para huir de él, surge un grupo de supuesto básico de ataque-fuga. En tanto el grupo entra en un estado donde la esperanza mesiánica predomina, creyendo que la salvación provendrá de alguien o algo por nacer, pero que en realidad nunca se producirá, el supuesto básico de emparejamiento está actuando. Hemos ya descrito la forma del grupo de dependencia a propósito del momento de iniciación.

Estas distintas configuraciones grupales pueden sucederse y alternarse con la estructura en torno al trabajo y la tarea llamada por Bion de grupo de trabajo o sofisticado. Temáticas con alto grado de dificultad, tareas percibidas como inaccesibles, actitudes de ciertos miembros de grupo o del coordinador-profesor pueden generar momentos de ataque-fuga. La esperanza puesta en una nueva bibliografía o la explicación que provendrá de un miembro ilustran el segundo tipo. En ellos predominan ciertos estados emocionales por sobre lo racional, obstaculizando el desarrollo de las tareas. Responden a necesidades y emociones que subyacen a lo manifiesto.

Son modalidades de funcionamiento propias de todo grupo que se oponen, se alternan, se suceden en el tiempo y que aparecen como obstáculos o barreras a la tarea explícita y que es necesario remover

mediante una tarea implícita para lograr su resolución. Lo racional y lo irracional, lo técnico y lo fantasmático se enfrentan en los miembros del grupo como pares antagónicos, como polos opuestos pero a la vez complementarios que se necesitan mutuamente predominando uno u otro en distintos sucesos del grupo.

El grupo en su proceso va logrando distintos niveles de relación y de organización. Su devenir no es lineal sino es y se da por el enfrentamiento y la resolución de diversos conflictos que se suceden y se vinculan unos con otros. Si es trabajado desde la grupalidad se da un aprendizaje acerca de sus procesos y de las relaciones sociales. El grupo ofrece así a los miembros posibilidades de integración a partir de la resolución de los problemas que el aprendizaje grupal trae.

Hemos analizado la segunda etapa en la historia o evolución del grupo; ésta no tiene una duración temporal. Hay grupos que durante mucho tiempo quedan en la iniciación o la indiscriminación.

En los grupos clase los momentos de iniciación, tal como en los casos antes transcriptos se observó, no son reconocidos por quienes tienen a su cargo la propuesta pedagógica. Más aún, el grupo es llevado en muchos casos rápidamente al desarrollo. Suelen darse formas de manipulación que no respetan los momentos. Esto ocurre por desconocimiento, por deseos de imposición y poder, por dificultades personales para contener situaciones de conflicto y alto monto de ansiedad. Se supone que un conjunto de alumnos puede entrar en tarea en forma inmediata. La tarea se impone, no se propone y esto genera a veces fuertes resistencias que son consideradas erróneamente como dificultades de aprendizaje, cuando en realidad se trata de expresiones naturales, esperables en la dinámica del grupo que deben ser toleradas, contenidas para facilitar su transformación en tarea productiva.

El comienzo del año lectivo en una materia, el de una unidad, no son atendidos especialmente. Pasa a formar parte el inicio del desarrollo, cuando en realidad debería preparar para que el desarrollo, el abordaje y la penetración de la tarea y del conocimiento tengan lugar con menor resistencia y conflicto. En observaciones realizadas nos ha llamado la atención la carencia casi total de formas de iniciación de un tema, de una clase, etc. Aún el saludo que marca el reencuentro en muchos casos no se realiza. El desarrollo aparece como impuesto, obligado.

Las clases se suceden como en un sistema de montaje continuo, sin tiempos diferenciados, sin momentos evolutivos cualitativamente diversos, sin historia grupal reconocida desde los actores. Hay una negación de la temporalidad, de la historicidad tal como en el exterior de las aulas se vive, hay un reemplazo por otra forma de sucesión de los hechos: la del desarrollo de temas en un programa. Son formas alienadas, ajenas a los sujetos singulares, a sus acontecimientos vitales y a los sucesos histórico-sociales. Estos rasgos aparecen más acentuados en las prácticas pedagógicas del nivel medio que en el primario o en el inicial.

Los aspectos de tarea implícita y explícita permiten comprender las aproximaciones y las dificultades como fenómenos naturales del aprendizaje grupal y no como momentos de éxito y de fracaso. Esta última lectura es frecuente desde la óptica de un pensamiento pedagógico evaluativo más que analítico.

En fin, en el momento de desarrollo se intenta observar una temática, realizar una tarea. Esta puede ser comprendida desde un nivel explícito y desde otro implícito.

Distintos fenómenos se suceden dialécticamente y distintas configuraciones grupales se alternan. El desarrollo no es lineal, la realización de la tarea tampoco, se hacen por movimientos espiralados, por el enfrentamiento al conflicto aprender-no aprender en las diversas formas y significados que en cada grupo asume.

5. 4. El momento de cierre

Para concluir el enfoque del proceso evolutivo del grupo nos centraremos ahora en el tercer momento: el cierre.

Así como hay un nacimiento a partir de la reunión de un conjunto de personas, también hay un cierre, una desaparición del grupo dado por la separación física.

El cierre es también un período y se anticipa ya en el desarrollo. Es el último momento de la vida grupal a partir del cual los miembros volverán a lo individual, conservando del grupo todo lo que en él hayan aprendido, el conjunto de experiencias vividas, la representación interna del grupo a partir de las representaciones compartidas.

El grupo se enfrenta a una situación de despedida y deberá elaborar un duelo, una pérdida. Dicha elaboración dependerá de las características de las relaciones mantenidas, de la evolución realizada, del grado y tipo de apropiación de conocimiento logrado, de las modificaciones llevadas a cabo, del nivel y tipo de reflexión realizada sobre los procesos grupales y sobre sí mismo como miembros, de la síntesis e integración final, etc.

Tres tareas fundamentales se realizan en este período:

a) La síntesis e integración de lo aprendido

Consiste en el ordenamiento de la temática desarrollada, la reconstrucción de las tareas, el establecimiento de relaciones globales entre la experiencia y la teoría, la integración entre lo que se ha conocido, sentido y actuado. Se trata de cierres e integraciones circulares de los aprendizajes.

b) La evaluación final del grupo de aprendizaje

Está centrada en el análisis del grupo de aprendizaje y su evolución, la inclusión del momento final desde la historia previa del grupo, la reflexión acerca de los conflictos enfrentados y superados.

La evaluación grupal final incluye el análisis de:

- a) el grupo y su proceso
- b) la coordinación
- c) los cambios logrados en los individuos

De esta manera se incluye la evaluación de los tres procesos que interactúan en el grupo de aprendizaje y que antes hemos señalado: grupal, de enseñanza y de aprendizaje.

c) La despedida entre los miembros

Se refiere desde una perspectiva psicológica a la elaboración del duelo, por la separación del grupo y a la preparación para la vuelta a la serialidad desde la incorporación de lo vivido en esa experiencia grupal. Hay una situación de duelo por la pérdida del grupo, de lo vivido en él, de las relaciones con los otros, etc. En esta situación es normal que la tristeza, el dolor invadan a los miembros del grupo. Aparecen las ansiedades depresivas, típicas de estas situaciones. Frente a ellas puede producirse la idealización del grupo o también la desvalorización. En ambos casos no pueden incluirse los aspectos positivos y negativos, los buenos y malos momentos vividos, sino que se los escinde y separa transformando al grupo en un objeto parcial que contiene una sola cualidad afectiva (el amor o el odio).

De esta manera se evita la depresión que proviene de reconocer lo bueno y lo malo en un mismo objeto total. Otras conductas que aparecen tienden a la negación de la situación de cierre.

La eternización del grupo, la búsqueda de su continuidad, la planificación de encuentros futuros muestran la no aceptación del cierre. Las peleas, la reaparición de conflictos y deudas no saldadas, la crítica destructiva a la coordinación son ejemplos de despedida por desvalorización del grupo. La ilusión del grupo perfecto, la imagen de coordinación sin error, son también ejemplos de participación del grupo como objeto bueno. Las fiestas de despedida, las ceremonias, las comilonas, muestran la negación del dolor.

Los fantasmas de rotura y la ilusión grupal pueden surgir en este momento, nucleando a parte del grupo en torno a ellos. La evaluación genera ansiedades específicas de tipo persecutorio. Las experiencias de evaluación escolar generan un fantasma típico de los grupos de aprendizaje que de no ser elucidado puede llevar a dificultades en el cierre. Por ello hablamos de la necesidad de una evaluación grupal e individual con participación abierta a todos los miembros y con instancias de autoevaluación.

A través de un proceso de evaluación grupal bien realizado, con la inclusión de la temática de la terminación, (como momento futuro natural), desde la iniciación y también durante el desarrollo del proceso, se evitan las malas elaboraciones y se favorece la transferencia de lo vivido y aprendido en el grupo a otros grupos. La vuelta a lo individual, reincorporando, internalizando la que la experiencia grupal ha dejado, permite la aceptación de la separación, de la muerte del grupo.

A. Bauleo en el artículo ya comentado (Bauleo, A. 1982) menciona un tercer momento del proceso grupal al que llama síntesis. Surge después de los de indiscriminación y discriminación, cuando el grupo hace un ordenamiento de los temas y realiza experiencias integradoras. Es un momento de productividad, de *insight*. El grupo puede hacer una integración desde su propia historia y cada miembro desde su verticalidad ajusta su historicidad al momento presente. Hay una toma de conciencia del grupo como tal por parte de sus miembros, de sus formas de funcionamiento, estructura, desarrollo evolutivo.

Este estadio se alcanza y luego vuelve a alternarse con los otros momentos aunque con características cualitativamente distintas a como fueron vividos previamente. Se trata de fases, momentos que se suceden dialécticamente.

En la clase escolar el momento del cierre aparece marcado por algunos rituales que más claramente se observan en la despedida final de 7mo grado o de 5to. año: viajes de egresados, excursiones, fiestas de graduación, actos académicos, cánticos tradicionales acompañan las despedidas. Desde el trabajo pedagógico suele ser poca la preparación para el cierre del año, o de un periodo lectivo menor, de una unidad temática, de un ciclo. Las evaluaciones finales, las pruebas generales, los recuperatorios, las integraciones suelen ser la principal manifestación de este momento que queda reducido a la evaluación de los aprendizajes. Poco se trabajan los significados del fin de un proceso y las ansiedades a él vinculadas. El cierre suele ser tomado como un hecho más y no como un momento o período de un proceso. Los conflictos en torno a evaluar -ser evaluado, aceptar-rechazar la evaluación y las formas defensivas que se vinculan a ellos- tienen la vida de las clases en los momentos de cierre, impidiendo develar otros significados más profundos, evitando las manifestaciones de afecto en las relaciones interpersonales.

En los grupos de formación, operativos, etc. desde el comienzo aparecen indicios de la preocupación por el final del grupo. Los afectos tienen una manifestación directa y el dolor por la despedida se expresa anticipando el cierre. Las fantasías vinculadas a la muerte y la desaparición están presentes en el período final. El trabajo de elaboración de éstas, el duelo por la pérdida del grupo no sólo facilita un buen cierre desde lo grupal sino que favorece una integración y síntesis de los conocimientos recibidos. La captación conciente de los cambios dados en cada miembro desde sí mismo y desde los otros miembros ayuda al *insight*, a la comprensión global y a la integración y cruce entre la verticalidad de cada sujeto y la horizontalidad o transversalidad intersubjetiva.

Hemos recorrido la evolución del grupo de aprendizaje. El grupo es acontecer, movimiento, proceso. Entender la dinámica es describir y explicar el proceso grupal, en sus aspectos manifiestos y latentes y en sus relaciones a lo largo de la vida del grupo.

Hemos dicho que entendemos el proceso de aprendizaje grupal como un desarrollo y evolución desde un momento inicial (encuentro) hasta el momento final (cierre). En el desarrollo aparecen momentos sucesivos con características dinámicas diversas.

En cada una de ellas se enfrentan conflictos y aparecen ciertas configuraciones típicas. La resolución de un conflicto lo lleva a enfrentarse con otro y continuar el proceso grupal en niveles de aprendizaje cada vez más integrados. El movimiento es espiralado, no lineal. El grupo puede volver a conflictos ya superados, a momentos ya vividos, en un reciclaje permanente en el que siempre se editan nuevas formas.

Hemos elaborado los momentos del proceso del grupo a partir de señalar regularidades que se presentan. Esta descripción debe quedar abierta para ser relativizada por los fenómenos singulares que en cada caso se presentan.

No se trata de hacer una reducción o simplificación de la complejidad fenoménica sino de abstraer ciertos rasgos típicos que luego se complejizan.

El análisis de la dialéctica del grupo realizado por J. P. Sartre es una forma de comprender esa realidad cambiante desde su movimiento.

La conceptualización del conflicto y su utilización para la lectura de la dialéctica realizada en otro capítulo sirve para dar cuenta de los movimientos y complementa el análisis histórico-evolutivo aquí realizado.

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu D., *El grupo y el inconciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.
- Bauleo A., *Ideología, grupo y familia*, Kargiernan, Buenos Aires, 1974.
- Bennis W .G. y Sheppard H. A., "Una teoría del desarrollo de los grupos". Traducción de R. Romero de Henninger *School of Pschyatry, Human Relations*. vol. IX, 4, 1956.
- Bennis W .G., "Pautas y alternativas en la evolución de] grupo T.", en *Teoría y práctica del grupo T* de Gibb Jack R. y otros, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Bion W. R., *Experiencias en grupo*, Paidós, Buenos Aires, 1972
- Käes R., *El aparato psíquico grupal*, Granica, Barcelona, 1977
- Laing, R. D., *El cuestionamiento de la familia*, Paidós. Buenos Aires, 1976.
- Pichon Riviere, E., *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974 .
- Souto de Asch, Marta. "Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje". *Revista Argentina de Educación*, Año I; Nro. 1, Abril 1982.
- Wallon, H., *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Lautaro, Buenos Aires, 1965.
- Zarzar Charur, C., "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". *Revista Perfiles Educativos*. Nro. 9, 1980, Universidad Autónoma Metropolitana, México.