

**Ideología,
grupo y familia**



Armando J. Bauleo

I N D I C E

Nota	7
Aprendizaje Grupal	9
Sobre las Técnicas. Primera Parte.	
Pequeños y Grandes Grupos	19
Sobre las Técnicas. Segunda Parte.	
Enfoque Psicoanalítico y Grupo Operativo	33
Grupo Familiar. Primera Parte.	
Enfoque Antropológico y Sociológico	57
Grupo Familiar. Segunda Parte.	
Acercamiento Psicoanalítico	69
Grupo Familiar. Tercera Parte.	
La Práctica de la Psicoterapia	83
El Grupo y las Diferentes Disciplinas	107
El Hecho, la Noción y el Concepto de Grupo	117
Bibliografía, Apuntes para Reflexionar sobre lo Grupal	133

NOTA

Estas páginas corresponden a un Curso efectuado en el primer tercio del año pasado (1969). Están estructuradas de acuerdo al tema y no a las clases dadas.

La intención de ese curso fue la de cuestionar elementos que se instalan en la teoría grupal y además poder señalar ciertos problemas de la técnica y delimitar aspectos de esta última. Es así como, a través de diferentes reuniones, se fueron especificando diversos momentos del pensamiento sobre grupos.

Comienza con una visión sobre el problema del aprendizaje grupal. El aporte que lo grupal hizo, sobre la vertiente del aprendizaje, su contribución a lo pedagógico y didáctico así como señalar los pasajes de la información, la relación entre ésta y la emoción que se desencadena en todo aprender y enseñar, hacen que este tema deba ubicarse en un plano de atención.

Luego, nos detenemos en el delimitar y aclarar sobre técnicas grupales. El centrarse en Grupo Operativo, se debe a que las otras técnicas tienen ya suficiente difusión y antigüedad, existiendo gran cantidad de trabajos sobre ellas y siendo por lo tanto útil simplemente

remitirse a aquellos escritos. En tanto, en Grupo Operativo fueron diversas las connotaciones y vicisitudes que llevaron a oscurecer la noción y la técnica. Además, es un reconocimiento a su autor, E. Pichon Rivière, por la apertura que todo ello significó en nuestro pensamiento.

La inclusión del tema de la familia, el pensar sobre ella y su abordaje, corresponde a una urgencia que cada vez aparece con mayor exigencia en las experiencias terapéuticas. Por lo tanto se trató de cubrir, aunque sea esquemáticamente, dos campos: el informacional y el de la práctica.

Las últimas exposiciones se centraron en las disciplinas que señalan al grupo de diversa forma; hacen apreciaciones sobre él y lo ubican dentro de su sistema de nociones y de técnicas. Luego, se trató de empezar a observar la posibilidad de hacer distinguos y así efectuar un esbozo de discriminación entre hecho, noción y concepto; y cómo estos señalamientos tienen distinto basamento.

Es de desear que estas páginas cumplan la misma función que el Curso trató de ejercitar: el repensar sobre los problemas grupales.

APRENDIZAJE GRUPAL

Creo necesario que en el comienzo de un curso que va a desarrollarse, se establezcan las líneas sobre las cuales se va a aprender. Es decir, que se hace útil hablar sobre aprendizaje, más cuando dicho curso es sobre grupos y cuando el aprendizaje en grupos se ha convertido en una nueva forma de enseñar y aprender, en una nueva didáctica.

Cuando hablamos de aprendizaje aparecen tres elementos como esenciales a definir, pues constituyen su fundamento. Ellos son: *información*, *emoción* y *producción*. Además, porque estos elementos giran alrededor de un concepto, el cambio, que está implícito en el aprender.

Esbozando una definición, diremos con Bleger que cambio es la modificación de pautas de conducta en forma más o menos estable, y, por lo tanto, en el aprender ese será uno de los objetivos centrales.

Volviendo a los tres elementos antes enunciados, trataremos de abordar cada uno de ellos.

El centrarse en la información, con un alumno pasivo, enseñanza tradicional, involucra el supuesto de que lo que se imparte debe ser memorizado y repetido, con

un mecanicismo en el cual la relación es entre un educador y una "memoria" que registra y devuelve, con una negación total del contexto. Aquí podemos decir que cuando hablamos de contexto apuntamos a dos extremos, uno sería la ecología del aprender, es decir la situación ambiental para que éste se desarrolle, y el otro, en estrecha relación con el primero, hace referencia a lo que Goldmann denomina conciencia real y conciencia posible.

Dicho de otra manera, cuando hablamos de contexto estamos señalando dos circunstancias, una de ellas externa, en la cual están presentes los factores económicos y socio-culturales generales y cómo estos se particularizan en la enseñanza (aquí entrarían los problemas de la sociedad en la cual se desarrolla el aprendizaje, y los modelos que aquella tiene de éste); la otra circunstancia se refiere a la incidencia de estos factores de posibilitar o impedir la asimilación de la información.

Por lo tanto, el manipuleo de la información se convierte en una de las cuestiones centrales del aprendizaje, y su extensión alcanza desde su inscripción en las condiciones particulares de una conciencia individual hasta las condiciones generales de la lucha de clases (dentro de las cuales la información es un arma de lucha: Gramsci).

Circunscribiéndonos a la situación restringida de una didáctica particular, como ésta que estamos desarrollando, podemos continuar indicando que de la información sobre un sujeto pasivo, se ha querido pasar a la dada sobre un sujeto activo, en el sentido de que participara en su formación. El elemento que surgió con esta participación y sobre el cual más se llamó la atención fue la

emoción, o mejor dicho, la afectividad que se pone en movimiento frente a la información.

La atracción o el rechazo que determinada comunicación provoca en el sujeto, y el requerimiento por éste de ciertos elementos de aquella o la negación o distorsión de otros, ha sido ya señalada por Freud.

Es decir, la afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero a su vez también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia), aunque a veces se frustra en esa búsqueda.

Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda de información.

El tercer elemento, la producción en el aprendizaje, constituye la otra variante del problema.

Frente al aprender mecanicista, memorizando y repitiendo, y al aprender como juego afectivo (la escuela fácil, o los grupos que se manejan sin información por que "todo está" en los integrantes), oponemos el aprendizaje como producción, que significa que del juego de educador-educando, con implicancia en ambos de información y afectividad, aparecen nuevos elementos como producto de ese interjuego.

Es decir, que las pautas de conducta del educador y del educando van a ser un resultado de haber puesto en elaboración la información, la afectividad y las circunstancias particulares de la relación.

Cuando hablamos de producción esta denominación alcanza también en la enseñanza a la posibilidad de

crear nuevos elementos transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

De aquí que aprendizaje no es sólo la asimilación de la información sino también la posibilidad de utilizarla.

Pensamos que el aprendizaje grupal se convierte en una experiencia modelo en didáctica, pues con él es posible alcanzar lo antes enunciado.

En el grupo se podrá observar y señalar el juego afectivo que aparecerá frente a la información, que será la tarea a tratar. De resultados de todo ello el grupo podrá lograr ciertas conclusiones.

Para mejor delimitar lo hasta ahora desarrollado es necesario elaborar una idea sobre el proceso evolutivo grupal, para poder así pautar diferentes fases del mismo.

Por lo tanto comenzaremos por observar cómo se desenvuelve un grupo que recién se arma frente a una tarea y las vicisitudes que recorre en su desarrollo.

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

El primer momento se puede denominar de *indiscriminación*. Aparecen confusos los objetivos del grupo, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se pueda responder, el razonar sobre ella es posterior.

Las tácticas que se utilizan, los roles en juego, las actitudes, las conceptualizaciones o categorizaciones, son elementos que están en alto grado difusos o no diferenciados.

La participación de los integrantes está basada en una

perspectiva individual y no grupal, participación en el sentido de lo que Bach denomina "técnica del banquillo"; la referencia a otro grupo y no al presente es habitual.

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

Los roles tienen una significación "prestada", algunos son integrantes, otro es coordinador, otro observador, porque así se dispuso, sin que se hubiera integrado el funcionamiento de estos roles dentro de la estructura, es decir, sin estar explicitado por la intervención, el aporte de cada rol a la constitución de ese todo.

Así es como este momento tiene las características de la indiferenciación, por lo tanto, los elementos básicos de todo grupo, *interacción*, *conciencia de interacción* y *finalidad*, aparecen no visualizables, o mejor dicho, sin una forma determinada.

Lo que caracteriza en esta situación al grupo es una incoherencia organizativa frente a la tarea.

Las indicaciones o señalamientos centrales del coordinador, en este momento, deben ser dirigidos más sobre el encuadre que sobre la tarea.

El segundo momento, la llamaremos de *discriminación o de diferenciación*, es el del esclarecimiento básico de dos roles: coordinador e integrante; comienza a despuntar la tarea manifiesta y la tarea latente, es decir, cuando aparece el esclarecimiento sobre la tarea se muestran sus caracteres explícitos (lo enunciado co-

mo "para qué" de la reunión), y sus facetas implícitas (otro tipo de expectativas). El movimiento de lo implícito a lo explícito, implica un tiempo en el cual su marcación sucesiva, a través de señalamientos, permite dicho pasaje.

Mientras que en el momento anterior lo que prima es una ansiedad confusional, es recién en este segundo momento (o de discriminación) donde son visualizables los miedos al cambio (miedo al ataque y pérdida).

También aquí lo que observamos es el instalarse de la resistencia al cambio, círculo vicioso armado sobre los miedos y en base a comportamientos arcaicos.

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

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

Este estadio es lo que se ha denominado como momento de productividad, de insight, o de depresión, según la visión técnica.

Además, el grupo ya experimentó la conjunción entre la verticalidad y la horizontalidad; elementos que le permiten no sólo una integración actual, sino también una perspectiva histórica, el renovamiento de viejos esquemas o expectativas, su aplicación actual, y de ahí las modificaciones necesarias.

La verticalidad permite ver a cada integrante el ajuste de su historicidad al presente, su movimiento actual y su participación en el grupo. Lo horizontal le permite al grupo ir concientizando su interacción, su estructura y el desarrollo del tema.

El alcanzar este estadio es sólo un momento, que luego se va a alternar o suceder con los otros momentos. Pero después de alcanzado este tercer estadio, la aparición de los momentos anteriores se hace en un nuevo nivel, ya que esas situaciones son comprendidas por el grupo como fases o partes y no como un todo, como se creyó cuando se dieron en el empezar del grupo.

Es de señalar, que estos tres períodos inherentes al desarrollo grupal, aparecen en la mayoría de los trabajos que hemos releído sobre la cuestión, aunque se hayan utilizado diferentes técnicas para conducirlos, y se conceptualice por lo tanto de distinta forma. Excepcionalmente la tendencia que tiene como postulado que el grupo está estructurado desde la primera reunión.

Por lo que estamos exponiendo, podemos pensar que en la situación de aprendizaje grupal, el aprender aparece luego de una cierta resolución de lo grupal, aunque luego la marcha del proceso involucre ambos términos y lleve en sí la necesidad de su concordancia. Dicho de otra manera, podemos expresar que si la línea de funcionamiento grupal se desarrolla en los términos antes expuestos, aparece como central el ubicar, delimitar y observar esa línea previamente a la observación del aprendizaje de la tarea propuesta, por lo menos en el comienzo de un aprender grupal.

De aquí resulta como operativo la elaboración del

[sistema relacional (interpersonal) como paso previo al abordaje a un tema.

Pero así planteada la cuestión nos lleva a una serie de complejos nucleares a resolver:

- a) La elaboración de un sistema relacional es también un aprendizaje.
- b) De lo anterior se deduce que es necesario ubicar y evaluar ese aprendizaje, que a su vez tiene y no tiene relación con el tema.
- c) El aprendizaje es de una tarea, lo que se logra con su resolución, pero esa tarea puede servir para esa resolución; entonces, la tarea aparece como objeto y como medio (se va a aprender una tarea, pero a su vez la tarea sirve para aprender).
- d) La información, la emoción y la producción van a ser de características diferentes en los momentos de aprender una tarea o de la tarea para aprender.
- e) El cambio, resultante del proceso del aprendizaje, va a tener como determinantes a la interrelación de los elementos que estuvimos mostrando a lo largo de esta exposición; debemos tener presente que dichos elementos están instalados en diferentes planos, en los cuales es necesario ubicar dos tipos de articulaciones, una interna a cada plano y otra externa de los planos entre sí.

Trataremos en lo posible de ir esbozando estos puntos, ya que creemos que son ellos los que constituyen el proceso del aprendizaje grupal.

El primero y el segundo punto están referidos directamente al funcionamiento del grupo. Ellos hablan de

lo que es posible aprender en un grupo por participar en su funcionamiento. El interactuar, el reacomodar conductas, el repensar lo que se expresa para que lo "entiendan", lleva a cada integrante del grupo a modificaciones, a reinstalarse en la actualidad de los sujetos presentes. Lo que aquí surge como elemento clave es el *rol*. La asunción y adjudicación de roles, el intercambio de los mismos, y el lograr el adecuado para ubicarse en este grupo, diferente a otros en los cuales el sujeto actuó, es un aprendizaje de relaciones o de interrelaciones que llevan a una conciencia de situación, en el sentido de aprender a lograr el rol que concuerde con los otros que se hallan en ese momento. (Aquí, concuerde no es igual a adaptación, expresa una correlación con la situación, pero no por ello un estar pasivo en la misma).

Cuando hablamos de "lograr un rol" lo hacemos con respecto al grupo, pero a su vez esto se extiende a la tarea. De aquí surgiría el tener un rol en un grupo para el abordaje del tema. Es así posible que las evaluaciones puedan pasar por los grados de pertenencia, referencia y pertinencia de los integrantes del grupo, estableciendo un denominador común al grupo como tal.

De lo anterior continúa el punto siguiente c), el lograr un rol para afrontar una tarea es un aprendizaje de ese rol para esa tarea, plano que podemos denominar del aprendizaje en la dinámica de lo grupal, y la tarea actuaría como medio. Pero a su vez la tarea es objeto del aprender, objeto que será analizado y sintetizado según las características de aquella dinámica, que estará teñida por las singularidades de esa tarea propuesta.

Aclarando esto último, la tarea lleva involucrado lo que denominaremos como elementos ideológicos y motivacionales; es en ese sentido que la tarea con sus significaciones tiene el rol logrado.

La información, emoción y producción (punto d), es fácil de observar que tienen características diferentes según miremos lo grupal como tal o el aprendizaje de un tema. Es decir, que la información en lo grupal va a ser dada como señalamiento de lo que ahí ocurre con lo emocional, y derivarán de ahí en ocasiones otras pautas de conducta que serán resultado productivo de elaboraciones grupales. En relación a la tarea, la convergencia de esos tres factores servirán para comprenderla o enriquecerla.

Pero, (aquí aparece el punto e) no podemos dejar de observar que estos aspectos analíticos hasta ahora desarrollados configuran una totalidad. En consecuencia, la resultante de lo que está ocurriendo en este proceso, que es el aprendizaje grupal, está integrada por información que *deberá* incluir al proceso del grupo como tal en relación al tema propuesto. Expresado de otra manera, la información resultante es un compuesto informacional donde el tema tiene las características del grupo. El nivel de lo emocional resultará del grado de afectividad totalizado por grupo y tarea, y la producción consistirá en una modificación externa del comportamiento grupal y, a su vez, en la adquisición del esquema referencial sobre la acción, producto dicho esquema, de la experiencia trabajada.

SOBRE LAS TÉCNICAS

Primera Parte

PEQUEÑOS Y GRANDES GRUPOS

Se trata ahora de hacer un esbozo sobre las técnicas que tienen mayor difusión en el manejo de grupos.

Las técnicas derivan de la práctica en grupos y vuelven a esa misma práctica para dar una ordenación o coherencia a los hechos que se observan.

Una división general a establecer sería:

- A) Técnicas a emplear en pequeños grupos.
- B) Técnicas para utilizar con grupos grandes.

A) La *técnica de discusión* es una técnica que deriva de Lewin, cuyo procedimiento es el siguiente: se arma un grupo de dos a quince integrantes, se plantea una tarea o una cuestión sobre la que el grupo va a tratar, el tiempo que va a funcionar el grupo; la prohibición de que alguien monopolice el tema por más de tres minutos; que cuando los participantes se desvíen

del tema central van a ser vueltos a él o será señalado por el coordinador. Además, el coordinador tiene la función de estimular a que todos participen a través de preguntas que pueden activar la intervención.

Una vez terminado el tiempo, el encargado del grupo, que pudo haber trabajado solo o con lo que se llama secretario u observador, resume lo tratado y expresa las conclusiones.

Un suceso distinto ocurre con la *técnica del torbellino de ideas* (Brainstorming), la cual está basada en el supuesto de que dejando interaccionar a los individuos hablando libremente sobre un tema determinado, sin ningún tipo de críticas, sugerencias u obstrucciones a ese pensamiento, además de surgir una cantidad de ideas innecesarias, aparecen también ideas relacionadas con el tema o la tarea central.

Ubicados un número determinado de integrantes, el coordinador estipula cuál es el tema central, teniendo como función mantener la mayor libertad, sin críticas ni sugerencias, y no permitiendo el cuestionar en ningún momento lo que haya de practicable en esas ideas, y tampoco el señalar si son factibles o si son extravagantes.

Por lo tanto, la función central del coordinador en ese primer momento es impedir la crítica, impedir que alguien frente a las ideas de otro imponga las suyas.

Una vez terminado el tiempo previamente estipulado, comienza el segundo paso, que corresponde a la discusión de las ideas hasta ese momento aportadas. Estas se valoran de acuerdo a la posibilidad de llevarlas a la práctica, o sea, que las ideas que surgieron y fueron anotadas en un pizarrón valdrán en tanto sea po-

sible llevarlas a la práctica (el pizarrón se utiliza en esta técnica y en la técnica del riesgo, para que los integrantes las tengan a la vista y puedan trabajar luego sobre ellas). Entonces, el grupo determina el valor de las mismas por esa posibilidad. Se aconseja que los individuos hagan un previo entrenamiento antes de integrar el grupo, consistente en aprender a disminuir la propia crítica que pueden oponer a sus ideas cuando éstas aparecen. Por otro lado, se señala la suficiente que el clima existente mientras el grupo funciona sea con el mínimo de interferencias, de intranquilidad, etc.

La tercer técnica, la del *role-playing*, está basada en el escenificar o teatralizar un problema determinado, mediante la participación activa de algunos integrantes del grupo. Se trata de llevar a la práctica lo que muchas veces se hace como juego mental; lo que en un diálogo sería "imagina lo que a mí me pasa", se hace aquí dramático, y se muestra cómo es la situación.

Primero se describe la situación, se instituyen las normas y el funcionamiento de los integrantes dentro de esa circunstancia. Lo fundamental está en delimitar claramente el tema que se va a teatralizar, la situación que ha de representarse, que haya un despliegue de todos los elementos que ella involucre, para así comprender la problemática en juego.

Se estructura la escena, utilizando los materiales existentes en el lugar (sillas, mesas, etc.) y todo lo demás es imaginado mediante una descripción de la situación.

El grupo designa los intérpretes y además los observadores, para consignar ciertos aspectos de la dramatización. Los actores tendrán unos minutos para adaptarse al rol asignado y comienza la escenificación.

Puede ser oportuno establecer las diferencias entre Role-playing y Psicodrama. En este último el "actor" está librado a su máxima espontaneidad, es subjetivo e informal, puesto que la labor terapéutica consiste en que pueda manifestar con todos los rasgos sus sentimientos, pensamientos y acciones; además, lo que está dramatizando es un capítulo de su vida. En el role-playing, la situación está mucho más determinada, los personajes se mueven dentro de cierto margen que ya ha sido trazado, jugando roles específicos.

Podemos esquematizar la técnica de role-playing estableciendo dos momentos: en el primero la situación es escenificada por algunos intérpretes, los demás intervienen en la segunda parte conjuntamente con los actores para comentar lo sucedido. Se les pregunta a los actores qué sintieron, qué vivieron, qué pensaron (para que expliquen su desempeño dentro del role-playing), luego el grupo empieza a funcionar, a preguntarse sobre las circunstancias dramatizadas y a darse opiniones.

Esta sería una de las maneras de funcionar del role-playing. Pavlovsky sostiene que es de mayor fecundidad el pensar desde el rol en lugar de frenar la dramatización o acción para pensar.

La cuarta técnica es el *estudio de casos*, que consiste, una vez reunido el grupo, en describir una problemática o un hecho a estudiar; lo que se va a tratar de es tipular se refiere a las posibles causas, como a los resultados de aquella situación.

El tipo de ideas que se busca estimular es de no oposición, o sea, que el coordinador va a estimular al grupo preguntando sobre las probables causas que supo-

nen en juego. De esta manera, se evita siempre decir si fue ésta o aquella, se trata de no colocar al grupo en condiciones de oposición, sino que las ideas sean sumatorias. Luego de un tiempo, previamente acordado, se extrae y estructura una conclusión.

Estos son los ejemplos de las técnicas a emplear en los grupos pequeños. La técnica operativa aunque se utiliza principalmente con grupos pequeños, también se la ha utilizado con grandes grupos, y es por ello que la nombraré al final.

B) Supongamos que sea un grupo grande, entendiendo por tal aquél que tenga más de veinte integrantes. Para especificar qué técnica vamos a utilizar, es necesario visualizar en la situación el grado de participación logrado, pues ello va a determinar el empleo de técnicas sobre el grupo total o técnicas resultantes de la subdivisión momentánea de dicho grupo.

Es así como se establecen dos modalidades técnicas. La primera es la que abarca al grupo grande como tal, es decir todos juntos, por ejemplo la *de debate* y la *de foro*, donde hay participación total de los presentes. Lo que se estipula para que todos participen es el tiempo de duración de la reunión, y el tiempo que va a tener la palabra cada uno. Este tipo de técnica se utiliza después de un panel o de un simposium, o cuando se tiene que efectuar un análisis sobre una circunstancia determinada. En estos casos el director del debate tiene un secretario que va anotando las conclusiones y además una lista de los oradores; los participantes hablan cuando se les otorga la palabra, se va visualizando así el tipo de participación y la cantidad de intervenciones

de los integrantes del grupo. Al terminar, el secretario expresa al público las soluciones que se han dado a los problemas planteados.

Supongamos ahora otro grupo en el cual se observa que no intervienen todos los presentes y es necesario sacar conclusiones con un cierto grado de participación de todos. En este caso una de las técnicas a utilizar es el *Phillips 66*.

Una vez llegado el grupo grande a una cuestión determinada, especificando muy bien cuál es el tipo de cuestión o el tipo de problema a tratar, el director indica una subdivisión del grupo grande. Señala la manera en que van a trabajar los subgrupos y efectúa las indicaciones para ello. Por ejemplo, estructura los pequeños grupos de la siguiente forma: que los tres sentados adelante se den vuelta y miren a los tres de atrás y así sucesivamente. De esos seis se designa un coordinador, que va a tener como función indicar la participación y el tiempo. Cada integrante tiene un minuto para hablar y hay un secretario que saca las conclusiones, las que serán leídas cuando se reúna el grupo grande. El coordinador del grupo de seis es el último en participar dando su impresión de lo que allí ocurrió. Luego se reúne el grupo grande y los secretarios de los distintos grupos exponen lo que ha sucedido. Una vez expuestas las conclusiones, el grupo grande las discute por un cierto lapso de tiempo.

Otra técnica que se utiliza es la que se llama la de *Servicio de Estado Mayor*. Un grupo grande se divide en pequeños grupos de seis a ocho integrantes y se da un tema determinado.

Es de señalar que el empleo de la técnica que vamos

exponiendo, como la de *Phillips 66*, surge como una necesidad del proceso que sufre el grupo, en el momento en que emerge alguna cuestión a la que no se puede encontrar solución y por falta de participación de los integrantes; por lo tanto se recurre a dividirlo en pequeños grupos para resolver estas circunstancias.

En la técnica de *Estado Mayor*, a un miembro del grupo se lo nombra comandante del pequeño grupo. Aquel tomará el tema y expondrá las sugerencias que cree adecuadas para la resolución del problema, pide las informaciones que cree útiles, aporta las informaciones que dan margen de opinión y a su vez establece las líneas que puedan contribuir al esclarecimiento de la cuestión central. Luego el comandante se retira y el pequeño grupo queda funcionando con el resto de los integrantes, los cuales empiezan a trabajar en base a las sugerencias que aportó el comandante y estipulan una serie de cuestiones con respecto a ésto. Supongamos un grupo de sesenta personas, que en un momento se subdivide, se hacen grupos de seis, allí uno es el comandante, y los otros cinco son el estado mayor que están con dicho comandante y que trabajarán con las sugerencias dadas por él una vez que éste se retiró, o sea, que si son sesenta personas hay diez comités de estado mayor funcionando.

Después, se reúnen nuevamente con el comandante y discuten las conclusiones que sacaron, que a su vez van a ser leídas por él en el grupo grande. Se estipulan previamente los tiempos de funcionamiento del grupo grande y de los subgrupos.

Es el director quien decide los tiempos de duración de dichos grupos, y la forma de relatar las conclusio-

nes. Finalmente, reunido el grupo en totalidad, elabora el comentario final o sea el resultado, que es el emergente fundado en las conclusiones de los distintos grupos.

Otra técnica de un grupo grande, en este caso formado por un número limitado de personas, de treinta a cuarenta, es la denominada *técnica de riesgo*.

El supuesto fundamental de esta técnica es que ante toda situación nueva aparecen una serie de temores reales o fantaseados, y enfoca la posibilidad de delimitar los primeros de los segundos. El coordinador del grupo define la situación y explicita todas las características positivas y negativas que la misma puede acarrear. Solicita al grupo que reflexione sobre las negativas, y exprese libremente los tipos de temores que cree pueden estar en juego, o, simplemente, opine sobre los aspectos negativos de la situación. Luego de las opiniones, él mismo extrae el tipo de temores que están supuestos.

Empieza a enumerar los temores expuestos por el grupo en un pizarrón a la vista de todos.

Una vez logrado esto comienza el segundo momento, en el cual una vez agotada la cantidad de temores, empieza la discusión de cada uno de ellos. La actitud del coordinador es la de no borrar ningún temor de la lista hasta que no se observe que cambió la actitud frente al mismo; además, el grupo tiene que estar vencido de esto. (Uno de los mecanismos que se pone en juego en esta técnica es el de la presión grupal, que hace que los temores y riesgos vividos por los miembros del grupo se modifiquen, apareciendo otra actitud frente a los mismos).

Por lo general el grupo se reúne varias veces, dándose

dose así el tiempo necesario para resolver esa situación de miedos. Naturalmente, lo que se visualiza es que los temores fantaseados van disminuyendo y, en el mejor de los casos desapareciendo.

Dentro de la exposición de las técnicas deben incluirse las que corresponde a una línea *Psicoterapéutica*. Es por ello que, como segunda parte de este relato, entramos en las que se refieren a lo que se denomina la psicoterapia de grupo.

Dentro de estas técnicas vamos a enumerar cuatro grandes posiciones: la técnica *represiva*, la *didáctica*, la *psicodramática* y la *psicoanalítica*.

Estas técnicas las iremos desarrollando de acuerdo a su aparición cronológica y en parte especificando los tipos de supuestos en que se basan.

La técnica *represiva* se inicia con Pratt en 1905, quien, en clínica de tuberculosos, pudo observar que en la sala de espera se armaban grupos que discutían, y que los que participaban de esas reuniones informales establecían lazos emocionales que influían en el interés hacia el tratamiento. Además, se creaba un clima propicio para el tratamiento, lo cual originó que pasara a institucionalizar este funcionamiento.

Comenzó reuniendo a los pacientes una vez por semana durante hora y media. Les hablaba y explicaba algunas características de la enfermedad tuberculosa, las relaciones con el tratamiento y con la familia. La reunión se desenvolvía de este modo: primero hacía pasar lista y luego nombraba a los ausentes. Los que iban mejorando se sentaban a su lado, los demás enfrente. Luego de la lectura de los presentes y ausentes, se hacía unos minutos de relajación mental y muscula-

lar, y por último, un discurso breve o lectura sobre algo que despertara el interés de los escuchas. La técnica se fundamentaba en la aprobación por el líder, en la autocestima, en situaciones de competencia y rivalidad, en la sugestión, etc.

Esta técnica fue también utilizada por otros, en enfermos con úlcera gastroduodenal, y Low la introdujo directamente en el tratamiento con psicóticos. A los pacientes con úlcera gastroduodenal, Chapel les permitía el cambio de régimen alimenticio si disminuían los dolores, o sea, era gratificado aquél paciente que mejoraba su sintomatología. Se apoyaba en: a) El control de las preocupaciones, substituyendo esos pensamientos por otros menos tormentosos; b) la prohibición de discutir sus síntomas con familiares y amigos; c) La no alimentación cuando estaba angustiado sino cuando tenía deseos; d) La sugestión inducida (buenos pensamientos y sueño tranquilo aseguran buena digestión) y la autosugestión (pensar que se es sano, lo cual debe ser la base del pensamiento antes de dormir).

Para el tratamiento de psicóticos, Low estipulaba un principio fundamental que llamaba de autoridad-sabotaje, que consistía en la siguiente: el médico en principio hacía el diagnóstico, pronóstico, presunciones y plan terapéutico de la enfermedad. Entonces, si una vez en tratamiento, el paciente mostraba que sus síntomas eran incontrolables, es decir, establecía otro diagnóstico y pronóstico, era un saboteador, porque ponía en duda la autoridad del terapeuta que ya los había estipulado. Una vez cumplido el primer paso, no se permitía al paciente efectuar autodiagnósticos. Además Low fundó una institución con treinta psicóticos curados por elec-

troshock. La base del proceso terapéutico consistía en sustituir el lenguaje del paciente, que engendraba tensiones y mantenía los síntomas, por expresiones afirmativas sobre salud mental, propiciadas por el médico.

Con respecto a la técnica *didáctica* podemos decir que comenzaron con Lasell en 1921, quien trabajó sobre todo con esquizofrénicos, a los cuales reunía y leía determinado tipo de material, que podían ser artículos, historias reales o ficticias, o bien les hablaba sobre determinados problemas como la sexualidad, la masturbación, etc., para después iniciar lo que se podría llamar una pequeña discusión entre integrantes del grupo sobre lo dicho en esos temas. El hecho que los pacientes participaran, aunque fuese a partir de preguntas, era un índice de buen resultado terapéutico. La posibilidad de esta participación estaba facilitada, según Lasell, por el carácter impersonal de la comunicación, diferente de una terapia individual, lo cual ayudaría a una transferencia positiva.

Esta técnica didáctica fue utilizada en distintos servicios hospitalarios, con diferentes resultados.

La técnica *psicodramática* tiene como principio fundamental la noción de que en el desarrollo individual se necesitan y auxiliarios que acompañen a cumplir determinados tipos de funciones, determinados tipos de tareas en situaciones particulares, y que una vez alcanzado un cierto grado de madurez ya no son necesarios, mientras que el neurótico por el contrario seguiría necesitando de ellos como posibilidad de resolver cuestiones.

Además, es la forma de incluir la acción a lo expresado por el paciente.

Podemos decir que dos aspectos emergen:

- a) La salida de lo estrictamente individual, señalada por Moreno, a través de organizar la ecología del relato.
- b) La ruptura de lo lineal de un discurso al darle espacio y tiempo, crea una estructura observable, y además permite aparecer lo simultáneo junto con lo sucesivo.

En esta técnica el paciente es el actor central. Aquí dos elementos aparecen como eje, su espontaneidad y su dramaticidad. El es quien va a describir la situación real vivida o fantaseada, y la va a teatralizar dentro de un escenario que tiene como cualidad el no establecer diferencia entre realidad y fantasía. El paciente, al ir actuando, va mostrando sus características.

Solicitará los distintos yo auxiliares que va necesitando para completar la situación, o para desempeñar papeles que él no puede llevar a cabo.

Pero a su vez éstos yo auxiliares también participarán como terapeutas al mostrar aspectos oscuros de los vínculos en juego.

El director cumple diversas funciones, desde seleccionar el material aportado por el paciente para poder realizar la escenificación, determinando además el juego de roles para conmovir o suscitar ciertas situaciones con el paciente durante la dramatización, hasta interpretar individual y grupalmente diversas circunstancias.

Por lo tanto, el método psicodramático utiliza cinco instrumentos: la escena, el paciente, el director, los yo-auxiliares y el público. Este último actúa como re-

sonancia, aportando lo que sintió o vivió durante la escenificación.

Además podemos decir que el desarrollo psicodramático se divide en tres períodos. El primero, el *warming up*, durante el cual el director favorece la creación del clima en el cual se cumplirá el segundo período o de dramatización. Una vez reconstruido el conflicto con su contexto se desenvuelve la situación.

El tercer período correspondería a los comentarios o análisis de las circunstancias, donde la atención se desplaza del protagonista al público.

SOBRE LAS TÉCNICAS

SEGUNDA PARTE

ENFOQUE PSICOANALÍTICO Y GRUPO OPERATIVO

Trataremos ahora de abordar las cuestiones relativas a las técnicas grupales que se basan en nociones psicoanalíticas, para pasar posteriormente a la técnica operativa de grupo, siguiendo para ésto el pensamiento de su autor.

Las técnicas basadas en el psicoanálisis han sido agrupadas clásicamente en dos orientaciones según dónde se centraba la interpretación:

- a) Las que actúan interpretando al individuo en grupo.
- b) Las que toman el grupo como totalidad, dirigiendo hacia ese todo la interpretación.

Ambas toman como punto de partida a Freud, y la referencia constantemente enunciada está en Psicología de las Masas y Análisis del Yo, y en Totem y Tabú. A su vez, sobre todo la segunda tendencia, a través del

aporte decisivo de Bion, incluye conceptos kleinianos en la apreciación de los fenómenos grupales.

Muy brevemente enunciaremos los pasos que llevan al funcionamiento del grupo. Desde un comienzo diremos que luego de una o varias entrevistas individuales, se decide la inclusión de un paciente para que forme parte de un grupo.

Aquí se hace necesario indicar dos elementos esenciales, ellos son la *selección* y el *agrupamiento*. La selección se fundamenta en el diagnóstico del paciente, y si es pasible o no de psicoterapia de grupo.

El agrupamiento se dirigirá a las formas posibles de integrar un paciente en un grupo determinado, y a la armazón de este último.

Los criterios son variados con respecto a los ítems antes nombrados, y la selección se ha efectuado tanto en base a estudios individuales como grupales. (Entrevistas y tests en el primer caso, y grupos abiertos en los cuales se realiza la mayor parte del diagnóstico en el segundo).

Para el agrupamiento se han utilizado diferentes apreciaciones; son ejemplo de ello las agrupaciones que se hacen por diagnóstico clínico, por profesión, por edad, por intereses, etc. existiendo dos tendencias, la de uniformidad y la de contraste.

Otros factores que deben tenerse en cuenta son el número de integrantes, la duración de las sesiones, su frecuencia, el lugar, y si el grupo permanecerá cerrado o abierto al ingreso de nuevos pacientes.

Con respecto al número de integrantes, las cifras varían, siendo sus extremos dos y diez, y su término medio alrededor de siete.

La duración de las sesiones oscila, según los diferentes psicoterapeutas, entre cuarenta y cinco minutos y una hora y media. La frecuencia es de una a cuatro sesiones semanales, en sus grados extremos. Casi siempre hay una relación inversa entre duración y frecuencia.

Distintas situaciones de intervención terapéutica nos han hecho trabajar con variaciones de duración y frecuencia (por ejemplo: grupos quincenales de 3 y 4 horas de duración), pero no es lo habitual en nuestro medio.

En relación al lugar, este elemento, junto con el tiempo y los roles, constituye un factor central para la determinación del encuadre, por lo tanto es mantenido constante durante el tratamiento. Cualquier modificación del mismo deberá ser claramente explicitada e interpretada en su momento oportuno.

En lo que atañe a si el grupo permanecerá cerrado o abierto a nuevos integrantes, diremos que las opiniones se hallan divididas, y encontramos que ambas tienen igual proporción de adeptos. Numerosos autores indican la necesidad que sean los mismos integrantes los que comiencen y finalicen el grupo, con lo cual señalan al grupo cerrado como procedimiento ideal.

Los que sustentan el grupo abierto, tienen un ejemplo en Bahía (citado por Zimmerman): "El grupo debe constituir una unidad elástica. es decir, permeable a la entrada de nuevos elementos, los que tienen por finalidad crear en la mente de los integrantes la percepción de la indestructibilidad de la "Institución" de que dependen, frente al continuo asedio de la agresión de los "rivales" y a la propia persona del terapeuta".

Aclarados estos ítems pasemos a observar las diferentes orientaciones técnicas.

Como representantes de la técnica *analítica en grupo* podemos ir señalando a Simmel, Schilder, Foulkes, Slavson, etc. Simmel fue el primero que la aplicó, y lo hizo durante la primera guerra mundial con fines de abreacción, para tratar casos de neurosis traumáticas.

Pero es Schilder a quien se lo considera pionero en la aplicación de esta técnica. Estudió una serie de procesos que se daban en el individuo en grupo, problemas del grupo en sí (las ideologías por ejemplo) y los tipos de relaciones en interjuego.

Establecía una diferencia entre la relación de los integrantes entre sí y la del vínculo terapeuta-paciente, especificando que este último es más intenso, pues el terapeuta representa una figura parental. Observó que algunos fenómenos como la culpa, la ansiedad, la dependencia, se presentaban como problemas comunes en los individuos que integraban el grupo, factibles de solucionar al ser expuestos libremente.

Foulkes postula que frente a un grupo la aplicación de los conocimientos psicoanalíticos, es una forma de psicoterapia pero no de psicoanálisis. Estudia comportamientos en grupo. Un tipo de comportamiento que describe, es la famosa reacción "en espejo", que consiste en el hecho que cierto tipo de conflictos, cierto tipo de ansiedades, de miedos, que presenta cualquier integrante del grupo, disminuyen al observar que esos mismos elementos estaban presentes en otro sujeto.

Ese tipo de reacción es denominado por Ackerman "fenómeno de lo universal", es decir, el poder encontrar en otros los mismos elementos que uno cree le son

particulares, y cómo esto ejerce una disminución de la culpa y la ansiedad.

La otra tendencia, conocida como técnica *analítica de grupo*, tiene sus antecedentes en tipos de trabajo como el de Taylor, sobre chivo emisario. Este autor establece que en un momento determinado en el grupo se observaba el mecanismo de inducción, que lleva a que uno de sus integrantes accione de una manera determinada, mientras los otros se comportan como espectadores. La interpretación debe mostrar que en aquel comportamiento han participado todos los integrantes del grupo; a su vez ese mecanismo es una forma de indicar porque la interpretación debe ser grupal.

En esta segunda línea, cuyo énfasis ha sido puesto en considerar al grupo como totalidad, se encuentra Bion, figura central de la misma. Para enunciar sus aportaciones, podemos hacer un distinguo entre lo que hace a la estructuración del grupo (organización) y lo que pertenece al accionar del grupo.

En el primer aspecto caben conceptos tales como: mentalidad grupal ("como recipiente de todas las contribuciones anónimas que se hacen y a través del cual se gratifican los impulsos y deseos implícitos en dichas contribuciones", y también "que se opone a los objetivos reconocidos por los miembros individualmente"), con lo cual se trata de establecer el tipo de relación entre el todo y la parte, entre el grupo y el individuo.

La unidad que logra el grupo, que involucra también la cohesión alcanzada, aparece bajo la versión de "Unión de vendedores de panaceas".

La cultura del grupo ("incluyo en ella la estructura que el grupo logra en un momento dado, las tareas que

se propone y la organización que adopta") integra momentos sucesivos de estructuración, o dicho de otra forma, figuras que se estructuran en el desarrollo del proceso grupal.

Este autor señala elementos generales de los grupos como interacción, liderazgos, etc., que aparecen enunciados en capítulos sucesivos de su obra. Pero con dichos elementos, sumados a los que él aporta, estructura configuraciones articuladas, con las cuales trata de dar definiciones de los momentos del transcurrir grupal.

Así, cuando postula la presencia de algún supuesto básico, el tipo de gestalt correspondiente a ese supuesto, la asunción del liderazgo de la misma, las formas de interrelación, hace pensar cómo se busca permanentemente la estructura que se halla en juego.

Es decir, que lo primordial es el reconocimiento de una configuración que dará sentido a la situación.

Cuando penetramos en el accionar grupal, Bion describe dos niveles.

Para Bion la actividad mental del grupo tendría dos tipos de características. Por un lado, la que podríamos denominar manifiesta, la del work group, que sería una actividad cuyas características son semejantes a las actividades yóicas. Tiene en cuenta el principio de realidad y hay un razonar en funcionamiento.

Este funcionamiento grupal se halla interferido, desviado, o reforzado, por otro tipo de actividad, que aparece caóticamente, que tiene los atributos de impulsos emocionales y que constituirían el segundo nivel.

Para mejor comprender y apreciar este otro material, Bion lo categoriza en tres supuestos: el de dependencia, el de apareamiento y el de lucha y fuga. Encuadra-

do dentro de estas tres categorías se trata de hacer comprensible el material emocional, que se pone en juego en una estructura grupal.

De ahí una nueva definición de mentalidad grupal, la que aparece ahora como síntesis de organización y funcionamiento grupal "como expresión unánime de la voluntad del grupo, a cuya formación el individuo contribuye de manera inconsciente, y que tiene sobre él una influencia enojosa cuando piensa o actúa en desacuerdo con los supuestos básicos. En consecuencia, constituye un mecanismo de intercomunicación diseñado para asegurar que la vida del grupo marche de acuerdo con los supuestos básicos".

Para no extendernos más, diremos solamente que los aportes de Bion han significado una contribución fecunda a la comprensión de los fenómenos grupales. Ubicó la vida afectiva en el desarrollo grupal además de establecer, junto a la realidad sociológica del grupo como tal, su dimensión imaginaria en la mente de cada integrante.

También indicaremos que Bion estipula una dicotomía entre lo afectivo y lo racional, con primacía del primero. Esto es discutible, y no intentamos invertir la cuestión, sino que se nos aparece como esencial investigar el tipo de encuentro entre los dos planos (afectivo y racional) en pie de igualdad en la constitución del proceso grupal.

Observamos que la primacía de la racional (Técnica de discusión) o de lo afectivo (Bion) nos lleva a pensar dos cuestiones; si es forzoso elegir uno de esos dos planos para manejar el proceso grupal, o si elegimos uno de ellos porque aún no está especificada la estructura

de la cual esos planos podrían ser resultado, como diría Pontalis.

Emergen posteriormente las ideas de Ezriel, quien, siguiendo los aportes de Bion, trata de ver de qué manera el material aparecido en los grupos puede ser interpretado y trabajado transferencialmente.

Para ésto formula la siguiente hipótesis: De las diferentes intervenciones de los integrantes, que en más de una oportunidad parecen no tener nada que ver una con otra, y teniendo en cuenta su secuencia temporal, se puede deducir un denominador común de tensión o de necesidad, al cual se le atribuye este comportamiento grupal en el aquí-ahora. Es decir, que los distintos comportamientos de los integrantes pueden hallar un elemento que permite ser tomado como denominador común, y sobre el cual se va a basar la interpretación transferencial.

Bahía sigue la línea de Ezriel, trabaja en análisis de grupo y sobre la relación transferencial, pero realiza un movimiento en las interpretaciones, dirigiéndolas primero a los integrantes y luego al grupo como totalidad, como si con este paso hiciera el resumen interpretativo.

Fue forzoso tratar la técnica analítica antes de la operativa, por motivos históricos, y porque Pichon Rivière va a poner en juego una serie de elementos, que provienen de dichas técnicas.

Podemos partir cuestionándonos qué es grupo operativo y qué es técnica operativa de grupo, y señalar sus diferencias, ya que éstos son conceptos alrededor de los cuales se creó gran confusión.

Lo que Pichon Rivière llamó originariamente gru-

po operativo hace referencia a todo grupo que tenga una tarea utilizando para el desenvolvimiento de la misma la técnica operativa. Por lo tanto involucra a la vez una definición sobre grupo y una técnica de manejo. Pero muchos tomaron la primera parte, la que se refiere a la definición de grupo y no a la técnica.

Por ejemplo, se manejaron grupos operativos sobre una labor determinada con técnica psicoanalítica o con técnica de discusión. Esto es lo que ha llevado a confusión porque se tenía clara la labor central a la cual se abocaban, pero no respondían al manejo técnico-operativo propiamente dicho.

Así que podríamos hablar de grupo operativo en sentido amplio (incluyendo concepto y técnica) y en sentido restringido (sólo toma el concepto).

Por lo tanto grupo operativo, como definición, especifica elementos constituyentes del grupo, como ser la tarea o la finalidad, y hace a cuestiones relativas a la operatividad.

Veamos ahora, qué es la técnica operativa de grupo. Ella parte de esta definición general de grupo, pero involucra además otros elementos. O sea que, para hablar de técnica operativa de grupo, Pichon Rivière diría que hay que partir de la idea de que los grupos tienen tarea.

Debemos visualizar el movimiento grupal frente a la tarea, para ir así especificando nociones que Pichon Rivière va deduciendo de esa práctica y que son estructuradas bajo la denominación de E.C.R.O. (Esquema Conceptual Referencial Operativo). Este E. C. R. O. es la ideología instrumental que da la oportunidad de operar e investigar en un campo determinado. Por lo

tanto ese esquema se infiere directamente de los distintos tipos de comportamiento en interjuego en el grupo, de la diversidad de sus puntos de partida y de la modalidad de conceptualización que surge de ello.

Un grupo enfrenta la tarea con los instrumentos que posee, en otros términos, con una serie de comportamientos habituales. Es decir, en el abordaje de una labor los miembros del grupo ponen en juego conductas que les sirvieron en otras oportunidades para penetrar en distintas situaciones.

Podemos también explicitar que si examinamos tales comportamientos, desmenuzándolos, rastreando su origen, nos encontramos en última instancia con comportamientos propios del grupo familiar.

El grupo, frente a una tarea determinada, empieza a trabajar en ella con comportamientos que hasta ahora le sirvieron, conductas que responden y tienen en sí una ideología. Y aquí ideología es empleada no en el término de una racionalización de conductas, sino en el sentido de ideas, sentimientos, que tienen sus raíces en la experiencia vivida. De modo que si se quiere armar un E.C.R.O., tenemos que partir de la ideología más primaria surgida de experiencias también primarias. Esta ideología primaria es la del grupo familiar.

De aquí que los individuos que integran un grupo que enfrenta una tarea se conducirán, en último grado, con pautas que aprendieron en su grupo familiar. Luego, a través del interactuar grupal, a través de las interrelaciones, se van a producir situaciones dilemáticas, provocadas por dos circunstancias: una por el mismo interactuar, y otra porque las pautas primitivas de comportamiento no sirven para abocarse a la tarea. Enton-

ces va a ser necesario "el armar en la mente el grupo interno", como lo expone Pichon Rivière.

Con ésto quiere enunciar que el poder internalizar nuevas pautas de comportamiento, nuevas expectativas, nuevos roles, es posible a través de un aprendizaje que se va haciendo por situaciones triangulares sucesivas y simultáneas que se van dando en el grupo operativo.

Dicho de otra manera: distintos tipos de situaciones triangulares dadas en el grupo operativo permiten al individuo ajustar el grupo interno primario y transformarlo en grupo interno secundario, que luego va a ser externalizado a través de nuevas conductas, nuevos roles, nuevas expectativas, nuevos enunciados, que el individuo va a establecer en el grupo.

Viendo de qué manera se da el pasaje, y tratando de ubicar lo explicitado por Pichon Rivière, podemos decir que el individuo viene con un esquema estructurado en la familia, como grupo interno primario, el cual será transformado en grupo interno secundario y, por último, se externalizará.

Al irse estableciendo este tipo de movimiento aparecen lo que se denomina las ansiedades (o miedos), cuya manifestación exterior va a ser la resistencia al cambio. Las ansiedades de ataque y pérdida están de acuerdo a la relación que hay entre el sujeto —integrante del grupo— y su bagaje instrumental, siendo este último las formas habituales de abordar una tarea.

La ansiedad paranoide se hace presente cuando al enfrentar un nuevo campo se lo hace desprovisto de un instrumento adecuado, o sea, que ese campo se presenta peligroso frente a la imposibilidad que se siente de poder abordarlo bien. El miedo a la pérdida estaría li-

gado a la inseguridad que se experimenta cuando el viejo instrumento debe ser abandonado, ya que no le sirve para la situación actual.

En conexión con estas situaciones se presenta el denominado estereotipo. Serían las conductas cosificadas, rígidas, fijas, con las cuales, rechazando las características específicas de la tarea actual, se trata de enfrentarla, haciendo caso omiso de la nueva situación.

Una forma de mantener la seguridad es enfrentar toda tarea de la misma manera, sin tener en cuenta que cada tarea posee caracteres diferenciales.

Al decir de Pichon Rivière, el grupo operativo tiende a destruir al estereotipo.

Pero antes de continuar volvamos a lo anterior para señalar ciertas situaciones. Vimos que los tipos de ansiedades tienen un correlato en la relación hombre-instrumento y en el sentimiento de inseguridad que emerge de esa relación, y dijimos también que todo esto aparece en un grupo que aborda una tarea. También expusimos un pasaje de ideologías.

Pensamos que aún ciertas cuestiones quedarían a dilucidar:

- a) La de tomar como instrumento la forma de abordaje que hace cada sujeto grupal de una situación. Sintetizando, el parangonar comportamiento e instrumento no ceñiría la situación a un instrumentalismo?
- b) El marco de referencia de la relación hombre-instrumento.
- c) El nivel en que se establece el sentimiento de inseguridad, ya que es un sentimiento cuyas significaciones apuntan a una actualización del pasa-

do. Pero no está claro si es primario o secundario reaccional.

- d) Si el miedo predominante (a nivel manifiesto o latente) en el grupo es el expresado por el portavoz, o es el resultado de la suma de los miedos individuales. En otros términos, el miedo del grupo es el expresado por el portavoz o es el inverso al de éste?

- e) Por último, falta especificar si el grupo actúa como amplificador de la expresión individual con que cada sujeto abordaría una situación o si es propio de la situación grupal lo que sucede.

Toda esta enumeración de ítems se infiere de los dos aspectos del grupo que Pichon Rivière siempre señala: el externo o manifiesto —la existencia real del grupo—, y el otro, interno o latente —el E.C.R.O.—. Es como si su idea de grupo estuviese centrada en la relación entre ambos aspectos.

Continuemos observando ahora el desarrollo que cada grupo efectúa de la tarea. Se lo puede denominar la lógica de cada grupo, y es la forma en que éste va organizando los temas o subtemas que constituyen la tarea.

Esta lógica no puede ser enunciada de antemano, y solamente se la visualiza una vez que el grupo va funcionando y es ya conocido.

Claro que esos diferentes tipos de ordenamientos están ligados a partes afectivas en juego interrelacionadas con la temática.

Se advierte aquí otro de los señalamientos de Pichon Rivière, que muestra cómo se visualiza y explicita en el grupo operativo la ligazón entre acción y verbo o en-

tre lo afectivo y lo pensado, e indica cómo esa unión en un momento determinado permite otra forma de visión sobre la tarea.

Es de esta manera que la función del grupo será —y aquí aparece otro postulado—, el aprender a pensar. Pero aprender a pensar (cuya manifestación estaría en la lógica propia que se ha hecho del tratamiento de un tema determinado) surge como momento secundario, pues lo anterior es la resolución de una circunstancia particular que es la apertura del pensamiento.

¿Cuándo es posible la apertura del pensamiento? Para Pichon Rivière esto ocurre cuando el individuo puede cambiar su rol, variar sus expectativas, adoptar nuevas conductas, que no son ya las de su grupo primario familiar. Es decir, puede enfocar la tarea de otra manera a como lo hubiera hecho en su grupo familiar. Aquí emerge una relación entre pasajes en la ideología y el pensar. Además, en esos pasajes, en la internalización del grupo actual, están en interjuego elementos afectivos. De este modo también el aprender a pensar indica la unión de dos elementos que aparecen innumerables veces disociados, que son, el afectivo y el pensamiento.

Podemos esbozar una especulación, señalando algunos ejemplos de la vida cotidiana, en los cuales se aprecia la disociación entre el pensar y el sentir.

No es para nadie extraño que en el grupo familiar se deposita lo afectivo, mientras en los grupos secundarios se hace lo mismo con lo pensado. De aquí que es motivo de desorganización para un grupo familiar el requerirle cuál es su tarea, o porqué están como están, o qué piensan sobre lo que pasa; y por otro lado, la misma

desorganización aparece en un grupo secundario cuando se le pregunta sobre lo afectivo.

Considerando estas circunstancias podemos decir que en el grupo operativo parece haber una hipótesis ideológica de acercamiento de ambos modelos como premisa del aprender a pensar.

También, estando el grupo en funcionamiento, surgen otros tipos de problemas, que se plantean bajo el nombre de resistencia, siendo ésta la manifestación de los dos miedos, a la pérdida y al ataque, y que impiden el tratamiento del tema.

Estas resistencias se exteriorizan a través de dos subgrupos, en donde uno se ocupa de la conspiración, cuyo líder es el sabotador, y el otro se encarga de llevar adelante el trabajo grupal, que es el subgrupo de progreso, con su líder de progreso. Después veremos que la interpretación de la coordinación va a tratar de unir a los dos. Ambos líderes, desde perspectivas distintas, están tratando de manifestar, de diferente forma, aspectos de la tarea. En más de una ocasión se observó que uno u otro liderazgo era asumido siempre por los mismos individuos, siendo éste también un problema de estereotipo.

Podemos decir que un grupo funciona cuando los liderazgos son cumplidos por todos. Si no se cumple la rotación en los liderazgos y éstos son fijos, puede resaltar como consecuencia el enfrentamiento de los dos subgrupos. La función coordinadora será la de mostrar que esos subgrupos señalan aspectos de la tarea. O sea, que lo que cada subgrupo expresa, muchas veces a través de sus líderes, son versiones sobre la tarea, y ello es

lo destacable. De ahí que nuestra exigencia está en la rotación de los liderazgos, pero no en su extinción.

Nos acercamos a la teoría de la emergencia que se halla vinculada a estas cuestiones. Lo que se ha expresado por emergente es todo elemento, a partir del cual, adquiere cierto sentido la situación. Es como un movimiento, un indicador de lo que sucede.

Es por esto que puede ser denominado emergente un síntoma, un individuo, una situación, un grupo, etc.

A su vez, se ha aplicado al hecho tomado como emergente el mismo tipo de análisis que se impuso en el estudio de la conducta.

Por lo tanto, en el emergente se busca su motivación (el porqué), su objeto-fin (el para qué), y su significado (el cómo).

Circunscribiéndonos a lo grupal, el emergente, aun que puede ser una situación o una conducta grupal, se refiere más específicamente al individuo, que con su manifestarse denuncia la situación imperante.

Es por ello, que Pichon-Rivière lo denomina también "portavoz", en el sentido de que expresa lo que sucede en un momento determinado. Además, indica que la circunstancia de que sea determinado sujeto, y no otro, el que adopte esa postura, se vincula a problemas de verticalidad y de horizontalidad. Lo primero se refiere a la historia personal de ese sujeto, su experiencia vivida. Lo segundo, la horizontalidad, lleva a la estructuración actual del grupo. De todo lo cual se desprende que la emergencia se daría como resultante de lo individual y lo grupal de un momento dado. Se deduce la relación existente entre liderazgo y emergente, y cómo el evitar la estereotipia en los liderazgos de los roles de sabotaje

y progreso está en la explicitación de las condiciones que los posibilitan.

"El emergente es el que denuncia la situación" afirma Pichon-Rivière, pero con ello qué quiere decir, ya que podemos interpretarlo a dos niveles y en ambos aparecen cuestionamientos.

En uno práctico: emergente es el que en una situación grupal con su verbalización y/o accionar muestra o permite observar la significación de lo que sucede; el paciente, lo sería en la misma forma de su grupo familiar. Esa expresión indicaría directamente lo que sucede en el grupo o tendría que ser traducida en términos de grupo? La respuesta de que su verticalidad (es decir su historia personal, experiencias vividas), y la horizontalidad (estructura actual del grupo), permiten esa representación, es decir, esa denuncia dada de esa forma y por ese sujeto, no aclara el tipo de pregunta antes efectuado.

Lo anteriormente dicho nos lleva al otro plano, el teórico: ¿emergente habla de causalidad? Si así lo hace hay diversos tipos de cuestiones a establecer. En una metodología científica no se va al origen sino que, dando un hecho, veremos la estructura que lo posibilita. Es el emergente el hecho y el grupo o la familia la estructura que lo permite?

Dentro de este mismo plano teórico, podemos ver otras vertientes que hacen a toda una problemática de la emergencia, por ejemplo la que surgiría de la Teoría de Pepper de "Emergencia", aspecto de la metafísica en la cual el autor establece dos tipos centrales de posiciones: en la primera de ellas se estipula lo llamado "desplazamiento", que es un cambio en el cual una

característica es reemplazada por otra. Camino recorrido por una sucesión invariable, y que aparece como relación funcional. En la segunda proposición, Pepper establece el cambio acumulativo, un cambio en el cual ciertas características se superponen encima de otras, siendo éstas adecuadas para explicar los acontecimientos que ocurran a su nivel.

En antropología, Nadel estipula: "Para este proceso de "convertirse en", subyacente en toda "interacción", ciertos tratadistas han encontrado el nombre de emergencia, por la cual se entiende una "novedad de conducta" nacida de la específica organización de numerosos elementos inorgánicos, orgánicos o mentales, que de este modo constituyen un todo, en cuanto es diferente de su mera suma o resultante. La emergencia, pues, es un acontecimiento sintético; es creadora de novedad real de una actualidad o propiedad nueva de un tipo que no existía antes de la emergencia; y esa cualidad o propiedad nueva tiene eficacia causal y modifica el curso ulterior de los acontecimientos".

Una cuarta posición es ver si el fenómeno de inducción grupal que provoca la problemática del chivo emisario, está involucrado en el enunciar de emergente.

Creo que en relación a grupo, la propuesta de emergente pudo tener cualquiera de estas connotaciones, y se la presentó como elemento que por indeterminación podía absorber las cuatro. Aunque nuestra preferencia se vuelque ante la primera de estas posturas, quedarían muchas cuestiones a resolver. Por ahora, cuando la utilizamos, es en forma de hipótesis de trabajo, y como elemento constante a revisar.

Pasemos a considerar otras nociones involucradas en

el esquema de la técnica operativa, ellas son: pertenencia, pertinencia y cooperación.

Por definición pertenencia sería la ligazón que existe entre los diferentes integrantes y el grupo. Mientras que pertinencia sería el ligamen con la tarea, cooperación es la posibilidad de aportar la mayor cantidad de elementos para el discernimiento de la tarea.

Surgen consideraciones con relación a la pertenencia, y tomando por ejemplo los tipos de subgrupos, observamos que podríamos preguntarnos a quiénes se consideran pertenecientes a un grupo: solamente a los que ayudan en el grupo o también a los que lo sabotean? Tengamos en cuenta que la pertenencia no es un carácter valorativo sino funcional, es decir, que los grados de pertenencia a un grupo se evalúan de acuerdo al cuántum de participación, de interés en la relación con los otros integrantes, etc.

Sería fácil accionar con un criterio valorativo, y denunciar como no pertenecientes a ese grupo a los saboteadores y expulsarlos.

Otro ejemplo, es que si los liderazgos son asumidos por los mismos integrantes repetidamente, hay que poner en duda el grado de pertenencia, pues estaría indicando impedimentos a cambiar, resistencias frente a este cambio. Estaríamos ante la dificultad de modificar partes del grupo interno primario y de internalización del grupo actual.

Comentando la pertinencia, se pudo observar que la ligazón con la tarea no está dada únicamente por motivaciones personales, en el sentido del porqué de la ligazón de cada integrante con esa tarea, sino también con aquellas motivaciones que llevan a cada uno a in-

tegrar el grupo. Así, se organiza lo que puede denominarse motivaciones grupales, en las que cabría incluir los objetivos que los grupos se pueden dar.

Respecto a la cooperación, podemos hacer la siguiente observación: la competencia y la cooperación son pautas aprendidas y corresponden a pautas sociales.

Schmidt, Muezingler, Vaughn, Murphy y Newcomb señalaron estos problemas. Tomando grupos diferentes para trabajar sobre aspectos particulares de una tarea, en algunos grupos se estimuló la competencia y en otros la cooperación, mediante estímulos gratificantes y frustrantes. Lo que se observó, fue que los resultados eran en los dos grupos del mismo tipo. Las apreciaciones sobre estos trabajos fueron que la competencia como la cooperación existen en el individuo. Nuestra comprensión es la siguiente: no es que existan sino que son pautas aprendidas dentro de contextos sociales determinados.

Nos corresponde ahora enunciar las funciones de coordinador y observador en un grupo operativo. El coordinador tiene la función de interpretar las conductas, las emociones, los sentimientos que se ponen en juego en relación con la tarea. El coordinador va a tomar en un primer momento del desarrollo grupal al encuadre como punto de mayor urgencia es decir, va a estar ocupado en ubicar al grupo como grupo. Es así que la primacía de las interpretaciones recae sobre el espacio-tiempo-tarea. En los momentos siguientes va a tratar de establecer los distintos liderazgos, qué relación se da entre ellos y la tarea, la parte visualizada y la parte oscurecida de la misma.

La transferencia en el grupo operativo es indirecta,

se interpreta en relación con la tarea; la relación con el terapeuta o coordinador pasa por la tarea.

Centrarse en la relación directa, es decir, sólo en el vínculo del coordinador con el grupo, es sabotear el tema de la reunión. Todo esto podría enunciarse así: "están aquí-ahora-coamigo para hacer la tarea".

Todo lo antes enunciado se hace más claro si hacemos un distingo entre los dos planos o dos tipos de líneas de funcionamiento grupal, la temática y la dinámica. Mientras el verbo da forma al plano temático, la emoción y la acción van a corresponder al dinámico. Las interpretaciones van a tratar de unir estos dos planes.

Enunciando ésto de otra forma, podemos decir que una vez transcurridos los primeros movimientos de ubicación grupal, el funcionamiento de los planos temático y dinámico nos dirá de la aproximación o alejamiento de la tarea, en uno y otro plano. Podríamos especificar como fórmula que la dinámica se lee, pero el coordinador debe expresarla como temática.

La disociación entre ambos indica dificultades, resistencias y ansiedades, que exigen interpretaciones.

Es por todo ello que éste diferenciar entre los dos planos de funcionamiento aparece como punto de referencia de los señalamientos de la coordinación, como una pauta técnica.

Mientras el coordinador cumple esa función, el observador realiza una labor completamente distinta a la del coordinador, y cuando se habla de competencia o rivalidad entre ambos es que en realidad los dos han perdido la tarea.

Lo que pasa es que la observación se toma como ob-

servación del coordinador, para aprender el rol. Puede ser en algunos casos, ya que diferentes autores postulan este paso como previo y necesario en el aprendizaje de la coordinación. Pero debemos decir que, mientras el coordinador está sumergido en el campo, el observador, posibilitado por su mejor distancia, puede con mayor amplitud ejercer el rol de investigador. Puede tener la distancia suficiente como para visualizar todo el grupo con el coordinador adentro y qué tipo de circunstancias se están estructurando. El problema de la observación pocas veces ha sido estudiado y explicitado como debiera serlo, e instrumentado lo que puede aportar, pues el observador es el que puede efectuar una supervisión o una evaluación más objetiva del campo.

Inclusive, como el problema es bastante complejo, lo que habíamos pensado es que primero sería necesario ser coordinador y luego observador, para una mejor formación. Además, parecería que, superado el mito de la coordinación, se hallaría en óptimas condiciones para tener un criterio de investigación.

Veamos brevemente el trabajo del observador:

- A) Si toma material en crónica, todo lo que ocurre, ese material aporta información que puede ser estudiada mediante diferentes tipos de manipuleo cuantitativo (estadístico, tabulación informacional) o cualitativo (perfil psicológico).
- B) Un observador de emergentes —la tarea se centra sobre las participaciones de integrantes— cediendo a aquellos que por sus manifestaciones son

indicadores de situaciones claves para dar un sentido al movimiento grupal.

- C) Un tercer tipo de observación, es la de participante, en la cual el observador efectúa, además de una de las labores anteriores, intervenciones complementando los señalamientos dados por el coordinador.

pal. Es así como el grupo es colocado como centro de atención y no es sólo un medio.

Por esto, podemos considerar que la línea de Bion, Eziel, y entre nosotros la concepción de Pichón Rivière de Grupo Operativo, podrían mediante cierto tipo de especificaciones que aclararían el aporte, y los supuestos de cada uno, ser englobadas, al igual que las visiones de Lewin y de Moreno, en el sentido de que todas ellas consideran el grupo y no al individuo en grupo como centro de la cuestión, abordándolo con técnicas determinadas. No tratamos de hacer una yuxtaposición ni un parentesco por reducción, sólo porque todos estos autores consideran al grupo como tal. Aunque para cada uno de ellos el ubicar al grupo como tal se fundamenta en supuestos diferentes (entre los que habría que estudiar la existencia o no de puntos en común o de correlaciones, teniendo en cuenta que las técnicas que utilizan son diferentes también), existe una reflexión y manejo técnico distinto a las posiciones anteriores.

Lo que surge como elemento común en ellos es la aparición de una convergencia en su accionar y en sus supuestos, que incluyen líneas psicológicas y sociológicas que hacen dificultoso el encuadre en una sola de ellas. Además, la convergencia de esas líneas en estos autores ha traído como consecuencia la elaboración de categorías y nociones que se hacen propias de la situación grupal. Al considerar al grupo como totalidad lo sitúan con una cierta independencia para el manipuleo empírico, permitiendo así un repensar sobre lo grupal, a lo cual todos ellos dan aportes acabados.

EL HECHO, LA NOCIÓN Y EL CONCEPTO DE GRUPO

Trataremos en este capítulo de trabajar sobre ciertas ideas o nociones para apuntar a la elaboración de una invariante estructural de grupo. Es decir, ver hasta donde nos es posible iniciar una labor de elaboración conceptual.

La primera cuestión se refiere a la distinción entre datos reales y nociones.

La opinión corriente denomina grupos reales o naturales a un conjunto de individuos "conocidos" que se reúnen por algo o para algo. Se indica así una situación indeterminada, cuyo único límite está dado por un problema común, y porque los sujetos se "conocían" entre ellos. De esta situación surge la noción de grupo, noción ideológica empírica, en la cual aquellos sujetos reunidos para las más diversas ocupaciones reconocen al conjunto como tal, es decir, que ciertas decisiones, elecciones o manifestaciones son vistas por cada uno como resultantes de haber estado tratándolas con otros, reconociendo así el estar en grupo como una experiencia distinta.

A su vez, las técnicas de grupos han permitido establecer una serie de problemas, y han dado determinados conceptos empíricos que resuelven ciertas cuestiones prácticas. Estas elaboraciones conceptuales empíricas pueden ser utilizadas a un mismo nivel que la noción, aunque la diferencia entre ambas está en que las primeras derivan de un empleo técnico, y las segundas se refieren a experiencias vividas. Lo que de común ambas poseen, es su marco referencial basado en supuestos extraídos de lo cotidiano, en el sentido de filosofía de la vida. Tratamos de expresar que en ambos casos, y sobre todo en el primero, falta una teoría científica en la cual se inscriba la técnica empleada.

Es de esta forma que tenemos conceptos empíricos como liderazgos, ansiedades, interacción, productividad, que derivan del manipuleo técnico efectuado en el campo práctico.

Las fuentes de estas nociones las podemos observar en los diferentes trabajos y campos donde se maneja una técnica determinada. Así, las experiencias de White, Thraster, las de Cooley, Ealton Mayo, además de observar los hechos, efectuaban un esbozo de manejo grupal.

Pero vemos a la vez muchas técnicas que surgen como tales en ese mismo período histórico (la Represiva, la Didáctica, la Psicoanalítica en grupo y comienza la Psicodramática). No es una mera coincidencia cronológica, sino que estos surgimientos se establecen en un contexto histórico y social que las permite; por lo tanto la aparición de la noción de grupo tiene que ver con ese contexto.

Pero volvamos a lo técnico para no dispersarnos. La

noción de grupo se articula con una técnica de manipuleo de procesos reales, dando la primera fundamentación a la segunda, o la segunda a la primera. Tautologización práctica que muestra su condicionamiento ideológico.

Es así, como en un momento dado, el origen de la noción de grupo en la gente y en el técnico proviene de las mismas fuentes y tiene igual significado.

De aquí que las diversas técnicas tengan como supuestos explicativos los provenientes del contexto.

La "fortificación del Yo" o "el mejoramiento de las relaciones personales", como premisas básicas para justificar la participación en grupo, por su indeterminación tienen un sabor a "filosofía natural" como el "hay que levantarse temprano" o "no comer frituras" si se quiere tener salud.

Por último, y para redondear, cómo la percepción de los hechos y los medios de una técnica se estrechan, da claro ejemplo esta situación: "Se elaboró una denominación metodológica homeostática. Es interesante advertir que se basó en las observaciones hechas por F. Gobov en las duchas de una clínica.

En esa sala había cuatro cabinas, pero el diámetro de los tubos no estaba calculado para que todas tuvieran suficiente agua caliente. Cuando entraban al mismo tiempo cuatro personas a las cabinas, en la conducta de cada uno se ponía de manifiesto su propia estrategia, tendiente a crear el régimen más conveniente. Uno por ejemplo, trató de conseguir las condiciones mejores para sí (¡y sólo para sí!). A raíz de ello en las otras cabinas había agua fría. Ello provocó la reacción inmediata de los demás: comenzaron a hacer girar las canillas y el primero se vió bajo una ducha de agua fría o domasia-

o caliente. Sólo a costa de mutuas concesiones se logró, en definitiva, regular el suministro de agua de modo que el régimen fuera satisfactorio para todos". (Yuri Jaganin "Mi viaje por el espacio").

Impecamos ahora por precisar a qué nos referimos cuando hablamos de grupo. Podemos decir que el modelo es lo que se denomina pequeño grupo, una agrupación de dos a quince individuos, de cuya interconexión surgen determinados tipos de fenómenos, que se ordenan de acuerdo a ciertas normas y que giran alrededor de un tema dado como objetivo o finalidad de la reunión.

¿Pero por qué ese pequeño grupo es el modelo?

Esta noción surgió como resultado de la ruptura de una famosa clasificación de Cooley de grupos primarios y secundarios, los primeros organizados en torno de la afectividad, los segundos de acuerdo a pautas formales racionalizadas. Al hablar de pequeños grupos todos los autores dieron la impresión de haber conseguido una noción neutra, en el sentido de que podía involucrar los atributos dados al grupo primario y al secundario, el poder objetivar la puesta en juego de factores afectivos e intelectivos.

Pero además, la empiria demostraba que el número de integrantes estaba dado también por los límites del poder tener "in mente" al conjunto, es decir, que el tipo de individuos en juego era dado por lo que la experiencia indicaba como posibilidad de "ser tenidos en cuenta" por un observador y por ellos mismos. Es así que el número máximo indicaba que tanto el observador frente al grupo, como cada uno de los integrantes, podía involucrar en su razonar y vivenciar a todos los

sujetos integrantes de ese grupo, si estaban dentro de esos límites.

Empíricamente, aquí aparece, en ese "tenerse in mente", un modelo construido sobre el cual veremos si se puede trabajar tomándolo como referencia.

Podemos pensar también hasta dónde el "tenerse in mente", si lo redefinimos, puede indicarnos el modelo posible de combinaciones que se puede abarcar ante una experiencia grupal. Es decir, que esto podría señalar que hay un límite de combinación de roles, de actitudes, de verbalizaciones, de gestos, de interacciones, que pueden ser contenidos en una representación grupal que los englobaría y hasta podría hacerlos comprensibles.

Pero estamos pasando de una noción, el "tenerse in mente", a redefinirla cuando hablamos de representación grupal.

En todos los casos el "tenerse in mente" los unos a los otros en sus manifestaciones, en sus decisiones, etc., equivaldría a una noción de grupo, es decir, que la noción aparece armada como resultado de una experiencia con características propias particulares. Pero a su vez el "tenerse in mente" no habla de características totalmente concientes, sino como diría Marx "lo hacen pero no lo saben", o con Freud "conocen y no conocen" su comportamiento grupal.

Es así que, adelantando, podemos expresar: cuando se dice que en un grupo se ha producido tal o cual situación, se apunta a dos instancias, por un lado al grupo real, constituido por los sujetos reales, por otro a la representación grupal. Cuando decimos representación grupal enunciamos que está accionando un mo-

delo ideal, fantaseado o imaginario, que tiene un funcionamiento diferenciable del funcionamiento del grupo real.

Como ya fue enunciado, Moreno, Lewin, Bion y Pichon Rivière hablan del grupo como un todo, al cual cada uno, aplicando una técnica diferente, trata de accionar sobre él extrayendo ciertas conclusiones.

Pontalis ha dicho con respecto a Bion: "Al poner el acento sobre el juego y las jerarquías de las defensas y, como algunos las emplean en denunciar en tal expresión supuesta de angustia una defensa contra una angustia más profunda, se describe, se reconstruye los efectos del grupo, sin jamás interrogarse sobre qué los determina, sobre la forma imaginaria que suscita este despliegue".

Nosotros extendemos esa opinión a los autores antes nombrados. Bion habla de supuestos básicos, Pichón Rivière habla de E.C.R.O., Moreno de inconsciente, Lewin de espacio vital. Es decir, todos ellos incluyen un plano en el cual es necesario ubicarse para encontrar ciertos elementos; además hablan de efectos a observar, pero no está claro cuál es la estructura que los condiciona.

Es por todo esto que hay que tratar de ubicar una representación mental del grupo, como una estructura psíquica que pueda dar cuenta de los efectos grupales y explicarlos. La teoría de esa estructura a su vez tiene que poder reconstruir una historia y permitir hacer previsiones.

Esa representación mental de grupo lleva incluida una combinación de representaciones. Dicho de otra forma: se puede hablar de que la representación grupal

sobre la cual se trabajará es un entrecruzamiento de representaciones o imágenes.

Las actitudes, los roles, los significados de roles, los gestos, las verbalizaciones, se refirirán a aquellas imágenes o representaciones.

Lo que denominamos entrecruzamiento, lo podemos ir desmenuzando siguiendo distintos pasos. En la representación mental de cada integrante hay elementos que se refieren a él como sujeto y elementos que se refieren a otros. Es decir, cada representación individual tiene aspectos de otro (o versiones de otros).

Estas versiones o aspectos de otros que cada integrante de grupo posee, entra en funcionamiento configurando con las de los demás integrantes una zona de confrontaciones, de analogías, de contradicciones y de concordancias. Esta zona configurada por el aporte de cada sujeto y que cada uno activa en grupo, en el sentido de reajuste, de modificación, es la zona en la cual convergen las representaciones individuales, pero en su aspecto de relación con otros, relación que se confronta en una actualidad dada por el grupo.

Si seguimos la situación de análisis para ver si es posible lograr una operación combinatoria más simple, podremos observar que ésta se referirá a una situación básica de un vínculo entre dos con un observador. Es decir, si descomponemos esa representación de grupo visualizaremos que la estructura vincular básica es entre dos y un tercero que observa ese vínculo.

Es así que aparece una figura pura en todo ese entrecruzamiento de representaciones, que es una figura vincular, en la que cada sujeto aporta su imagen del

otro, a través de su propia versión, o sea, que así aparecen él y el otro y esa es la esencia del vínculo.

Surgen una serie de cuestiones, pero una de ellas es central:

I. — ¿Será el lugar en el cual un vínculo es visto por un observador? A diferencia de una relación bipersonal (por ejemplo psicoterapia individual), en la cual el observador es parte del vínculo, en aquella primera es ajeno y sólo lo observa.

II. — Si queremos ir más lejos, podemos cuestionarnos si aquí es donde se pone en juego una relación entre teoría (observador) y estructura (vínculo).

III. — Pero volvamos a nuestra línea, pues emerge una tercera pregunta, que a su vez puede dar comprensión a las dos primeras: ¿A qué se denomina vínculo?

Hace un tiempo nos centramos en observar diversos elementos que se dan en los grupos de aprendizaje y de terapia, y tratamos de ubicar cómo, los diferentes autores se definen sobre los mismos. Vimos que aparecen los problemas de roles, de status, de ansiedades, de interacciones. Comenzamos a tratar de establecer alguna instancia a la cual fuese posible recurrirlos; es decir, una instancia de la cual dichos elementos serían formas de expresión, pensando que establecer ese elemento permitiría observar si todo lo demás que se hacía era actuar sobre él a través de alguna de sus manifestaciones.

Además, dicha estructura tenía que responder, o por lo menos señalar, aspectos individuales (de los integrantes del grupo, pues ellos lo arman), y a su vez responder a aspectos interaccionales, que contestarán a la cuestión de esa armazón. En otros términos, la instancia podría dar cuenta de la estructura y dinámica grupal. Por lo tanto, aquella instancia tendría una doble polaridad, descubre en los sujetos sus aspectos de relación, descubre en la arquitectura grupal su funcionamiento como tal.

Se intentaba por lo tanto establecer el elemento que en lo individual posibilite el pasaje a una relación, es decir, responda por un vínculo y sirva para visualizar por qué o para qué dos sujetos o más se comportan como lo hacen.

Podemos enunciarlo así: aparece la necesidad de descubrir una instancia que, en lo singular de cada sujeto, estipule o señale un vínculo, que permita, por otro lado, ser señalada como elemento característico del sujeto en sus relaciones, y que explique a nivel del individuo el por qué de su posición.

A nivel grupal, dicho elemento debería hacer inteligible por qué o para qué los sujetos se relacionan entre sí de tal o cual modo, y permitir que el interaccionar de los sujetos pueda ser remitido a él para ser entendido.

Debemos así develar una estructura que pueda dar cuenta y que nos haga inteligibles las relaciones entre sujetos, que explique los efectos posibles de esas relaciones y que, con optimismo podemos decir, nos haga previsibles conductas futuras.

Es posible que a nivel grupal, lo que han denomi-

nado conciencia de interacción cumpla esas funciones, que sea la estructura que permita descubrir sentido en el entrecruzamiento de comportamientos que se establecen y que constituyen lo fundamental en el grupo.

Esta conciencia de interacción tiene diversas connotaciones que se inscriben dentro de las vertientes (sociológicas o psicológicas) primeramente enunciadas, o sea, esta conciencia de interacción posee caracteres de lo colectivo o de lo individual.

Dicho de otra forma, ver el grupo como elemento de la sociedad o como campo en cuyo dinamismo se da el funcionar individual, trajo, como correlato, características distintas a esta conciencia: en Gurvitch podemos observar el distinguo y el esfuerzo para salvar la dificultad con las denominaciones de Psiquismo Colectivo, Psiquismo Intermmental y Psiquismo Individual.

Maisonneuve comentando este autor expresa: "Que lo colectivo primario y el psiquismo abierto es una de las más preciosas adquisiciones de la sociología contemporánea". En todo lo cual se observa la dificultad de acercamiento, o de exponer la interpenetración entre lo social y lo individual y el resultado de aquélla.

Expresaba de esta forma cómo se trataba de configurar una conciencia, partiendo de algo ya conocido en alguno de los dos campos, sea el de la Sociología o el de la Psicología, y elaborando luego analogías para poderlo estudiar.

Desde este punto de vista es que a veces resulta manifiesta esta conciencia de interacción, expresada por los integrantes; pero a veces es inferida de las conductas (cierto tipo de mensaje), (determinadas actitudes o roles), lo que conduce a que esta conciencia sea en

ocasiones inconsciencia (Olmsted); y acarrea que este doble funcionamiento lleve al desconcierto.

Aparece claro que, fuera conciente o inconcientemente apreciado por los integrantes, este "tener en cuenta a los otros" sólo hablaba de una mejor actitud de éstos, pero no alteraba el problema; es decir, que en ambas situaciones lo único que se indicaba es que era conciente o inconsciente el percibir de los sujetos del grupo.

Es por ello que se impone volverla a redefinir, por lo que lo denominado conciencia de interacción posee numerosas connotaciones, y hasta ahora se le atribuyen distintos tipos de alcance, de funcionar y de significación, lo que hace difícil su conceptualización. Trataremos de estudiarla. A su vez especificaremos lo que para nosotros involucra este concepto.

Observamos que es un concepto que ahora, para nosotros, sería efecto de la representación mental de grupo y de la estructura vincular básica; ya que conciencia de interacción (noción técnica) correspondería al "tenerse in mente" (noción experiencial), y ambas serían el resultado o la consecuencia de la representación mental del grupo. Es por todo ello que tratamos de volverla a ubicar mostrándola ahora como efecto.

Esta representación mental de grupo, o de vinculación, es una estructura que se arma en el sujeto independientemente del grupo actual, pero éste lo reactualiza y a su vez constituye a cada sujeto en la experiencia. Esta estructura está integrada, por lo menos, por dos elementos que, generalizando, podemos denominar el Yo y el Otro, es decir, ésta configuración debe estar de entrada organizada en base a una pluralidad. Es así co-

mo esta representación grupal o representación de vinculación reconoce su unidad en la pluralidad.

Expresado de otra forma, diremos que reconoce la existencia de dos, en presencia o ausencia, frente a un tercero, padre (o madre), terapeuta o coordinador, testigo de esas existencias, pero se hace imprescindible esta multiplicidad reconocida para esa estructura que los incluye, a pesar de su autonomía.

Si estudiamos la representación vincular en términos de relaciones entre Yo y Otro, desde la perspectiva del Yo, emergen una serie de cuestiones en su actualidad (sincronía), y en su estructuración genética. Surgen problemas como los de identidad y alteridad. Una y otra aparecen como pactos de existencia. El uno (o sea el Yo) toma al otro como oponente, como diferencia, como contraste para fundamentarse y constituirse. La posibilidad de reconocimiento del otro trae las posibilidades del Yo de reconocerse como tal.

Si vamos en busca de una génesis de esta estructura vincular de Yo-Otro, se nos aparece como elemento central para elaborar en el plano de la representación la teoría del estadio del espejo, enunciada por Lacan. Es decir, que cuando entramos a tratar de elaborar y ubicar la representación, lo imaginario y lo simbólico se nos aparecen como instancias necesarias y útiles a tener presentes.

En 1949, Lacan formula el tipo de juego que se establece en un niño frente al espejo. Por primera vez su Yo es arrancado de la inmediatez de lo sentido y aparece totalizado en la imagen que está frente a él.

La imagen especular cumpliría la función de arrancarlo de su realidad inmediata, o sea cumple una fun-

ción desrealizante, sale de la realidad del Yo vivido, para referirse a ese Yo imaginario del cual la imagen especular es su inicio.

Lacan especifica que la imagen especular es "donde el Yo se precipita en una forma primordial antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro". Es decir, que actúa como "matriz simbólica".

Por lo tanto, es en esa situación especular donde empezamos a encontrar los comienzos de una discriminación o diferenciación entre Yo sentido y Yo como otro. Comienzos de la relación posterior Yo-Otros y de distanciamiento entre lo imaginario y lo simbólico.

Especificando brevemente, podríamos decir que el interjuego dado en la situación especular se enraiza en lo imaginario. El niño anticipa la imagen total de su cuerpo, escapando así a las fantasías de su cuerpo fragmentado. Pero en esa escena imaginaria del espejo se perfila ya la cadena simbólica a partir de la cual puede ser comprendido lo primero.

Este tipo de pasaje lo podemos observar en un trabajo de Althusser sobre Freud y Lacan, donde describe los dos grandes momentos de ese pasaje (antes y después de los tres años):

"1) El momento de la relación dual preedípica, donde el niño no tiene que ver sino con un alter-ego, la madre, quien 'scande' su vida con su presencia (dá), y con su ausencia (fort). Fascinación imaginaria del ego, siendo él mismo ese otro, tal otro, todo otro, todos los otros de la identificación narcisística, sin poder jamás tomar respecto del otro y de sí la distancia objetivante del tercero.

2) El momento de Edipo donde una estructura ter-

ciaria surge sobre el fondo de la estructura dual, cuando el tercero (el padre) se mete como intruso en la satisfacción imaginaria de la fascinación dual, transformando su economía, rompiendo sus fascinaciones, e introduce al niño en lo que Lacan llama el orden simbólico, el del lenguaje objetivante, que le permitirá al fin decir, yo-tú, él-ella.

El estudio de esta organización puede ser profundizado a partir de una psicología evolutiva. Pero, para nuestro problema de hoy, nos interesa el establecimiento de esta relación de Yo y Otro, como la posibilidad de un reparo primario de relación interpersonal, en la cuestión hasta ahora no aclarada que venimos enunciando.

Expresado de otra forma, estos autores reconocen un elemento central en la evolución, la aparición de una estructura cuya configuración está fundada en una relación de oponencias Yo-Otro, que permite a cada cual reconocerse como tal al reconocer a su opuesto. Estructura que emerge en un momento del desarrollo, en el que por primera vez se observa una relación diferenciada entre sujetos.

Creemos que el miembro de un grupo (sujeto grupal) experimenta un activar constante de intercambios en la red de interrelaciones con otros sujetos, que en su forma más arcaica corresponde a la dialéctica ego-alter (dos años y medio-tres años).

Momento éste de la iniciación de la relación de Yo-Otro o en otros términos de vínculo, de estructura de interrelación en la cual se puede articular la presencia de Yo y de Otro, apareciendo como representaciones

diferenciadas y distintas, vivenciadas sobre un fondo de emotividad.

Es así que el grupo posee una particularidad dada por los integrantes que lo componen, que determinan su forma, particularidad enraizada en que estos sujetos sufren la sobredeterminación y el condicionamiento de sus experiencias anteriores, y en último grado de la relación primaria de Yo y Otro. Esta última relación se presenta como vínculo primero de discriminación a partir de que cada uno se reconozca como tal, para que recién entonces aparezca el vínculo. Es así que para el sujeto grupal, su historia comienza con la aparición del orden simbólico (en la acepción de Lacan).

De esta forma, en el juego de interrelaciones presentes va a aparecer una historicidad, cuyo fondo último es aquella dialéctica entre ego y alter.

Aquel período puede ser ubicado como eje para un estudio de lo vincular o de lo interrelacional, como momento genético y constitutivo de las viculaciones posteriores, y al cual en último grado remitiremos los problemas de la relación intersubjetiva actual.

Aquí, en el grupo, esta reactivación permite un doble juego, reactualización de la vieja pauta y relación presente, en la cual el otro, este otro, diferente de aquél, a su vez activa el origen de la estructura arcaica de representación de la relación de Yo y Otro, y modifica esta misma estructura en sus fundamentos al estar articulada actualmente sobre otro vínculo.

El estudio de un vínculo, estructura de relación, se organiza pudiendo ubicar el tipo de juego establecido entre identidad y alteridad. Es decir, de dos imágenes o representaciones que se reconocen como opuestas y

cuya característica de oposición es la cualidad fundante de ese vínculo; oposición que tomará diferentes significados en el desenvolvimiento grupal.

Pero, este andar de esa estructura lleva implícito el reconocimiento de dos, y sus manifestaciones son debidas a las presencias representadas.

El comportamiento grupal, por lo tanto, va a ser el resultado de la estructura interaccional puesta en juego en los sujetos. La interrelación que se establece constituye una estructura, que es la convergencia de las estructuras de interacción puestas en movimiento en los sujetos integrantes del grupo.

Pichon Rivière habla de que en el grupo se reactiva el triángulo familiar y que recién después de internalizado el grupo actual se cambia de comportamiento externo. Explicita así el reajuste que lo actual provoca en el núcleo de la estructura de interacción?

Resultaría así, que la estructura resultante y responsable de la conducta grupal sería consecuencia de las coincidencias, divergencias, y oposiciones de las diversas representaciones del Yo y del Otro puestas en juego en los distintos momentos del movimiento grupal.

BIBLIOGRAFIA

APUNTES PARA REFLEXIONAR SOBRE LO GRUPAL

CAPÍTULO I

Abadi, M.: La psicoterapia de grupo en la formación pedagógica. 1er. Cong. Latinoamericano de Psicot. de Grupo. 1957.

Bachelard, G.: Le nouvel esprit scientifique. P. U. F. 1963.

Badiou, A.: El (re) comienzo del materialismo dialéctico. P. y P. 1969. El concepto de producción en el conocimiento.

Bleger, J.: Grupos de Aprendizaje. (Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo. T. I. Nº 11. 1961). Este artículo está incluido entre otros en la sección dedicada a Grupos Operativos y de Enseñanza.

Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Sgo. de Chile. Marzo de 1962. Observar en las Actas la declaración cubana. En la misma se sintetizan los siguientes puntos:

"La delegación cubana aprovecha la ocasión para de-

finir su concepto de la democracia en el terreno de la educación. Ello se expresa en lo siguiente:

- a) Que la educación llegue a todo el pueblo a través de la gratuidad de la enseñanza y de un amplísimo sistema de becas;
- b) Que las masas organizadas participen en el planeamiento, la orientación, la dirección y la administración de la enseñanza en todos los niveles: escuelas, municipio, provincia o región y nación;
- c) Que la educación, en su contenido y en sus métodos, tenga un carácter científico, tanto en el estudio del desarrollo de la naturaleza como en el de la evolución de la sociedad humana y en la investigación de la teoría del conocimiento.

La democracia en la educación ha de reflejarse, para ser tal en su extensión (que llegue a todos), en su organización (que facilite la participación de las grandes mayorías en la dirección educativa) y en su contenido y método (que parta de la raíz del pensamiento científico).

Una educación así concebida propicia, por una parte, el trabajo creador de las masas y el espíritu colectivo y, por la otra, el rendimiento a escala superior de la técnica docente, al mismo tiempo que forma al individuo en la más pura, la más elevada y la más amplia libertad del pensamiento creador y en la más desarrollada educación integral de la personalidad humana.

Freire, P.: La educación como práctica de la libertad. Ed. Tierra Nueva. Montevideo 1969. La problemática tratada gira alrededor de la posibilidad de concien-

tizar a través de la educación; las experiencias efectuadas en Brasil luego se extendieron a Chile.

Gramsci, A.: La formación de los intelectuales. Colección 70. México, 1967.

Grinberg, L. Langer, M. y Rodríguez, E.: El Grupo Psicológico. Nova 1959. Es interesante hacer notar que en el capítulo dedicado al aprendizaje los autores hablan de "La aplicación de la Psicoterapia de Grupo a la Enseñanza y a la investigación", centrando de esta manera lo problemático en lo afectivo, además desplazando el aprendizaje a planos de salud-enfermedad (opinión que luego han variado, ver la conceptualización que afectan sobre la "Elaboración" Simposium interno de A.P.A.). A último momento he visto las reflexiones de Rodríguez en el prólogo del libro de Pavlovsky, Martínez y Moccio, en las cuales se ven claramente las posibilidades de cambio del autor y cómo a través de la crítica se instala un nuevo nivel del pensar.

Lapassade, G.: Fonction pédagogique de T-Group. Bull. de Psychologie. Nº 158-161. Special 6-9/XII. 1959.

Liberman, D.: Entropía e información en el proceso terapéutico. Rev. Psicoanálisis. Tomo XXIV. 1967.

Janus Nº 10: La enseñanza de las masas es una buena inversión - 1969.

Pontalis, J. B.: Reflexiones naives sur quelques expériences de groupes: phénomènes et idéologie. Bull. de Psychologie. Nº 158-161. Special 6-9 XII. 1959.

Huici, M.: Psicopedagogía. 1er. Congreso Latinoam. de Psic. de grupo. 1957.

Vieyra Witcomb, J. R.: Intercaracterología, Educación y Psicoterapia de Grupo, 1er. Cong. Latin. de Psicot. de Grupo. 1957.

Vázquez, A., Oury, F.: Hacia una pedagogía del siglo XX. Ed. Siglo Veintiuno. 1968.

Tosquelles, F. y col.: *Pedagogie et Psychotherapie Institutionnelle*. Número Spécial de la Rev. de Psychot. Institutonnelle 2/3. 1966.

CAPÍTULO II

Bradford, L. y col.: *Dinámica del Grupo de Discusión*. Ed. 3. 1966.

Butelman, I y otros: La técnica de la Conferencia y la discusión en el Aprendizaje. Rev. de Psicología y Psicoterapia de Grupo. T. 3 Nº 3. 1965.

Cirigliano G. y Villaverde, A.: *Dinámica de Grupos y Educación*. Ed. Humanitas. 1968.

Se hace necesario un señalamiento con respecto a estos autores. El libro que describe perfectamente técnicas, debe ser revisado con cuidado pues hay ciertas connotaciones no claras. En el prólogo, hace aparecer la difusión sobre lo grupal a partir del libro de Gibb "Manual de la Dinámica de Grupos", 1964, cuando ya en esos momentos no sólo habían aparecido diversas publicaciones y trabajos, sino que hasta se había realizado en 1957 un Congreso Latinoamericano sobre Psicoterapia Grupal, en cuyas aportaciones libres hay ya trabajos sobre Educación y Grupos. Esto, exceptuando que las enseñanzas sobre Gru-

po Operativo tenían ya casi diez años antes del libro de Gibb. Además, hay una intención manifiesta en el ordenamiento cronológico de la aparición de núcleos de difusión sobre la dinámica grupal, ya que estos comenzaron sobretodo en Instituciones Privadas, o en el Hospicio, o en ciertos establecimientos educacionales (Escuela Privada de Psiquiatría Dinámica. Curso I, 1959).

Es de señalar estas circunstancias, ya que luego en el desarrollo del libro hay determinadas implicaciones ideológicas y técnicas, cuya explicación puede empezarse a entender a partir de aquel comienzo.

Faucheux, Cl.: *Teoría y Técnica. Grupos diagnósticos*. Bull. de Psychologie, 158-161. XII. 1959.

Lewin, K.: *Psychologie Dynamique* P. U. F. 1967.

Moreno, I.: *Sociometría y Psicodrama*. Deucalion. 1954.

Pavlovsky, E.: *Psicoterapia de Grupo en Niños y Adolescentes*. C. E. A. L. 1968.

Rojas Bermúdez, J.: *Qué es el Psicodrama*. Genitor. 1966.

Klein, J.: *Estudios de los Grupos*. F. C. E. 1961.

CAPÍTULO III

Bach, G.: *Psicoterapia Intensiva de Grupo* - Ed. Hormé 1958.

Bauleo, A.: *Grupo Operativo* - Rev. Psicología Concreta Nº 1 - 1969.

Bion, W.: *Experiencias en Grupo* - Paidós 1963.

Se hace necesario indicar ciertos elementos de esta obra:

- 1º) Sus categorizaciones sobre lo emocional.
 - 2º) El trabajo sobre el "grupo imaginario" que permite una elaboración de lo grupal con una distancia del grupo real.
 - 3º) La utilización de versiones de la psicología social, dentro de la comprensión grupal, hace pensar en otras formas de enfoque de aquella. E. Fromm también lo intentó, un ejemplo último verlo en "L'homme et la Société" Nº 11, 1969: Tache et méthode d'une psychologie sociale analytique".
 - 4º) La posibilidad del anterior item surge a partir de ubicar otro tipo de campo, y la utilización de categorías analíticas frente a otra situación.
- Se hace útil rever hasta dónde es psicoanálisis lo por él elaborado, y hasta dónde ya pertenece a otros campos que él mismo ayuda a mejor delimitar, y en los cuales otro sería el objeto, distinto por lo tanto, al objeto psicoanalítico.
- Ezriel, H.*: Pruebas Científicas de los Descubrimientos y de la Teoría Psicoanalítica - Rev. Uruguaya de Psicoanálisis T.: IV, Nº 2, 1961-62.
- Ezriel, H.*: Citado por Rodríguez, E.; Grinberg, L.; Lan-ger, M.: Psicoterapia de Grupo - Paidós 1961.
- Citado por Zimmermann: Psicoterapia Analítica de Grupo Ed. Hormé 1969.
- Foulkes, E. y Anthony, E.*: Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo - Paidós 1964.
- Foulkes, S.*: Relato Oficial al Primer Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo - Sp. 1957.
- Freud, S.*: Psicología de las Masas y Análisis del Yo - O. C. T.: IX Ed. Rueda 1953.
- Freud, S.*: Totem y Tabú - O. C. T.: VIII - Ed. Rueda 1953.

- Grinberg, L.; Langer, M. y Rodríguez, E.*: El Grupo Psicológico. Ed. Nova 1959.
- Grinberg, L.; Langer, M. y Rodríguez, E.*: Psicoterapia de Grupo. Ed. Paidós 1961.
- Lai, G.*: Transfert e contretransfert nella 'co-terapia in gruppo. Psicoterapia e scienze umane - Nº 4 Nov. Dic. 1967.
- Langer, M.; Bla y Neto, B.; Grinberg, L. y Whiting, D.*: Mesa sobre "Aspectos Técnicos de la Psicoterapia de Grupo" - 1er. Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo - 1957.
- Lebovici, S.; Diatkine, R.; Kestenberg, E.*: Psicodrama y Psicoanálisis - Cuadernos de Psicoterapia - Vol. III, Nº 2, 1968.
- Liendo, E.*: Grupo Operativo - Ficha de la Fac. de Filosofía y Letras.
- Maisonneuve, J.*: La Dinámica de los Grupos - Proteco 1969.
- Meehl, P. y Wilfrid Sellards*: El concepto de emergencia. Fundamentos de la Ciencia y los Conceptos de la Psicología y del Psicoanálisis - Feigl, H. y Scriven, H. Ed. Univ. de Chile 1967.
- Muenzinger, K. F.*: "Motivation in Learning", J. Comp. Psychol. 1934.
- Murphy, G.*: Personalidad, Madrid - Instituto de Estudios Políticos 1960.
- Murphy, G. y L. B. y Newcomb, T. M.*: Experimental Social Psychology; and Interpretation of Research upon the Socialization of the Individual. New York. Hasper and Brother, 1937.

Nadel, S.: Fundamentos de Antropología Social - México - F.C.E. 1955.

Newcomb, T.: Psicología Social - Eudeba 1962.

Pichon Rivière, E.: Clases en la Escuela Privada de Psicología Social.

Pontalis, J. B.: "Las techniques de Groupe de L'Idéologie aux Phenomènes" en "Après Freud" (Ed. T. M. 1965).

Sciarreta, R.: Método Científico (Curso Privado).

Schilder, P.: Estudio sobre las Ideologías. Ficha de la Esc. Privada de Psicología Social 1963.

Schmidt, H. O.: "The Effects of Praise and Blame as Incentives to Learning" (citado por Bertocci, P. A. y Mead, M.: Psicología de la Personalidad - Paidós 1966).

Schneider, P. B.: Contribution a L' etude du Transfert et du Contretransfert en Psychanalyse de Groupe - Rev. Franc. de Psychanalyse - T. XXVII 1963.

Vaughn, J. y Diserens C. M.: "The Experimental Psychology of Competition" - J. Eper. Educ. 1938.

Zimmermann, D.: Estudios sobre Psicoterapia Analítica de Grupo - Hormé 1969.

CAPÍTULO IV

Bott, E.: Family and Social Network - London, Tavistock 1957.

Cazeneuve, J.: "Mauss". S.V.P.P. 1968.

Nombramos a Mauss porque creemos que es imposi-

ble el aproximarse a lo social a través de lo simbólico, sin pasar por su obra, paso previo tenido en cuenta en lo actual antropología.

Cazeneuve, J.: "Sociologie de Marcel Mauss". P.U.F. 1968.

Engels, F.: Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado. Ed. Claridad 1957.

Este es uno de los mejores trabajos de Engels. Aunque es posible señalar ciertos errores de apreciación y de sistematización, no se puede penetrar en la problemática familiar sin transitar por este trabajo. Podemos observar que cierto tipo de hipótesis enunciadas por Engels, derivadas de la relación estructura socioeconómica-familia, aparecen luego ubicadas y demostradas en autores posteriores.

Fanon, F.: L'an V de la Révolution Algérienne. Ed. Maspéro. 1967.

Fanon señala una nueva forma de inscripción de lo social en la familia. Así como en otros de sus trabajos, su intento es el de enfocar la relación entre enfermedad y luchas de liberación. Pero debemos decir más. Fanon representa otra forma de pensar la vinculación ciencia e ideología.

Freud, S.: Totem y Tabú. O. C. T:VIII - Ed. Rueda, 1953.

Goode, W.: La familia. Ed. U.T.E.H.A. México, 1966.

Kartchev, A.: Les problemes de la Famille et leur étude en URSS. Rev. Inter. de Sciences Sociales. Vol. XIV, Nº 3. UNESCO 1962.

Su ruptura de la división entre grupos primarios y secundarios, lo acerca a la noción del pequeño gru-

po. Por otro lado, su forma de aproximación al problema de la familia no especifica cuestiones más allá de la descripción de hechos.

Levi-Strauss, C.: Estructuras Elementales del Parentesco. Paidós 1969.

Estos estudios nos permitieron una penetración en la familia más allá de lo aparente presente. Es interesante hacer notar la noción de triángulo de Pichon Rivière, que lleva a pensar en estructura y no en los individuos, y que lo acercaría a planteos estructurales.

—*Antropología Estructural. Eudeba. 1968.*

Nuestra posición frente al estructuralismo es la siguiente: la probabilidad de detectar la estructura latente de lo observado nos lleva a un estudio sistematizado en la familia, lo cual aumenta nuestra comprensión del hecho "familia"; a su vez, tomamos una distancia con las posiciones ideológicas del estructuralismo, y nos provoca ciertas reservas su a-historicidad.

Levi Strauss, C.: Introducción a "Sociologie et anthropologie" de M. Mauss. P.U.F. 4ta. ed. 1968.

Malinowsky, B.: Estudios de Psicología Primitiva, Bs. As. 3ra. Ed. 1961.

Malinowsky, B.: Una teoría científica de la cultura, Bs. As. Sudamericana. 1948.

Mead, M.: Sexo y Temperamento. Bs. As. Paidós. 2da. Edición 1961.

Mead, M.: El hombre y la Mujer. Bs. As. Cía. Gral. Fabril Editora 1963.

Merleau Ponty, M.: "De Mauss a Levi Strauss" en "Signos". Ed. Seix Barral. Barcelona. 1964.

Morgan, L.: Citado por Engels.

Murdock, G.: Social Structura. New York. Mac Millan. 1949.

Sus nociones sobre la familia elemental lo correlacionan con los de personalidad básica, y creemos que es factible el mismo tipo de crítica que se les ha hecho a estas nociones.

Parsons, T. y Bales, R.: Family Socialization and Interaction process. New York The Free Press of Glencoe 1955.

CAPÍTULO V

Ackerman, N.: Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares. Ed. Hormé 1961.

Bateson, G.: Distorsiones Esquizofrénicas de la Comunicación. En Carl Whitaker "Psicoterapia de los pacientes Esquizofrénicos". Bs. As. Ed. Escuela 1965.

Bell, J.: Comunicación de la Asociación Americana de Psicoterapia de Grupo - Actas Nueva York 1957.

Benfeld, C.: Actas del IX Congreso Int. de Psic. Nyon Suiza 1936.

Berke, J. y Redler, L.: Acerca del Estudio Multigeneracional de la Familia - Presentado en el Simposium de la American Psychological Association acerca de la Terapia Familiar Conjunta y Evaluación: Procedimientos Paralelos. Nueva York, Sep. 1966.

Las conversaciones con Berke, compañero de Cooper y Laing, nos hicieron ubicar mejor los trabajos del grupo. Tratan de establecer la interconexiones entre procesos individuales y familiares con los sistemas sociales. Lo multigeneracional también puede ser visto como problemas ideológicos en la familia.

Burlingham, D. T.; Golberger, A. y otros: Simultaneous Analysis of Mather and Child - Psychoanal. Stud. Child. 10, 1965.

Las observaciones de esta autora se acercan a hechos terapéuticos cada vez más establecidos en nuestro medio: Los trastornos de las conductas infantiles deben ser leídos a partir de los conflictos parentales. Más, se está estableciendo toda una línea de aproximación terapéutica en la cual se trabaja con la familia o con la pareja ante problemas infantiles.

Erikson, E.: Infancia y Sociedad - Ed. Horme 1961.

Freud, S.: Obras completas. Ed. Rueda 1953.

Glover, E.: Technique de la Psychanalyse - P.U.F. 1958.

Grotjahn, M.: Psicoanálisis y la Neurosis de la Familia. Ed Zeus - Barcelona 1962.

Jackson, D.: Family Interaction, Family Homeostasis and Some Implications for Conjoint Family Psychotherapy en Masserman, J. R. ed.: Individual and Familial Dynamics - Nueva York - Grune & Stratton 1959.

Johnson, A. y Szurek, S.: Etiology of anti-Social Behavior in Delinquents and Psychopaths - J. Amer. Med. Assoc. 154, 1954.

LaJorgue, R.: Actas del IX Congreso Internacional de Psicoanálisis, Nyon Suiza 1936.

Laing, R. y Esterson, A.: Cordura, Locura y Familia - F.C.E. 1967.

La importancia de este tipo de trabajos está en que son pensados a partir de la observación de los mecanismos de institucionalización, sea de la locura o de la familia.

Laing, R. y Cooper, D.: Razón y Violencia - Paidós 1969.

Leuba: Actas del IX Congreso de Psic. Nyon. Suiza 1936.

Martin, P. y Bird, H.: An Approach to the Psychiatry of Marriage partners, Psychiatry 16, 1953.

La técnica propuesta por estos autores juega con el supuesto que teniendo los terapeutas el "grupo en la cabeza" actuarán de una mejor forma en el tratamiento individual de cada integrante. Pensamos que es asumir por parte de los terapeutas los conflictos de una estructura que deben ser visualizados por los integrantes.

Menninger, K.: Teoría de la Técnica Psicoanalítica - Ed. Pax. México 1960.

Mittelman, B.: The Concurrent Analysis of Married Couples, Psychoanal. Quart 17, 1948.

Mittelman, B.: Simultaneous Treatment of both Parents and their children in Specialized Techniques in Psychotherapy, editado por J. L. Respert, Nueva York. Basic Books 1952.

Los trabajos de esta autora tienen la positividad de referirse a diagnosticar y tratar, a partir del tipo de relación en juego establecido entre los integrantes del

grupo familiar. Además se observa que el postulado interaccional sustenta una actitud clínica.

Moreno, J. L.: Interpersonal Therapy Group Psychotherapy and the Function of the Unconscious, Group Psychother. 7, 1954.

Moreno, J. L.: Sociometría y Psicodrama. Ed. Deaulion. 1954.

Neubeck, G.: Factors Affecting Group Psychotherapy with Married Couples, Marr. Fam. Living 16, 1954.

Obendorf, C. P.: Folie a Deux - Int. J. Psychoanal. 15, 1934.

Se puede considerar como un primer intento de diagnóstico grupal. Ahora es de notar que con la misma denominación Lasèque y Falret (1877) señalaron en la psicosis paranoide una forma clínica dual.

Pichon Rivière, E.: Clases en la Escuela Privada de Psicología Social.

Pichon Rivière, E.; *Kesselman, H* y *Bauleo, A.*: Seminario sobre Grupo Familiar - Escuela Privada de Psicología Social. 1969.

Reich, W.: Psicología de la Masa del Fascismo (citado por Grotjahn).

Ruesch, J. y *Bateson, G.*: Comunicación. La Matriz Social de la Psiquiatría. Paidós 1965.

Rusconi, S. y *Selvini, M.*: La Prima Seduta di una Psicoterapia Familiare Congiunta - Psicot. e Scienze Umane - 4, Nov. Dic. 1967.

Sluzki, C. y *Beavin, J.*: Simetría y complementariedad: Una definición Operacional y una Tipología de Parejas. Acta Psiquiat. Psic. Amer. Lat. 11, 1965.

Spitz, R.: El Primer Año de Vida del Niño - Aguilar, Madrid 1961.

Wolf, A.: The Psychoanalysis of Groups, Amer. J. Psychother. 3, 1949 - 4, 1950.

CAPÍTULO VI

Ackerman, N.: Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares. Ed. Hormé 1961.

Alvarez de Toledo, A.; *Fontana, A.* y *Pérez Morales, F.*: Psicoterapia de Grupo y Dietilamida del Acido Lisérgico. 1º Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo.

Bleger, J.: Psicohigiene y Psicología Institucional. Paidós 1966. (Capítulo sobre Familia).

Ehrenwald, J.: Neurosis en la Familia - Siglo XXI 1967.

Fanon, F.: Los condenados de la tierra, F.C.E. 1963.

Fontana, A.: Psicoterapia con Alucinógenos - Losada 1965.

Goode, W.: La Familia - Ed. U. T. E. H. A. México 1966.

Jackson, D.: Family interaction, family Homeostasis and some implications for conjoint family psychotherapy. En J. Masserman (Ed.). Individual and family dynamics. New York Grune & Stratton, 1959.

Kesselman, H.: La Familia y el nivel psicosocial. (Clase del Seminario sobre Familia - Esc. Priv. de Psic. Social 1969).

Kesselman, H.: Psicoterapia Breve - Ed. Kargieman, Bs. As. 1970.

Tiene el valor de haber propugnado una orientación, que teniendo una serie de cuestiones ideológicas y teóricas críticas permanentes, tomadas y trabajadas por la sin crítica permanente, tomadas y trabajadas por la posibilidad que dan de pensar otras situaciones terapéuticas. Estoy hablando de las Psicoterapias Breves, o de los Procesos Correctores de Duración Limitada.

También Pichon Rivière, años atrás, nos habló de las Psicoterapias Breves (sea en duración o en frecuencia). Para él el trabajo terapéutico consistía en que el paciente o familia aprendiera con el terapeuta a delimitar y abordar un conflicto, con el manejo de ansiedades que para ello fuera necesario. Lo que luego hiciese la familia o paciente, ya era cuestión de ellos y no del terapeuta.

Laing, R.: El Yo dividido - F.C.F.

Levi-Strauss, C.: Antropología Estructural - EUDEBA 1968.

Mead, M.: Cultura, Salud y Enfermedad. S.E.A.L.

Rolla, S.: Psicoterapia individual y grupal. Ediciones 3, 1962.

Sluzki, C. y col.: Interacción familiar y esquizofrenia. Acta Psiquiátrica de América Latina Vol. XV - Nº 4 Div. 1969.

Tashman H.: La Familia Neurótica de Nuestro Tiempo. Ed. Psique 1962.

Whitaker, D. y Lieberman, M.: Psicoterapia de Grupos. Ed. Troquel 1969.

Con el modelo de conflicto focal, se trata de resolver las cuestiones sobre lo manifestado y lo latente te-

niendo como noción básica la de contradicción (motivo perturbador - motivo reactivo), con lo cual se trata de enmarcar los distintos momentos del suceso grupal.

Zimmerman, D.: Terapia Analítica de Grupo. Hormé 1969.

CAPÍTULO VII

Arguments: Vers une Psycho-Sociologie Politique Nº 25-26. 1º et 2º trimestre 1962.

Asch, C.: Psicología Social. EUDEBA 1962.

Bion, W.: Experiencias en Grupo. Paidós 1963.

Chinoy: Introducción a la Sociología - Paidós.

Carbarino, M. de F.; Carbarino, H.; Nieto, M.; Prego, V. de P. y Prego, L.: Mecanismo y evaluación de la curación en Psicoterapia de Grupo - Rev. Urug. de Psicoanálisis. T. VII, 1965.

Gurvich, G.: "Hiper-empirismo Dialéctico" - Cahier Internationalaux de Sociologie - Vol. XI, 1953.

Homans, K.: El Grupo Humano - EUDEBA, 1963.

Lewin, K.: Psychologie Dynamique. Presses Univ. de France 1967.

Maisonnewe, J.: "Reflexiones sobre el Colectivo y el Interpersonal". Cahiers Internationaux de Sociologie. Vol. X, 1951.

Moreno, J.: Psicodrama. Ed. Hormé. 1962.

Omsted, M.: El pequeño grupo - Paidós 1963.

Piaget, J.: Conference al XVIII Congres International de Psychologie. Moscú 1966.
Pichon Riviére, E.: Clases de la Esc. Priv. de Psic. Social.

CAPÍTULO VIII

- Althusser, L.; Balibar, E.: Para leer el Capital - Siglo XXI, 1969.
Althusser, L.: La Filosofía como arma de la Revolución - P y P 1968.
Althusser, L.: "Freud y Lacan". Rev. La Pensée. Dic. 1964.
Bachelard, G.: La formation de l'esprit scientifique - Vrin 1960.
Badiou, A.: Le concept de modèle - Ed. Maspero, 1969.
Barthes, R.: Elementos de semiología. Cuadernos de Psicología Nº 1.
Coletti, S.: Il Marxismo comme Sociologia - Rev. Sociologia. 1955.
Cornaton, M.: Groupes et Société. Privat. 1969.
Gagarin, Y.: Mi viaje por el espacio. Ed. Sílabas, 1968.
Herbert, T.: Reflexions sur la situation theorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale. Cahiers pour L'analyse. 1 et 2.
Lacan, J.: Ecrits. Ed. Seuil, 1966.
Marx, C.: Introducción a la crítica a la Economía Política. Ed. P y P 1969.