

Trabajo grupal y coordinación

Selección de lecturas

Compilación:

MARTHA ALEJANDRO

MARÍA ISABEL ROMERO



**EDITORIAL
CAMINOS**

La Habana, 2005

Edición / Raquel Carreiro
Coordinación editorial / José Ramón Vidal
Diseño / Ernesto Joan
Realización y composición / Eduardo A. González Hernández
Colaboradoras / Daysi Rojas / Marla Muñoz / Elena Socarrás

Agradecimientos a Ileana García, Adalys Vázquez, José Ramón Vidal, Roberto Caballero, Julia María Fernández, Nancy Rial, Abel Ponce, Lázaro Rodríguez, Yanet Martínez, Raysa Labrada, Nilza González, Gladys Ibarra, Eric López y Ángel Piedra.

© Editorial Caminos, 2005

302.3
Tra

Trabajo grupal y coordinación : selección de lecturas / comp.
Martha Alejandro y María Isabel Romero. -- La Habana :
Editorial Caminos, 2005.
786 p. ; 21 cm. -- (Colección FEPAD ; no. 3)

ISBN 959-7070-60-X

1. COORDINACIÓN GRUPAL
2. TRABAJO EN GRUPO
- I. Alejandro, Martha, 1950 -
- II. Romero, María Isabel, 1964 -

ISBN 959-7070-60-X

Estos textos son para su exclusiva utilización en actividades formativas del Centro Memorial Martin Luther King, Jr.

Para pedidos e información, diríjase a:
Editorial CAMINOS
Ave. 53 núm. 9609 entre 96 y 98, Marianao,
Ciudad de La Habana, Cuba, CP 11400
Telf.: (537) 260 3940
Fax: (537) 267 2959
Correo electrónico: editorialcaminos@cmlk.co.cu

Si por una parte, no puedo adaptarme
ni “convertirme” al saber ingenuo
de los grupos populares, por otra, no puedo,
si soy de verdad progresista, imponerles
de forma arrogante mi saber como *verdadero*.

PAULO FREIRE

ÍNDICE

Índice de autores / 9

Primera parte. Trabajo grupal

I- Definiciones y tipos de grupo

Algunas consideraciones en torno al grupo

MANUEL A. CALVIÑO / 21

Educación en contextos grupales

LOURDES FERNÁNDEZ RUIZ / 31

El vocablo grupo y su campo semántico

ANA MARÍA FERNÁNDEZ / 49

Algunos tipos de grupos

CARMEN HUICI / 59

II- El proceso grupal

Espacio grupal. Algunas consideraciones desde la psicología social

MARA FUENTES ÁVILA / 67

Elementos de la teoría del aprendizaje grupal

EQUIPO DE EDUCACIÓN POPULAR ECO / 77

El coordinador-el grupo

ALICIA MINUJIN / 95

Aspectos básicos del trabajo grupal

PATRICIA ARÉS / 115

Roles grupales

MANUEL A. CALVIÑO / 149

Papeles desempeñados en el grupo

KLAUS SCHUBERT, HELOISA NOGUEIRA
Y FLORA MARIN DE OLIVEIRA / 155

Procesos grupales: retos de una experiencia

MARTHA ALEJANDRO Y ELENA SOCARRÁS / 165

Efectos del proceso grupal

ARMANDO BAULEO / 193

El grupo que funciona “bien”

JOSÉ CRUZ / 205

El grupo que no funciona bien

JOSÉ CRUZ / 209

III- Enfoques del trabajo grupal

1-Teoría de la dinámica de grupos

Dinámica de grupos

MANUEL A. CALVIÑO / 217

La dinámica de grupos

ANA MARÍA FERNÁNDEZ / 229

La dinámica de grupos en Kurt Lewin

ALFRED M. FREEDMAN, HAROLD I. KAPLAN
Y BENJAMIN J. SADOCK / 235

2- Los grupos de encuentros

Origen y alcance de la tendencia
hacia los grupos

CARL ROGERS / 245

3-Los grupos operativos

Historia de la técnica de los grupos operativos

ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE / 291

El grupo como unidad de análisis y de tarea

ANA P. DE QUIROGA / 311

ECRO

MERCEDES GARCÍA Y DANIEL WAISBROT / 313

4- Psicodrama

El psicodrama

JACOBO LEVY MORENO / 325

Contribuciones del psicodrama
a la psicoterapia de grupos

OLGA ALBIZURI DE GARCÍA / 349

Historia del psicodrama

ALFRED M. FREEDMAN, HAROLD I. KAPLAN

Y BENJAMIN J. SADOCK / 369

Segunda parte. Coordinación y técnicas grupales

IV- Del grupo objeto al grupo sujeto

Pedagogía del oprimido

PAULO FREIRE / 375

Trabajar en grupos

en los contextos educativos

LOURDES FERNÁNDEZ / 405

Técnicas de participación

ALICIA MINUJIN / 415

Pensar en grupos

MANUEL A. CALVIÑO / 425

Paulo Freire: constructor de sueños

CÁTEDRA PAULO FREIRE-ITESO / 431

Complementariedad de los modelos

de E. Pichon-Riviére y Paulo Freire

ANA P. DE QUIROGA / 441

Revisión histórica: La trayectoria

de los autores y sus obras

ANA P DE QUIROGA

Y MANUEL DARCY DE OLIVEIRA / 447

Los aprendizajes que producen los grupos

CARMEN NORA HERNÁNDEZ / 487

V. Coordinación de grupos

1. Coordinación y educación popular

La coordinación: una íntima y especial pluralidad

MARTHA ALEJANDRO / 511

La autoridad no desaparece en el espacio educativo

MARTHA ALEJANDRO Y MARÍA I. ROMERO / 537

2. Coordinación y comunicación

Aceptación y empatía: actitudes comunicativas
esenciales en la coordinación

MARTHA ALEJANDRO Y MARÍA I. ROMERO / 567

3. Coordinación y actuación

Crear actos vivos

MARTHA ALEJANDRO Y MARÍA I. ROMERO / 597

Apuntes sobre el cuerpo del actor

EDUARDO PAVLOVSKY / 629

La performance

MAGALY MUGUERCIA / 633

El laboratorio de coordinación de grupos:
un desafío a nuestra subjetividad

MARÍA I. ROMERO / 657

VI. Técnicas y recursos

El diseño: ¿herramienta o visión?

MARTHA ALEJANDRO / 703

Diseño del encuentro

JESÚS FIQUEREDO, MARÍA I. ROMERO
Y CARMEN NORA HERNÁNDEZ / 727

Sobre la metodología de la educación popular

CARLOS NÚÑEZ / 733

Técnicas del trabajo grupal / 757

De los autores / 781

ÍNDICE DE AUTORES

A

Albizuri, Olga

Contribuciones del psicodrama a la psicoterapia de grupos, III-349

Alejandro, Martha y otros

Procesos grupales: retos de una experiencia, II-165

La coordinación: una íntima y esencial pluralidad, V-511

La autoridad no desaparece en el espacio educativo, V-537

Aceptación y empatía: actitudes esenciales de la coordinación, V-567

Crear actos vivos, V-597

El diseño: ¿herramienta o visión?, VI-703

Arés, Patricia

Aspectos básicos del trabajo grupal, II-115

B

Bauleo, Armando

Efectos del proceso grupal, II-193

C

Calviño, Manuel A.

Algunas consideraciones en torno al grupo, I-21

Roles grupales, II-149

Dinámica de grupos, III-217

Pensar en grupos, IV-425

Cátedra Paulo Freire-ITESO

Paulo Freire: constructor de sueños, IV-431

Cruz, José

El grupo que funciona “bien”, II-205

El grupo que no funciona bien, II-209

D

Darcy de Oliveira, Manuel y Ana P. de Quiroga
Revisión histórica: La trayectoria
de los autores y sus obras, IV-447

E

Equipo de Educación popular ECO
Elementos de la teoría del aprendizaje grupal, II-77

F

Fernández, Ana María
El vocablo grupo y su campo semántico, I-49
La dinámica de grupos, III-229

Fernández, Lourdes
Educación en contextos grupales, I-31
Trabajar en grupos en los contextos educativos, IV-405

Figueredo, Jesús y otros
Diseño del encuentro, VI-727

Freedman, Alfred *et al.*
La dinámica de grupos en Kurt Lewin, III-235
Historia del psicodrama, III-369

Freire, Paulo
Pedagogía del oprimido, IV-375

Fuentes, Mara
Espacio grupal. Algunas consideraciones
desde la psicología social, II-67

G

García, Mercedes y Daniel Waisbrot
ECRO, III-313

H

Hernández, Carmen Nora
Los aprendizajes que producen los grupos, IV-487
Diseño del encuentro, VI-727

Huici, Carmen

Algunos tipos de grupos, I-59

K

Kaplan, Harold I. et al.

La dinámica de grupos en Kurt Lewin, III-235

Historia del psicodrama, III-369

L

Levy, Jacobo

El psicodrama, III-325

M

Marin de Oliveira, Flora et al.

Papeles desempeñados en el grupo, II-155

Minujin, Alicia

El coordinador-el grupo, II-95

Técnicas de participación, IV-415

Muguercia, Magaly

La performance, V-633

N

Nogueira, Heloisa et al.

Papeles desempeñados en el grupo, II-155

Núñez, Carlos

Sobre la metodología de la educación popular, VI-733

P

Pavlovsky, Eduardo

Apuntes sobre el cuerpo del actor, V-629

Pichon-Rivière, Enrique

Historia de la técnica de los grupos operativos, III-291

Q

Quiroga, Ana P. De

El grupo como unidad de análisis y de tarea, III-311

Complementariedad de los modelos
de E. Pichon-Rivière y Paulo Freire, IV-441
Revisión histórica: La trayectoria de los autores
y sus obras, IV-447

R

Rogers, Carl

Origen y alcance de la tendencia
hacia los grupos, III-245

Romero, María Isabel y otros

El laboratorio de coordinación de grupos:
un desafío a nuestra subjetividad, V-657

La autoridad no desaparece en el espacio
educativo, V-537

Aceptación y empatía: actitudes esenciales
de la coordinación, V-567

Crear actos vivos, V-597

Diseño del encuentro, VI-727

S

Sadock, Benjamín J. et al.

La dinámica de grupos en Kurt Lewin, III-235

Historia del psicodrama, III-369

Schubert, Klaus et al.

Papeles desempeñados en el grupo, II-155

Socarrás, Elena y Martha Alejandro

Procesos grupales: retos de una experiencia, II-165

W

Waisbrot, Daniel y Mercedes García

ECRO, III-313

Técnicas del trabajo grupal, VI-757

ABRIENDO NUEVOS CAMINOS

Con esta publicación que ahora entregamos, el equipo de educación popular del CMMLK quiere responder a las necesidades del módulo de trabajo grupal y coordinación de grupos de la FEPAD, en general, y en particular, al objetivo que nos convoca a enriquecer las prácticas de los participantes en espacios grupales desde la concepción y metodología de la educación popular y referentes afines.”

Fiel a la esencia de esta modalidad de formación en educación popular, la presente Selección anhela, además, convertirse en grata compañía y apoyo importante al proceso de aprendizaje que van a vivir los grupos y coordinadores y coordinadoras durante la realización de este módulo.

En correspondencia con lo anterior, mucho nos complace haber podido reunir en este volumen a un conjunto de autores que han realizado importantes aportes —teóricos y prácticos— al tema de trabajo grupal y coordinación de grupos desde perspectivas y experiencias diversas, cuyo denominador común, sin embargo, es propiciar el crecimiento, la transformación y la irrupción de saldos positivos en las personas involucradas en procesos grupales.

Claro que entre los trabajos encontraremos diferencias. No puede ser de otro modo. Así, hallaremos un grupo de textos que abordan principios, fundamentos teóricos y/o experiencias prácticas desde la propuesta de la educación popular,¹ mientras

¹ La educación popular enfatiza en el diálogo y cooperación mediante acciones comprometidas y transformadoras de los sujetos con su realidad, en las que el grupo es la célula básica del aprendizaje.

otros enfatizan en postulados y referentes nacidos de la psiquiatría, la psicología social, la teoría de la comunicación y la actuación, entre otros enfoques de las ciencias sociales de los que se nutren los trabajos presentados. En cualquier caso, todos estos textos permiten enriquecer las perspectivas de análisis de los temas que nos ocupan.

Un interés del módulo es, precisamente, vincular los avances de la ciencias sociales con los de la educación popular y viceversa. Esa intención comenzó a procurarse y hacerse realidad ya en aquellos primeros talleres que incorporaron el tema del trabajo grupal y/o la coordinación de grupos.² Otro esfuerzo en la misma dirección se manifestó en los diferentes intercambios que nuestro equipo de educación popular sostuvo con otros educadores y educadoras populares y con especialistas invitados como observadores o ponentes a nuestros espacios de formación.

En estos encuentros se lograron saldos muy favorables al propiciar, entre otros resultados, el diálogo, la problematización con nuestros avances y nuestros obstáculos e iluminar por dónde debían ir las nuevas búsquedas en este campo.

Unido a lo anterior, otro propósito de esta obra es dar a conocer elaboraciones originadas de los procesos anteriores y otros textos publicados en el

² Desde 1996 hasta la fecha se han efectuado aproximadamente cuatro en el propio centro. Han asistido más de 100 personas de prácticas sociales diversas: docentes, investigativas, eclesiales y comunitarias de diferentes territorios del país.

país a partir de experiencias, observaciones y referentes diversos y a la vez acercarnos a los fines del módulo. También, incorporamos importantes textos de autores de otros países, sobre todo latinoamericanos.

Como supondrán, en estos trabajos que les presentamos no encontrarán respuestas acabadas ni hallarán textos portadores de la “verdad”, pero sí les invitarán al permanente acto de recreación y redescubrimiento de lo tratado, a la conversación entre teoría y práctica.

Entonces, la pretensión no es nueva. Es, como siempre, favorecer la reflexión, no sustituirla; motivar el diálogo con cada autor o autora, de manera que ustedes se tracen luego, con mayor facilidad, su propio camino de búsquedas.

Les invitamos, pues, a seguir junto a este libro hasta el final de la caminata. No interrumpamos el diálogo que se nos propone desde los diversos ejes temáticos del módulo. Naturalmente, habrá contenidos complejos, pero no imposibles de trascender. Todo estará en el empeño que, como grupo, pongamos en estas lecturas.

Este esfuerzo de compilación y edición quedaría incompleto si ustedes, participantes en el módulo de trabajo grupal y coordinación de grupos, no lo enriquecieran con sus opiniones, interrogantes, si esta lectura no les estimulase a otras búsquedas. Como en eso confiamos, quedamos a la espera de sus opiniones y sugerencias.

La lectura feliz sólo puede ser aquella que se hace desde la convicción de que, con sus aprendizajes, contribuiremos a mejorar esas prácticas

nuestras que conforman el diario quehacer a que aspiramos. Con esa alegría es que entregamos esta Selección de lecturas.

Reciban, pues, el siempre cálido abrazo del,

EQUIPO DE EDUCACIÓN POPULAR
Y ACOMPAÑAMIENTO A EXPERIENCIAS LOCALES

Primera parte
Trabajo grupal

I. Definiciones y tipos de grupo

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL GRUPO*

Manuel Calviño

¿Qué es un grupo?

Ésta es una pregunta con la que comienzan, lógicamente, casi todos los libros sobre grupos. Y digo lógicamente, porque si no hay una definición clara de cuál es el objeto de estudio, difícilmente podemos operar, interactuar adecuadamente con él.

¿Qué es un grupo? La respuesta no parecería ser difícil. Un grupo, en el sentido humano, no es más que un conjunto de personas. Pero si fuera así tendríamos que aceptar entonces, que las personas que esperan el ómnibus en una parada son un grupo. ¿Es suficiente para que exista un grupo que las personas estén en un mismo espacio geográfico? ¿Es suficiente que exista un cierto número de personas para hablar de un grupo? ¿Es un grupo el conjunto de personas sin parentesco alguno, pero que viven en una misma casa comunal, bajo un mismo techo?

Para las ciencias sociales, las ciencias humanísticas, una definición de grupo puede tener requerimientos distintos en dependencia de si el grupo es un objeto de estudio, o una condición para un estudio; si el grupo es objeto de una práctica profesional o si es objeto de una acción de

* Tomado de Manuel Calviño Valdés-Faully: *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*, Ed. Academia, La Habana, 1998, pp. 6-10 y 13-16.

investigación; si las variables que lo definen son extrínsecas, intrínsecas o ambas inclusive. Pensemos, por ejemplo, en la utilidad que puede tener una visión descriptiva y formal de la noción de grupo, en el caso de que su sentido se reduzca a una exigencia administrativa, como puede ser la lista de alumnos a la que, en la vida cotidiana, los profesores llamamos *el grupo*. Otro sería el caso, si pensamos en la caracterización de una institución y entonces, utilizamos la noción de grupo para denominar el conjunto de personas que conviven en un cierto espacio institucional y comparten características descriptivas comunes (el grupo de los dirigentes estudiantiles, el de los profesores, y otros).

En términos metodológicos, para terminar con la ejemplificación, un grupo de estudio (el grupo experimental, el grupo control, etc.) se define por el conjunto de sujetos que cumplen con ciertas exigencias del control de variables, que son presumiblemente iguales, y con los que se hará algo, a diferencia de lo que se realizará o no con otros grupos.

Cuando se habla de grupo usualmente se recurre a algunos indicadores básicos:

- presencia de interacciones entre personas,
- percepción de membresía-pertenencia,
- existencia de una interdependencia entre las personas,
- motivaciones y emociones comunes,
- estructura de las interrelaciones,
- influencia mutua.

Revisemos algunas de las definiciones conocidas acerca de lo que es un grupo¹:

1. “Un grupo es un número de *personas en interacción* unos con otros, y este proceso de interacción es el que distingue a un grupo de un agregado.” (Hare, 1976:4).
2. “[...] podemos inferir que un grupo es una *gestalt*.” (Koffka, 1973:751).
3. “La definición que consideramos más esencial es que un grupo es una colección de organismos en el que la existencia de todos (en el tipo de relación que tienen) es necesaria para *la satisfacción de ciertas necesidades individuales* de cada uno.” (Cattell, 1951:167).
4. “El concebir al grupo como un todo dinámico, debería incluir una definición de grupo que se basara en la *interdependencia* de los miembros (o mejor en las subpartes del grupo).” (Lewin, 1979:23).
5. “Un grupo es un conjunto de personas que entran en interacción entre sí. Además, el grupo es fundamentalmente una *sociabilidad* establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo en el cual los individuos no tienen existencia como tales, y entre ellos actúa un transactivismo permanente.” (Bleger, 1985:87).
6. “Un grupo consiste en dos o más personas que *comparten normas* con respecto a ciertas cosas y cuyos *roles* sociales están estrechamente *vinculados*.” (Newcomb, 1964:571).

¹ El subrayado del texto es del autor (*Nota de la Editora*).

7. “Nosotros entendemos por grupo un número de *personas que se comunican a menudo* entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no de segunda mano, a través de otra, sino *cara a cara.*” (Homans, 1950:1).
8. “Grupo es un conjunto restringido de personas que, *ligadas por constantes de tiempo y espacio*, y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma implícita o explícita *una tarea* que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.” (Pichon-Rivière, 1980:205).
9. “En síntesis, el vocablo grupo surge en el momento de constitución de la subjetividad moderna. Su etimología refiere a un *número restringido* de personas *asociadas por un algo en común*. Se destacan dos líneas en el rastreo etimológico: la figuración nudo, que sugiere interrogación sobre qué es lo que hace nudo y lleva implícitos necesarios enlaces y desenlaces entre sus integrantes, y la figuración círculo, que remite a las formas de intercambio que se producen entre los miembros de tales grupos.” (Fernández, 1989:35).
10. “Un grupo es una unidad social que consiste en un número de individuos que guardan, más o menos, un *status definido y una relación de roles* entre ellos, y que poseen un conjunto de *valores o normas* para la regulación del comportamiento de los miembros individuales, al menos en lo que tiene con-

- secuencias para el grupo.”(Sherif y Sherif, 1956:144).
11. “El grupo va surgiendo cuando sus miembros pueden *percibir e internalizar al otro* como un espacio-tiempo en el que determinadas situaciones pueden ser contenidas.” (Kisnerman y colaboradores, 1985:20).
 12. “[...] un conglomerado de personas en situación de *interacción* social [...] una asociación de personas entre las que existe en cierta medida un toma y daca [...] pueden [...] compartir ciertas metas de grupo.” (Bany y Johnson, 1971:54).
 13. “[...] el grupo pequeño es una formación relativamente estable que supone *una forma permanente y directa de comunicación* que posee una determinada estructura de interacción determinada por las características de la actividad conjunta.” (Fuentes, 1985:22).
 14. “[...] es probable que cuando una serie de personas constituya un grupo, la caracterizará una o más de las siguientes afirmaciones: a) participan en *interacciones frecuentes*; b) se definen entre sí como *miembros*; c) otros los definen como pertenecientes al grupo; d) *comparten normas* respecto a temas de interés común; e) participan en un *sistema de papeles entrelazados*; f) se identifican entre sí como resultado de haber buscado en su superego el mismo objeto modelo o los mismos ideales; g) encuentran que el grupo es recompensante; h) persiguen *metas promovedoramente interdependientes*; i) tienen una

percepción colectiva de su unidad; j) tienden a actuar de modo unitario respecto al ambiente.” (Cartwright y Zander, 1971:63).

Estas definiciones nos llaman la atención sobre algunos elementos comunes. Eso nos posibilita establecer ciertas diferenciaciones entre lo que puede ser llamado propiamente *grupo* y lo que pudiera ser un *agrupamiento*, un *conglomerado*, una *comunidad*, entre otros. Podemos incluso, siguiendo algunas palabras clave de las definiciones presentadas anteriormente, señalar dónde estarían los rasgos distintivos referenciales, es decir, aquellas características que permitirían una cierta función de diferenciación:

1. Constituirse como un todo sistémico o interconectado.
2. Existencia de relaciones de interdependencia.
3. Asunción de patrones normativos propios.
4. Ubicación de roles distribuidos que conforman su perfil estructural y funcional.
5. Existencia de vínculos reconocidos de algún tipo.
6. Comunicación directa, cara a cara, entre sus miembros.
7. Existencia de algo común a realizar, a lograr.
8. Presencia de ciertos efectos personales en un miembro, en dependencia de la actuación de todos los miembros.

Sin embargo, estas definiciones interesadas en captar la generalidad muestran apenas una parte de la polisemia de la noción referente al objeto y

ocultar una significación diferencial muy importante del concepto grupo (...)

Distintos tipos de grupos

Tomando como punto de referencia las prácticas de intervención, podemos afirmar que existen grupos de los más diversos tipos. Si pensamos en una suerte de tipologización sustentada en los presupuestos teóricos particulares o en sus modos de trabajar, podemos hacer referencia a los Grupos T, los Grupos Gestálticos, los de Synanon, los maratónicos, los basados en el análisis transaccional, los psicodramáticos (morenianos, psicoanalíticos, entre otros), los basados en técnicas corporales (expresión, danza, gritos, etc.), los que se apoyan en filosofías y prácticas orientales, los de relajación, los transpersonales y muchos otros (Schützenberger y Sauret, 1986).

Dentro de la extinta escuela soviética, en la que el tema de los grupos manifestó un desarrollo muy peculiar, el problema de los tipos de grupo se relacionaba, lógicamente, con el de los criterios de clasificación de los que se partía. Estos criterios, entre otros, son la meta, los mecanismos de interacción, el carácter y volumen de las interacciones, la unidad-intimidad, cohesión, solidaridad (Petrovsky y Spalinsky, 1978). Kuzmin, uno de los grandes de la psicología social soviética, decía que los agrupamientos taxonómicos fundamentales eran los que referían las diferencias entre grupos convencionales y reales, oficiales y extraoficiales (Kuzmin, 1979).

Interesante en este sentido es recordar la clasificación que atiende a las circunstancias por las que se forman los grupos (Cartwright y Zander, 1971). Ahí se habla de:

1. *Grupos de formación deliberada* (aquellos que son formados por alguien, una o varias personas, con un fin premeditado, para lograr algún objetivo).

- Grupos de trabajo
- Grupos para resolver problemas
- Grupos de acción social
- Grupos mediadores
- Grupos legislativos
- Grupos de clientes
- Grupos de estudio.

2. *Grupos de formación espontánea* (aquellos que se forman porque la gente que va a participar en él, lo hace espontáneamente).

3. *Grupos de designación externa* (se trata de una situación muy especial en la que un conjunto de personas se vuelve un grupo porque la gente lo considera y los trata como tal).

Otra clasificación de tipos de grupo se centraría en los efectos, y basado en esto, las estrategias de trabajo que se desarrollan por él o los coordinadores, las que se prevén como más probables para sus participantes. Así se habla, entre muchos otros, de:

- Grupos terapéuticos
- Grupos de autoconocimiento
- Grupos de desarrollo personal

- Grupo de creatividad
- Grupos de solución de problemas
- Grupos de desarrollo de habilidades.

También podríamos diferenciar los grupos según su significado social, o el tipo de relación fenoménica existencial que, desde el punto de vista de los llamados roles sociales, los miembros guardan entre sí. Algunos ejemplos serían:

- Grupo familiar
- Grupo laboral
- Grupo político
- Grupo de dirección
- Grupo estudiantil.

El tema de los tipos de grupo no interesa por el simple ejercicio académico de la tipologización, del establecimiento de taxonomías. Este tema cobra importancia para el trabajo de intervención, para trabajar *en-con* grupos, toda vez que es, posiblemente, la primera pregunta que se hace el especialista cuando llega a un conjunto de personas con las que va a trabajar: ¿qué es este grupo?, ¿cómo se identifican, cómo se llaman a sí mismos, cuál es su identidad?

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS GRUPALES*

Lourdes Fernández Ruiz

La cuestión de la actuación en contextos grupales nos sitúa irremisiblemente ante la necesidad de reflexionar acerca de lo que se entiende por grupo, dinámica de grupo, técnica y trabajo de grupo, así como de nuestras concepciones con respecto a educación, enseñanza, aprendizaje y crecimiento personal.

Qué entender por grupo

El grupo es un conjunto de personas restringido por constantes de tiempo y espacio, en mutuo contacto, articuladas por su mutua representación interna, y que se propone —de forma explícita o implícita— una tarea que constituye su finalidad. No se trata de una entidad estática, sino en desarrollo, que requiere de dependencia recíproca, de conciencia de grupo, de su propia identidad como tal. Es una realidad propia, nueva, más allá de la suma de las partes.

Es el grupo un mediador entre la sociedad y el individuo. Un espacio donde se entrelazan lo social general y lo individual social, lo histórico social y lo histórico individual, con la propia historicidad del grupo. La participación social transita por el grupo.

* Tomado de Lourdes Fernández: *Educación en contextos grupales*, Colección Educación Popular no. 5, Ed. Caminos, La Habana, 1998.

En tanto, el grupo puede ser un organizador social de espacios de experiencias alternativas, de elaboración de un pensamiento de cambio, de autococonocimiento, de aprendizaje de valores, de relaciones interpersonales. Nacemos y aprendemos en grupo; de este modo, lo grupal aparece como inherente a todo aprendizaje de vida, de límites sociales, en los que se articula una doble representación: social e individual.

Así, el grupo brinda la posibilidad de aprender a pensar, de resolver la apertura del pensamiento, lo cual exige de los sujetos variaciones en sus roles, expectativas y adopción de nuevas conductas. Supone un aprendizaje tanto desde lo emocional como desde la propia información que se posee. El grupo permite acelerar el análisis, la reflexión e interpretación, movilizar estereotipos, romper el pensamiento dicotómico, transitar de la vivencia a la reflexión y de ahí, a la síntesis. De este modo, el grupo y sus miembros van encontrando, a partir de sus propios referentes, caminos y soluciones.

También, el grupo hace hablar, distanciarse y conceptualizar los afectos, con lo que contribuye al análisis de los problemas y sus determinantes; esclarece, potencia y ayuda a enfoques más realistas y globalizantes de los problemas, con mayor detenimiento en sus causas e historicidad.

A continuación algunos caminos de búsqueda y hallazgos de especial valor y aplicación en cuanto a lo grupal.

Con respecto a la cuestión del trabajo en los grupos se han desarrollado diversas posiciones en la psicología que brevemente presentaremos, se

enfatizarán aquellos hallazgos que consideramos más pertinentes para la comprensión del acontecer y del trabajo grupal, e intentaremos integrar lo que pudiera ser pertinente al ámbito educativo.

Posiciones o enfoques

La dinámica de grupo

La teoría de la *dinámica de grupo* constituye uno de los primeros intentos en la comprensión del fenómeno grupal. Consiste en un sistema de conocimientos acerca de la naturaleza de los grupos y su interacción, e incluye un conjunto de técnicas que aumentan la eficacia de los mismos.

Esta teoría fue concebida por K. Lewin en los EE.UU. alrededor de los años treinta. Lewin se basó originalmente en la teoría del campo proveniente de las ciencias sociales. Según él, la situación grupal es un todo, con forma propia, que emerge de la interacción de los individuos y que induce a su vez a cambios en éstos.

Entre los individuos que integran el grupo se generan fenómenos vivenciales interpersonales (atracción, repulsión, tensión, compulsión), así como entre los individuos y el grupo. Esta situación genera un movimiento, una dinámica que autopropele al grupo.

Según este autor, éstas constituyen fuerzas psicológicas que actúan sobre el grupo y dentro de él y que definen su movilidad interna, funcionamiento, acción, cambio, interacción, reacción, dinámica, y que hacen que un grupo se comporte del modo en que lo que hace. La acción recíproca de estas

fuerzas y sus consiguientes efectos en el grupo en cuestión es lo que constituye su dinámica.

Para Lewin lo interactivo posee especial importancia. Así, la conducta actual depende de lo presente, lo actuante, que integra el pasado y el futuro, en dependencia de la conducta del grupo tanto en lo referido a elementos externos como a elementos internos actuantes. Asimismo, el comportamiento de un individuo en un grupo está siempre determinado por la estructura de la situación presente.

Conocer cómo se produce esto, la naturaleza de los grupos y su interacción interna, da lugar a un cuerpo de conocimientos, de principios acerca del fenómeno grupal, de su dinámica, movimiento y sus causas.

La dinámica de grupo es, pues, un campo de estudio que centra su interés en la estructura y funcionamiento de los grupos, en describir y formular los principios que fundamentan sus conductas y en explicar la interdependencia de los fenómenos que ocurren en ellos.

Se centra también en conocer e investigar cómo y en qué medida la conducta del individuo es modificada en la interacción grupal, hasta qué punto la conducta de cada uno estimula y dirige la conducta de los otros, así como esclarecer la explicación del suceder y del comportamiento grupal. Lewin explica los procesos motivacionales, la personalidad y el efecto en las interacciones que definen la acción grupal y los procesos de aprendizaje, entendidos como cambios en las motivaciones e ideologías.

Esta *dinámica de grupo* enfatiza la significación del liderazgo democrático, la participación grupal y

la cooperación para el óptimo funcionamiento del grupo. Es importante insistir en que no nos referimos a un método, sino a un cuerpo de conocimientos que permiten esclarecer los fenómenos grupales.

Se derivan de aquí técnicas grupales basadas en esta dinámica, de uso eficaz para promover y hacer más productivo el funcionamiento del grupo.

Los grupos poseen su estructura interna, organización, función y roles. Las técnicas grupales son procedimientos que intentan energizar al grupo hacia la consecución de las metas, potenciar la natural fuerza modeladora del grupo, darle estructura y organización a su actividad, acelerar el aprendizaje en cuanto a la comunicación y la convivencia, sobre la base de los conocimientos que brinda la dinámica de grupo. No son fines, sino instrumentos para el logro de la tarea grupal.

Existen diversas técnicas grupales con objetivos y diseños diferentes (animación, sensibilización, reflexión, abstracción, etc.). En éstas se opera esencialmente, con la producción grupal manifiesta, explícita, y son menores los compromisos emocionales. A partir de estos hallazgos se han producido derivaciones en la comprensión del trabajo grupal y en su instrumentación, tales como los grupos participativos, las técnicas participativas, los grupos de discusión y de reflexión.

En este sentido, la selección de la técnica o procedimiento grupal y el valor alcanzado depende del coordinador del grupo, de la importancia que le conceda, de su habilidad, buen sentido y capacidad creadora, de los objetivos del grupo, madurez y entrenamiento del mismo, características de

los miembros que lo integran, tamaño del grupo, ambiente físico, medios externos.

La *dinámica de grupo* demuestra que se puede actuar con los grupos conociendo las leyes de la acción y las técnicas para promover, analizar y hacer efectivo su funcionamiento.

Precisamente, la dinámica de grupo y sus técnicas cuyo fin es el aprendizaje se encauzan hacia la producción de aprendizajes, lo que convierte a esta teoría y sus técnicas en instrumento del educador. Éste debe conocer las leyes de la *dinámica de grupo*, las técnicas, así como concebir y hacer funcionar el ámbito educativo como grupo.

Grupos de encuentro

Es otro modo de acercarse a la problemática de los grupos para el desarrollo de la personalidad. Fue ideado en los E.E.U.U., hacia la década de los sesentas, por C. Rogers, quien elabora e instrumenta sus ideas con respecto a los grupos de encuentro no directivos en la empresa, en la educación y en la creatividad. Apoyado en una concepción existencialista del hombre, diseña un dispositivo grupal abundante en verbalizaciones, facilitación de la comunicación y descargas afectivas, aunque sin alcanzar una teorización rigurosa del acontecer grupal.

Derivaciones en el aprendizaje en este sentido han colocado la mirada en la importancia de facilitar un ambiente para el encuentro grupal en el que se desbloquee el afecto y se promueva el crecimiento. Lograr una clase viva, dinámica en la que cualquier experiencia —si se poseen marcos

referenciales, flexibilidad, y contacto con la realidad— puede ser provechosa y aprovechada.

La experiencia y su realización es asunto del grupo y del educador. La misma debe ser conceptualizada, valorada desde su significación personal, retroalimentada entre los participantes y evaluada como medio de aprendizaje.

El psicodrama

Otras aproximaciones apuntan más hacia la significación de lo afectivo, de los procesos inconscientes en el acontecer grupal y realizan mayores exigencias en cuanto al compromiso emocional por parte de los participantes.

Una de éstas es el *psicodrama* ideado por el psicólogo de origen rumano J. Moreno y enunciado por él alrededor de los años veintes y que florece en los años sesentas en América Latina. El psicodrama, cuya utilización puede ser individual, grupal o pública, parte de defender la pertinencia de hacer vivir los conflictos propios, de operar con la descarga afectiva y la discusión abierta de la experiencia, lo cual se logra a partir del transcurrir de la escena dramática. Esta forma de operar facilita el “darse cuenta” de los determinantes de las problemáticas y avanzar en su afrontamiento más realista.

El fin, pues, del psicodrama, es la adquisición de nuevas visiones de la realidad, de nuevas lecturas y respuestas a la situación vital. Aparece lo dramático como otra manera de pensarse a sí mismo, que posibilita la elaboración de la experiencia

individual en una imbricación de lo intuitivo y lo racional, de lo consciente y lo inconsciente. Esto amplía la percepción y la comprensión a niveles más profundos, e involucra a la personalidad como totalidad. El “como si” dramático propicia un clima lúdico, crea un ambiente de libertad que activa las potencialidades de aprendizaje de la personalidad, precipita lo latente y la dinámica grupal.

Constituye un método de exploración y modificación del sujeto y sus vínculos interpersonales que toma la escena dramática como núcleo de tratamiento, de manera tal que la expresión verbal, la palabra, se complementa con la acción, el movimiento, el contacto físico, el uso del espacio, la improvisación, el clima de juego y libertad.

En el psicodrama existen tres conceptos clave: *catarsis* para hacer alusión a cómo, a través de la espontaneidad y creatividad dramática, evoluciona la escena, lo que permite hallar elementos desconocidos o insuficientemente desarrollados en uno mismo. Ello propicia un esclarecimiento y reordenamiento de lo interno, enfoques nuevos y respuestas originales y más adecuadas. Tal situación requiere de un clima de libertad y distensión; *teoría de los roles*, que concibe la personalidad y su desarrollo a partir de los roles que ella desempeña y del interjuego de éstos. Los roles que se asumen ante los demás son los ejes del yo. El juego dramático, entonces, permite esclarecer las limitaciones y estereotipos con que se asumen los roles, y encontrar nuevas respuestas en este sentido; y *psicoterapia grupal*, para enfatizar la acción tera-

péutica del grupo, ya que a partir de la interacción espontánea en que se apoya el análisis de las relaciones interpersonales y la dinámica grupal en cada momento, el grupo logra concientizar dichas relaciones y los problemas psicológicos.

Grupo operativo

Para el psicoanálisis (Bion y Ezriel en Inglaterra; Guinsberg, Langer y Rodrigué, en Argentina; y Anzieu y Kaés en Francia) el acontecer grupal manifiesto se encuentra determinado por estructuras latentes. El asunto radica en la búsqueda del suceder en el inconsciente grupal. Estos autores están influidos, tanto en lo teórico como en lo técnico, por las conceptualizaciones de E. Pichon-Riviére acerca del grupo operativo.

Este grupo operativo configura un esquema conceptual referencial y operativo (ECRO) o conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que un individuo piensa y actúa.

El mismo se elabora desde la individualidad, no es un pensar igual de todos, sino un código de entrenamiento común, un conjunto organizado de nociones y conceptos referidos a un sector de lo real, que permite ampliar la superficie común de comunicación.

Así, este esquema adquiere unidad por medio del trabajo grupal, el que va logrando un esquema referencial sobre la comunidad de los esquemas previos. Desde lo más concreto hacia lo más general se transita hacia mayores niveles de conceptualización. El ECRO se convierte en una

unidad operativa instrumental que permite la comprensión. A su vez, el tratamiento dialéctico de la contradicción entre lo intelectual y lo afectivo, permite que el concepto se asimile desde lo vivencial.

Resulta importante la genuina flexibilidad del referente, que permita su constante perfeccionamiento, modificación y creación.

LA COORDINACIÓN

Desde el enfoque de los grupos operativos, el coordinador es quien ayuda a pensar o a copensar, aborda los obstáculos epistemológicos configurados por las ansiedades básicas, señala situaciones manifiestas, explícitas; igualmente interpreta la causalidad subyacente y establece una hipótesis sobre el acontecer implícito intentando explicar el proceso grupal que pudiera obstaculizar la tarea.

El coordinador no impone un marco de referencia, sino que lo construye con el grupo. Éste es un proceso dinámico que difiere del hecho de masificar la opinión. Se trata de la creación de un código de comprensión.

Debe trabajar, el coordinador, porque se amplíe la superficie de comunicación, se flexibilice y rote la asignación y asunción de roles (aunque existan sujetos más capaces para uno u otro rol), a modo de evitar la estereotipia y aliviar al grupo de malos entendidos y prejuicios. Hacer lo implícito explícito, facilita la ampliación del área de comunicación, así como la capacidad de conceptualizar, de reflexionar.

Trabaja las expectativas, miedos e inquietudes y los analiza como intercambio fecundo entre par-

participantes. Así, va conciliando las necesidades del grupo con lo que este puede ofrecer.

Da claves, devuelve contenidos, pero dejando que el grupo reflexione. Con funciones para analizar lo que sucede en el grupo, hacer señalamientos e interpretar, favorece que se realice la tarea y promueve el crecimiento del grupo y de sus miembros. Es directivo, pero no autoritario, a lo cual contribuye la plasticidad de la revisión y escucha constante. Desde un saber no acabado, que se ratifica o modifica en cada grupo, se integra lo conocido con lo que aporta el grupo. A partir de sus objetivos, se apoya en elementos conceptuales que favorecen el análisis para la reflexión. En ello está implícita la concepción con la cual se acude al grupo y el dispositivo grupal que se diseña.

Asimismo, el coordinador debe ir develando las tareas implícitas y articularlas a lo explícito de modo cuidadoso. Obviar lo dinámico (temores, ansiedades, expectativas) es perjudicial para el desempeño de la tarea.

Es necesario que maneje sus propios vínculos, registre sus sentimientos y los del grupo, el modo de hablar, sentarse, situarse; debe conocerse a sí mismo lo mejor posible. Debe lograr la distancia óptima con el grupo sin lo ortodoxo de la lejanía, a la vez que evitar la paridad con el grupo; no contestar sino interpretar, no cuestionar la propia identidad y situar lo personal sólo en ocasiones y con mucha cautela.

El grupo tiende a idealizar al coordinador desarrollando sentimientos positivos y negativos hacia él que se alternan en una estabilidad. También

al inicio deposita el liderazgo en el coordinador, al no advertir que las diferencias entre sus miembros son necesarias para la cooperación. Cuando el grupo es más crítico y comprometido desde lo personal, se desliza al coordinador, se desarticula su omnipotencia, lo que devuelve a los sujetos y al grupo mayores posibilidades de un accionar eficaz, independiente, sobre todo, si el coordinador es copartícipe y corresponsable en la propuesta de trabajo y análisis de los problemas.

Cada sesión de trabajo consta de un momento de apertura, uno de desarrollo y otro de cierre. Es de especial importancia el encuadre de trabajo; de éste depende en gran medida el éxito ulterior. Esto no es más que una delimitación clara y definida de las principales características de contenido y de forma que debe tener el trabajo grupal. Se acuerda grupalmente e incluye esclarecer la teoría y la técnica del trabajo de grupo, que, aunque atractivo, puede generar angustia y resistencia. En el encuadre se integran los elementos dados por la institución, los que propone el coordinador y los que establece el mismo grupo.

Grupo de aprendizaje

Es una estructura formada por personas que interactúan en espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes a través de su participación en el grupo.

E. Chehaybar lo define como un conjunto restringido o amplio de personas en torno a un objetivo en común: el conocimiento, cuyos integrantes

deben tener conciencia de que el conocimiento debe ser construido, recreado, transformado, que implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir para autotransformarse y transformar la realidad. Esto supone a la vez avanzar en el conocimiento y en las relaciones que se dan en el grupo (1994).

Este grupo, además de incluir un determinado contenido e información a aprender, se caracteriza por tener objetivos específicos, delimitados y conocidos por el grupo, dirigidos esencialmente, a diversas modificaciones que los sujetos harán en el curso de la vida grupal e implican la personalidad como totalidad. La meta —aprender— es obligatoria, al igual que la participación, incluso para el coordinador.

Se concibe así el aprendizaje desde la distinción e integración de lo cognitivo y afectivo; privilegiar, jerarquizar la experiencia, para que el conocimiento pueda ser aprehendido, cuestión bastante descuidada por la educación tradicional.

La experiencia pensada, conceptualizada y la reflexión provista de sentido personal, indican la posibilidad de un conocimiento asimilado desde una unidad diferente, desde la personalidad como integridad, lo cual hace pertinente y significativo el trabajo de grupo en este sentido, en el cual pensar sobre el sentir y sentir sobre el pensar se encuentran en unidad indisoluble. Esto genera un proceso de autoconocimiento que no permanece estático, que modifica al alumno y de este modo produce su formación.

Una visión integradora del aprendizaje conduce a un replanteamiento acerca de cómo se concebi-

rá el aula y se operará en ella. A su vez, concebir el aula en tanto grupo exige de una mirada diferente, menos tradicional sobre del aprendizaje. El aprendizaje grupal es el proceso de cambio conjunto en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, de la tarea, los contenidos y técnicas; se produce por la integración y la comunicación intergrupal. Desde lo personal, cada cual aporta y nutre la experiencia personal y grupal, crea nuevas relaciones, un clima favorecedor de interaprendizajes en el que cada uno —al reconocer y apoyarse en sus particularidades— descubre la validez de las particularidades de los otros que, al ser compartidas, generan conocimientos.

Al compartir e interactuar en situaciones de enseñanza-aprendizaje, el grupo facilita que los alumnos aprendan, se logra la autogestión del aprendizaje. La responsabilidad no se impone, sino que la toma cada uno, se propician diferentes planes de aprendizaje que concilien las metas personales con las comunes. Se integran aquí tres procesos: lo grupal, la enseñanza instrumental y el aprendizaje individual. El aprendizaje y la enseñanza aparecen en continuidad y unidad dialéctica, dentro de lo cual, en el grupo, se representan roles funcionales y complementarios. La enseñanza y el aprendizaje son mutuos y recíprocos a la vez.

El grupo de aprendizaje permite trascender las dicotomías tradicionales: Enseñar *versus* Aprender, Saber *versus* Ignorar, Conocer *versus* Sentir, Dar *versus* Recibir, Pasivo *versus* Activo, Omnipotencia *versus* Impotencia, Dependencia *versus* Autonomía.

En el grupo de aprendizaje se manejan contenidos, pero es importante trabajar el modo en que esos contenidos fueron contruidos y en qué momentos, para entenderlos hoy como puntos para avanzar y seguir construyendo otros conocimientos.

Significa problematizarnos y problematizar, desarrollar criticidad, formas de pensar e interpretar la realidad. Esto sufre las limitaciones del referente personal, cultural y exige distanciarnos, reaccionar, distinguir entre saber y pensar. Problematizar supone tener una actitud flexible ante lo dado e integrar lo nuevo, integrar lo que da al maestro con lo que, desde la experiencia, aporta el alumno; convertir lo real en pensable y no solo en explicable. El aprendizaje visto así, supone la obtención de un conocimiento y la posibilidad de utilizarlo.

En la práctica educativa se requiere de información que debe ser asimilada y utilizada. En ello interviene lo que de aceptación y rechazo se experimenta hacia la información y posibilita al grupo avanzar y articular nuevos conocimientos. Esto debe ser observado, conocido y trabajado por el educador.

El aprendizaje en grupo problematiza la propia enseñanza, promueve la explicitación de las dificultades que la obstaculizan. La información se concibe no en su acumulación, sino en su capacidad de ser instrumento para operar. Moverse, pues, a lo desconocido, crear problemas nuevos y posibles vías de solución.

Por supuesto en el aprendizaje se trabaja sobre un tema y a la vez los participantes se entrenan en diferentes aspectos del factor humano.

Erróneamente, el aprendizaje grupal sólo ha tenido en cuenta lo temático. El educador, como coordinador, debe analizar la tarea explícita y la implícita. Lo dinámico está ahí afectando el logro de la tarea; digamos, por ejemplo, las contradicciones que experimenta el niño entre crecer y no crecer; las ansiedades generadas por el aprendizaje, la necesidad del error, la aceptación de las contradictorias necesidades de todos como conducto hacia una genuina autoridad. Legalizar contradicciones de esta índole, verlas en sus conflictos y elegir sobre la base de la frustración, constituye un elemento a aprender, en lugar de tratar de disminuir o devaluar tales contradicciones.

Trabajar lo dinámico es trabajar la comunicación interpersonal en el grupo —ansiedades, temores, expectativas que el tema genera—, lo que permite que emerja mejor. El aumento de la emocionalidad del grupo, aparentemente caótico, puede seducir al coordinador y llevarlo hacia la participación y el abandono de su rol. Esto genera sensación de acéfala en el grupo, angustia ante el posible desmembramiento. El coordinador garantiza entonces la continuidad del grupo en la medida en que propicia un clima para expresar, recibir y contener las emociones.

Así, aprovecha la fuerza educadora del grupo e intenta convertir las relaciones en situaciones de aprendizaje y crecimiento personal, favorecer la comunicación y la participación.

El educador facilita el aprendizaje significativo en el grupo si logra ir alejándose del autoritarismo, si favorece una atmósfera democrática, de

cooperación y abandono del miedo a las evaluaciones, si evita pensar por el sujeto o sobre el sujeto, sino con el sujeto.

Por tanto, el coordinador debe proporcionar que emerja lo diferente, dar continencia, articular las contradicciones que impidan el avance del grupo, dar tiempo, espacio, guiar al grupo para que elabore la tarea, resolver las ansiedades en la medida en que logra que los sujetos integren lo nuevo y lo viejo.

En el proceso de aprendizaje, el trabajo grupal supone variar, incluso, la organización espacial. Desde la imposición —donde todo está prefijado por el educador y los sujetos atacan—, pasando por un conformismo en que los sujetos formulan sus preferencias sin que éstas sean tenidas en cuenta, hasta la construcción creativa del espacio. El espacio para el aprendizaje grupal requiere de riquezas, de estímulos que posibiliten la experimentación de la búsqueda, la curiosidad, la flexibilidad ante las necesidades del que desea aprender, que dé margen a ideas e intereses de todos, a la comunicación y al respeto en función de los intereses de los miembros del grupo.

Formación del coordinador de grupos

El trabajo en grupo y las técnicas utilizadas para ello requieren de experiencia personal, de vivencias en este sentido, para luego complementarlo con el trabajo intelectual y de supervisión.

De ahí que el educador que decida incursionar en este sentido, necesita de una formación teórica

básica sobre el tema de lo grupal y la dinámica de grupo, los límites de los roles y de la autoridad; necesita resolver sus propios miedos, conocer la estructura de las técnicas, sus posibilidades y contraindicaciones.

Debe conocer la estructura social del grupo, las interpelaciones entre sus miembros, quiénes son los populares, los aislados, saber cómo cada sujeto percibe al grupo y a sus compañeros.

Indudablemente, éste trabajo demanda manejo propio del psiquismo, de modo que no todos los coordinadores de grupo logran comportarse de la misma forma. Por ejemplo, sujetos cuya personalidad posee características de egocentrismo, de desmedida autoestima sin posibilidades correctoras, tendrán dificultades para discriminar matices en el grupo y se tornarán más vulnerables ante las ansiedades que genera el devenir grupal.

El trabajo grupal exige autocrítica, renuncia a la omnipotencia para poder repensar al grupo desde sus determinantes y conectar al mundo externo con la realidad grupal, definir el rol del coordinador y favorecer la participación de todos.

EL VOCABLO GRUPO Y SU CAMPO SEMÁNTICO*

Ana María Fernández

Producción histórica del vocablo grupo

La etimología del vocablo grupo, motivo de la presente elucidación; más allá de la relevancia histórica interesa dentro del campo semántico mismo. Se espera que las líneas de significación puestas de manifiesto, hagan posibles ciertas visibilidades con respecto a las diversas *producciones de sentido* que la palabra “grupo” ha disparado históricamente.

Tanto el término francés *groupe*, como el castellano *grupo*, reconocen su origen en el término italiano *groppo* o *gruppo*. *Groppo* aludía a un *conjunto de personas esculpidas o pintadas*; pasó a significar hacia el siglo XVIII una *reunión de personas*, y su uso coloquial se divulgó rápidamente.

El groppo scultorico es una forma artística propia del Renacimiento, a través de la cual las esculturas que en tiempos medievales estaban siempre integradas al edificio, pasan a ser expresiones artísticas en volumen, separadas de los mismos, que permiten para su apreciación caminar a su alrededor, es decir, rodearlas; cambia así la relación entre el hombre, sus producciones artísticas, el

* Tomado de Ana María Fernández: *El campo grupal. Notas para una geanología*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

espacio y la trascendencia; al mismo tiempo, otra de las características a señalar del *grosso scultorico* es que sus figuras cobran sentido cuando son observadas como conjunto, más que aisladamente.

Contemporáneamente a la inclusión del vocablo en lengua francesa, se imponen en inglés y en alemán vocablos análogos; señala Anzieu¹ que las lenguas antiguas no disponen de ningún término para designar una asociación de pocas personas que comparten algún objetivo en común.

¿Qué quiere decir que no hay palabra? ¿Que lo no nombrado no existe? ¿Que tiene un nivel de existencia por debajo de su posibilidad de representación?

Para problematizar aún más esta interrogación, podría agregarse que, si bien un vocablo es construido para hacer referencia a una producción existente, *los actos* —en este caso tal vez sería más correcto decir los procesos— *de nominación*² son piezas clave en las construcciones realizadas por los actores sociales para producir sus “representaciones” de la realidad socio-histórica en que viven.

Es necesario pensar que hasta cierto momento histórico y para los actores sociales de la época, los pequeños colectivos humanos no habrían cobrado la suficiente relevancia como para formar parte de la producción de las representaciones del mundo social en que vivían y quedaron sin nominación, sin palabra.

¹ D. Anzieu: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

² P. Bourdieu: “Espacio social y génesis de las clases”, *Revista Espacios* no. 2, Buenos Aires, 1985.

De ser esto así —y en el mismo sentido— habrá que indagar qué transformaciones sociales se producen en el período histórico en el cual los agentes sociales “necesitan” nominar a tales agrupamientos humanos como “grupos”, como también qué lugares y funciones sociales y subjetivas van ocupando tales agrupamientos en el proceso por el cual adviene su palabra.

Líneas de significación

Pareciera ser que una de las primeras acepciones del término italiano *gruppo*, antes de llegar a ser reunión o conjunto de personas era nudo. Derivaría del antiguo provenzal *grop*=nudo; éste a su vez derivaría del germano *Kruppa* = masa redondeada, en alusión a su forma circular.³

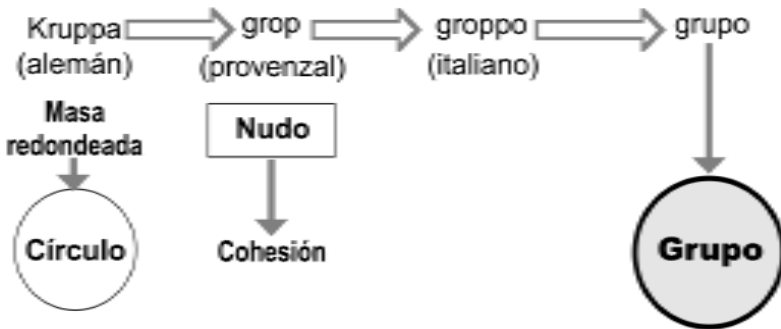


Figura 1. Líneas de significación.

Están presentes, entonces, en el vocablo dos líneas que frecuentemente se encuentran en la reflexión sobre lo grupal, o dicho de otra manera-

³ D. Anzieu: *Op. cit.*

dos líneas que insisten en dicha reflexión. Por una parte, la línea de insistencia *Nudo*; si bien para Anzieu la figuración nudo remite al grado de “cohesión necesaria entre los miembros del grupo”, para la perspectiva de investigación elegida en este trabajo, la figura nudo abre otra forma de interrogación sobre la misma cuestión: *¿qué anudamientos-desanudamientos se organizan dentro de un conjunto reducido de personas?*

Por otra, la masa redondeada parecería portar, implícitamente, la idea de *círculo*, en el sentido de *reunión de personas*: agrupaciones de oficios, comerciales, clubes, políticos, etc., que retomando una antigua tradición celta daría idea de círculo de iguales. Son ilustrativos al respecto Los Caballeros de la Mesa Redonda y la orden religiosa de Los Templarios, cuyo altar circular hacía posible que todos los caballeros de la orden estuviesen, en misa, a igual distancia de Dios.

Nótese que aún en la actualidad, generalmente, se elige la distribución circular en el trabajo con grupos. Esta forma tan característica connota algo que trasciende el espacio mismo, que va más allá de la eventual organización de sus actividades; implica, en realidad *una particular estructuración de los intercambios entre los integrantes*. Es frecuente encontrar en este punto la acentuación de la igualdad jerárquica atribuida a la forma circular de ubicación; esto significa afirmar que sentarse en círculo horizontaliza o democratiza la relación entre los miembros de un grupo.

En realidad, el mero sentarse en círculo no determina igualdades jerárquicas ni atenúa los jue-

gos de poder en el mismo. Por el contrario, parecerían ser de mucho más peso aquellos intercambios que se organizan desde ese circular en principio de miradas, que la distribución espacial elegida posibilita.⁴

Referentes etimológicos

En primer lugar sorprende la *modernidad* del vocablo. ¿Qué significación tendrá que con anterioridad a la modernidad no existiera un término que diera cuenta de una reunión de un número restringido de personas con un cierto objetivo común?

En otras temáticas ha sido investigada la relación entre la presencia o ausencia de determinados vocablos y su significación en la cultura de la época. Así Aries⁵ ha trabajado la ausencia de la noción de niño en la sociedad feudal y la correlativa ausencia de vocablos que nominarán a los niños, o lo que es igual, la presencia de distintos términos que dan la idea de niño a partir del momento histórico en que éste comienza a particularizarse del mundo de los adultos.

Muestra, asimismo, cómo se produce una correlación entre este proceso de “poner palabra” y la

⁴ Desde el psicoanálisis se ha trabajado con profundidad el tema de la mirada como posibilitadora de los juegos identificatorios grupales; sería interesante cruzar estos aportes con aquellos que lo investigan como forma real e imaginaria de control social. Foucault: M. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1951.

⁵ PH. Aries: *L'enfant et la vie familiale Bous l'Ancien Régime*, Du Seuil, Paris, 1973.

construcción de campos disciplinarios específicos —en este caso la pedagogía— y las nuevas prácticas sociales que se desarrollaron en este proceso: aparición del “sentimiento de infancia”, maternaje realizado por su propia madre, escolarización de los niños, etcétera.

El *grosso* aparece con el Renacimiento, momento de profundas transformaciones, políticas, económicas, familiares; momento de giros epistémicos. Es en el complejo tránsito de las servidumbres con Dios, el señor, y la fe hacia las autonomías, las ciencias, las artes no religiosas y el libre mercado donde se van creando las prefiguraciones del *individuum*; transitos que harán posible a partir de Descartes, las grandes reflexiones modernas del sujeto y el surgimiento de las ciencias humanas.

Se autonomiza el *grosso* al separarse del edificio y asentarse en los atrios y plazas. Al mismo tiempo se produce la nuclearización de la familia; ésta inicia un proceso de transformaciones que se reducen desde sus extensas redes de sociabilidad feudal hasta conformar la familia nuclear moderna.

Este tránsito de “la casa” a “la familia” no es una cuestión atinente sólo a la historia de la vida cotidiana, sino que puntúa transitos clave desde las relaciones de producción hasta la constitución de las subjetividades; se acentúa la intimidad, la individuación, las identidades personales, el uso de nombres y apellidos particularizados, etcétera.

La preocupación por la *noción de individuo* comparte el escenario de surgimiento de las ciencias humanas; con ellas nace dentro de la gran pregunta a la que estas nuevas áreas del saber inten-

tan dar respuesta: *¿Qué es el Hombre?* cada una de ellas desde su ángulo de mira, pero todas preocupadas por la individualidad; preocupación ésta impensable dentro de las sociedades feudales. En las formas del ser social del feudalismo no había lugar para ninguna pregunta sobre el individuo; sí tenían una fuerte vigencia las interrogantes respecto a las obligaciones de los hombres con Dios, por ejemplo; pero ausentes estaban las nociones de individuo, individualidad, intimidad, felicidad personal y éxito individual.

Comienza a desarrollarse con el advenimiento de la sociedad industrial, la temática de la individualidad o de la identidad personal, al mismo tiempo que lo privado y lo público reestructuran tanto sus territorios como sus significaciones, y se organiza un cambio radical en las prioridades de la vida, y aparece en primer plano el libre albedrío y la felicidad personal.⁶

Paulatinamente, se van delineando las áreas del saber que conformarán las ciencias humanas o humanidades y las antropologías filosóficas. El Hombre, él mismo, se tomará como objeto privilegiado de reflexión en estos campos de saberes; los tiempos de las taxonomías serán remplazados —Descartes mediante— por la pregunta por el ser humano. La temática de la *subjetividad* adviene así al escenario filosófico-científico de la época.

Puede pensarse, que *la producción del vocablo grupo es contemporánea a la formación de la sub-*

⁶ E. Shorter: *Naissance de la famille moderne*, Du Seuil, Paris, 1977.

jetividad moderna y a la constitución del grupo familiar restringido.

En capitalismo naciente hasta las últimas fibras del tejido social se reorganizan en figuras impensables entonces. Las sociabilidades feudales, las obligaciones cerradas con Dios, el señor feudal, el rey, el padre y los fuertes intereses corporativos, no dejaban intersticios sociales suficientes para individuaciones, intimidades o enlaces en pequeños grupos. La “grupalización” de la vida familiar al restringir la familia extensa —nuclearizándola— implicará algo más que una reducción de personas. Sostiene un cambio significativo estructural, podría decirse, en los anudamientos subjetivos de sus miembros.

Tal parecería ser la relevancia de estas cuestiones, que historiadores como Shorter⁷ han llamado Revolución Sentimental del siglo XVIII a la “aparición” del amor maternal, del amor conyugal y el sentimiento doméstico de intimidad. ¿Qué transformaciones se han producido? Han cambiado, sin duda, las prioridades en las vidas de las personas, pero también los *enlaces tanto contractuales como subjetivos entre los integrantes de la familia*. Cambio en el espacio micro social que reproduce y sostiene, pero también produce al infinito, las nuevas formas de gobernabilidad y consenso.

El vocablo grupo, en su acepción actual, se produce en aquel momento histórico que vuelve “necesaria” tal palabra para la producción de representaciones del mundo social. Su nominación

⁷ E. Shorter: *Op. cit.*

vuelve visible una forma de sociabilidad los pequeños colectivos humanos, que con la modernidad cobra la suficiente relevancia en las prácticas sociales, como para generar una palabra específica. La aparición de este vocablo se inscribe en el *complejo proceso de transformaciones* tanto de las *formas de sociabilidad*, de las *prácticas sociales* y de las *subjetividades*, como de *nuevas figuraciones que los actores sociales darán a las “representaciones” que construyen del mundo* en que viven.

Con respecto a la relación entre el proceso de la nuclearización de la familia y la aparición de la palabra grupo, es necesario aclarar que no se plantea aquí que tal proceso haya creado las condiciones para la aparición del vocablo grupo, sino más bien que las transformaciones socio-históricas que dan origen a la constitución de la subjetividad moderna son parte de los procesos de gestión de los pequeños agrupamientos, entre ellos la nuclearización de la familia.

En síntesis, el vocablo grupo surge en el momento de constitución de la subjetividad moderna. Su etimología refiere a un *número restringido de personas asociadas por un algo en común*. Se destacan dos líneas en tal rastreo etimológico: la figuración *nudo*, que sugiere interrogación sobre *qué es lo que hace nudo* y lleva implícitos necesarios enlaces y desenlaces entre sus integrantes, y la figuración *círculo*, que remite a *las formas de intercambio* que se producen entre los miembros de tales grupos.

Se insistirá más adelante, en la línea de figuración *nudo* como forma de referirse a los grupos.

Tal vez fuera pertinente aclarar que no se usa aquí el término nudo en un sentido analógico: “el grupo es como un nudo”, sino —por el contrario— en un sentido metafórico, en tanto figura *nudo* que aspira a producir efecto de significación.

Con la figura *nudo*, se intenta subrayar los anudamientos-desanudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos, de subjetividades que se producen en los acontecimientos grupales. En este sentido *preguntarse por la especificidad de lo grupal es abrir interrogación por las particularidades de tales anudamientos cuando se constituyen en lo que se ha dado en llamar pequeños grupos*. Anudamientos-desanudamientos que por organizarse entre un conjunto numerable de personas cobrarán características diferenciales con respecto a otras formas de enlace sociales tales como grupos amplios, masas, duplas, etcétera.

ALGUNOS TIPOS DE GRUPOS*

Carmen Huici

No entra dentro de los objetivos del presente tema llevar a cabo una taxonomía de los distintos tipos de grupo. En las unidades didácticas de psicología social (Jiménez Burillo, 1981) ya se presentaba una clasificación de los grupos. Aquí se trata exactamente de fijar la atención en ciertos tipos de grupos que han dado lugar a estudios teóricos y empíricos de importancia en la literatura psicosocial, con el fin de señalar sus características definitorias.

Algunos de los criterios empleados para clasificar los grupos sociales no dejan de ser objeto de críticas. A modo de ejemplo pueden citarse las dificultades que plantea la distinción de los grupos de acuerdo con su tamaño. En cualquier caso habría que señalar aquí que el criterio más importante quizás lo constituya la calidad de la relación.

En dependencia del ángulo del que se contempla la relación, se puede hacer hincapié en la misma de manera similar a como se establece en el grupo en su conjunto desde el punto de vista del sujeto que se relaciona con el grupo. Ese énfasis también puede hacerse desde el punto de vista de la relación que el grupo mantiene con el ambiente externo. Estas distinciones, realizadas más bien a

* Tomado de Carmen Huici: *Estructura y procesos de grupos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 1987, pp. 122-132.

efectos didácticos, pueden, sin embargo, servir para considerar ciertos tipos de grupos: los grupos primarios, los grupos de referencia y los grupos informales.

Grupos primarios

Definición

En la búsqueda de aquellos tipos de grupos que han tenido una peculiar fortuna en el ámbito de las ciencias sociales y que, han recibido la atención de los psicólogos sociales, no puede dejar de mencionarse el grupo primario.

En el presente trabajo se pretende tener en cuenta, además, otras contribuciones a la definición de grupo primario.

Indiscutiblemente, la paternidad del concepto corresponde a Cooley, quien en un célebre párrafo (Cooley, 1909) trazó el perfil de ciertos tipos de grupos que resultan primarios por diversos motivos. De ellos el motivo fundamental es “formar la naturaleza social y los ideales sociales del individuo”. Las características básicas del grupo primario son la asociación cara a cara, la fusión de las individualidades en un todo colectivo, la identificación con la vida y objetivos del grupo y, fundamentalmente, el sentimiento del “nosotros”, lo que implica la simpatía y la identificación. Los ejemplos de grupo primario que propone Cooley son la familia, el grupo de juego de los niños y las niñas y el vecindario o la comunidad de adultos.

En un trabajo posterior, en colaboración con Angell y Carr (1933) (cfr. Schäfer, 1984, p. 78), se

sintetizan del modo siguiente las características definitorias del grupo primario: asociación cara a cara, asociación no especializada, relativa duración, reducido número de miembros, y relativa intimidad entre miembros.

Aquí también se mencionan los grupos secundarios, ejemplo de los cuales serían las corporaciones, la ciudad, la nación, etcétera.

Las definiciones de grupo primario coinciden en señalar la calidad de la relación afectiva que se da en el interior del grupo y que se establece entre los miembros. Se alude así al “sentimiento del nosotros”, a la simpatía, a la identificación, intimidad, espontaneidad, al establecimiento de lazos emocionales.

Grupos de referencia

El que parece no seguir el paso de la procesión, en realidad, sigue el compás de otra música. Como dijo Thoreau, escucha a un tamborilero distinto. El ambiente, en el sentido de la influencia social que realmente funciona, está muy lejos de ser la cosa definida y obvia que a veces se supone que es. El grupo al que damos nuestra lealtad y aquel a cuyos estándares tratamos de conformarnos, está determinado por nuestra propia afinidad selectiva, eligiendo entre todas las influencias personales accesibles a nosotros. (Cooley, 1902, cfr. Hyman y Singer, 1968, p.6).

La metáfora musical con que se inicia la cita de Cooley ilustra muy vívidamente un fenómeno sumamente interesante del comportamiento social: el hecho de que los individuos, aun incluidos en

ciertos grupos sociales (grupos de pertenencia) pueden elegir seguir el compás —acoplando el propio comportamiento de las normas— de otros grupos (grupos de referencia) que el propio individuo selecciona y que, sin estar en muchos casos en la realidad más inmediata que le rodea, son eficaces a la hora de influir sobre su conducta. De lo que se trata es de reconocer que “los seres humanos, a menudo, se orientan a sí mismos hacia grupos distintos de los propios”, tal como, concisamente, señala Merton.

La otra cara de la moneda consiste en advertir el hecho de que, bajo una conducta aparentemente independiente —por cuanto supone la desviación respecto a la norma del grupo de pertenencia— puede ocultarse otra conducta de sometimiento a las pautas de otros grupos, tal vez menos visible, pero psicológicamente más presente para el sujeto.

Grupos informales

En realidad, como apunta Gukenbiehl (1984 b), puede resultar más apropiado hablar de la dicotomía formal-informal que de grupos formales e informales. El apelativo formal suele adscribirse a la organización, mientras que informal puede aplicarse tanto a los grupos como a las organizaciones.

En cuanto al inicio del interés por las relaciones informales en el contexto de las organizaciones se suele considerar (Gukenbiehl, 1984 b, Wilson, 1975) como un hito importante el conjunto de los estudios en la Western Electric (...) En el curso de esas investigaciones se puso de relieve la distinción entre la organización de la empresa, en tanto

que racionalmente estructurada y dirigida al logro de ciertas metas, y el conjunto de relaciones interpersonales que, al mismo tiempo, existen y dan lugar a distintas organizaciones sociales de carácter informal.

Según la opinión de diversos autores, Gukenbiehl (1984 b, p. 62) resume las características que se suelen considerar como diferenciadoras entre lo formal y lo informal (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre lo formal y lo informal en la organización

	FORMAL	INFORMAL
ORIGEN	Planificación racional.	Procesos espontáneos de interacción.
EXPRESA	Condiciones teóricas de estructuras de trabajo, poder, comunicación.	Condiciones reales efectivas de trabajo, poder y comunicación.
REGULACIÓN	Prescripciones fijas. A través de lo normativo formal.	A través de acuerdos personales y prácticas habituales. A través de lo normativo informal.
ORIENTACIÓN	Objetivos o fines de la organización.	Necesidades y experiencias personales de los miembros del grupo.

Adaptado de Gukenbiehl (1984 b), p. 62.

Wilson (1976), por su parte, enfatiza en los determinantes de uno y otro tipo de grupo. En el caso de las organizaciones formales, las reglas formuladas explícitamente por la autoridad antes del ingreso del individuo en la organización. En los

grupos informales, las expectativas que determinan el comportamiento de los miembros no sólo no son formuladas explícitamente, sino que, además, son cambiantes.

II. El proceso grupal

ESPACIO GRUPAL. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL*

Mara Fuentes Ávila

El grupo es entendido como uno de los niveles principales de construcción y desarrollo de la subjetividad y, por lo tanto, como un privilegiado espacio socializador en el cual cada ciudadano recibe una particular influencia social, comunitaria, institucional e interpersonal y donde, a la vez, devuelve su reflejo particular de la misma.

No es una realidad cerrada el espacio grupal; es una construcción sociopsicológica que se hace visible desde las particularidades de la dinámica cuya lectura se hace necesaria para entender sus procesos de desarrollo. Ámbito por excelencia de transformaciones, ressignifica el valor de “lo grupal” en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan.

Así, el grupo se va delineando como un proceso más amplio que la mera reunión de individuos, como un espacio imaginario y real en donde se transforman paulatinamente las relaciones y los vínculos de los participantes; como un lugar de intersección de los primeros.

Este nuevo producto o estructura imaginaria genera sus propias leyes de organización y determina

*Texto utilizado en la Maestría de Psicología Comunitaria de la Universidad de La Habana.

el funcionamiento grupal ajeno a la voluntad de sus miembros vistos como individualidades atomizadas.

Pero no se debe olvidar que este sistema de relaciones que sintetizan la confluencia de múltiples depositaciones individuales implica también, representaciones sociales de la historia cultural de cada integrante, elementos propios de la institución que enmarca al grupo y/o determinaciones históricas del momento y condiciones en que se gesta y mantiene el grupo.

Es decir, el grupo como estructura imaginaria y real es también un lugar por donde se filtra lo ideológico, porque es un producto y un espacio permeable a las representaciones de cada individuo (modelos, ideales) y a las determinaciones del contexto social en el que se encuentra insertado.

La creación del espacio grupal se posibilita desde una permanente interpenetración de lo social, lo grupal y lo individual. Resulta un lugar operativo de transformación que se erige desde el vínculo intersubjetivo.

En este enfoque, ubicamos la categoría *actividad* como el núcleo, el eje sobre el cual se van constituyendo todos los procesos dinámicos en los grupos pequeños. Esto no significa que estemos conceptualizando la actividad desde sus requerimientos físicos y sus exigencias sobre el sujeto y el grupo en su conjunto; sino, fundamentalmente, desde su expresión psicológica lo cual supone su transformación de una forma de objetividad real en una forma de subjetividad.

Todo grupo se constituye con el objetivo de desarrollar determinadas actividades las que, desde

sus especificidades concretas, requieren de la acción conjunta, coordinada y cuyo valor social objetivo se alcanza en dependencia a la contribución que realice a un determinado proyecto económico, social, político, artístico, cultural, deportivo, entre otros.

Sin embargo, hablar de actividad conjunta realizada por un número de personas en acciones coordinadas no presupone, en puridad científica, la existencia de una comunidad psicológica. Es menester, pues, comprender que al hablar de actividad nos estamos refiriendo al momento objetivo de la acción conjunta, pero que la emergencia de *lo psicológico* es una consecuencia de la construcción de dos niveles de apropiación de esa actividad:

- a) una apropiación subjetivo-individual, que ocurre cuando la actividad se convierte para el sujeto en tareas específicas que adquieren un cierto sentido personal y se incluyen en determinada organización de su proyecto individual de vida;
- b) una apropiación subjetivo-grupal, que ocurre como consecuencia de la construcción de una meta compartida que es visualizada por la membresía como el “para qué” de lo que se está haciendo y se incluye, desde esta saliencia, en cada proyecto individual, en una perspectiva de aspectos compartidos con otros con los cuales, a partir de esta pertenencia, nos identificamos.

La relación actividad-tarea-meta, como un continuo de desarrollo a través del cual la actividad, como momento objetivo, se torna en momentos subjetivos sucesivos, en el nivel individual y grupal,

resulta ser el punto de partida de nuestra comprensión del problema de la construcción de la grupalidad, la subjetividad colectiva y la identidad.

Las actividades que se realizan, al satisfacer necesidades individuales de la membresía, se vinculan con el sujeto como motivo de pertenencia al grupo en sus primeros momentos y de permanencia en el mismo a lo largo de su existencia.

De lo dicho hasta aquí, la idea fundamental que quiero subrayar es que de la articulación que resulte entre la meta grupal (las cuales movilizan la actividad conjunta de sus miembros y resultan, a la vez, intrínsecas al grupo en el sentido de que son alcanzables sólo desde el propio grupo), las necesidades individuales y los motivos de pertenencia y permanencia, el grupo como tal puede tornarse en motivo para la satisfacción de las necesidades de sus miembros, pues sólo *en y a través* del grupo, la membresía comprende que puede satisfacer determinadas necesidades que les resultan de relevancia y significación.

Es imaginable a partir del análisis de estas características, el alto valor que como referente conductual y valorativo adquiere el grupo al actuar como motivo para sus miembros, posibilitando, en este sentido, el ejercicio de un alto nivel de influencia sobre su membresía.

No obstante, a pesar de que todos los grupos (formales e informales) tienen esta capacidad potencial, no siempre esta posibilidad se torna realidad bajo condiciones espontáneas.

¿Qué es lo que falla? Pretender que la acción grupal se produzca de manera automática sólo por

existir la actividad conjunta, coordinada, e inclusive, pensar que los grupos que realicen actividades de alto valor social automáticamente tendrán que funcionar bien, es ignorar que las particularidades de la dinámica grupal van a estar afectadas no directamente por la significación social de la actividad, sino por el reflejo particular que dicha actividad tiene para el grupo en su conjunto.

De aquí derivamos la concepción de que las posibilidades de influencia de la actividad van a estar mediatizadas por las particularidades de los procesos de organización y dinámica grupal.

¿Qué consecuencias, en el orden práctico, tiene este principio?

Desde mi punto de vista, la consecuencia fundamental está asociada al hecho de que no basta concebir desde “fuera” del grupo un buen número de actividades con un alto valor intrínseco para que sean desarrolladas por éste y suponer que el propio valor de la actividad garantizará la eficiencia del trabajo grupal. Es necesario tomar en consideración que cada actividad “pasará” por un determinado grupo que poseerá una determinada dinámica a través de la cual la actividad será comprendida, asimilada y ejecutada; y que, como consecuencia del grado y particularidades de su comprensión y asimilación, la ejecución tendrá en mayor o menor medida un carácter formal y estereotipado. Como resultado, la acción de la actividad se constatará solamente en la conducta inmediatamente observable, no se obtendrá, necesariamente, por este hecho una influencia real en los valores más estables de la personalidad.

Un proyecto social debe expresarse en las diferentes instancias y ámbitos en que se nos hace tangible la sociedad y llegar al individuo por medio de los sistemas valorativos. Este proceso de apropiación individual de un social más general ocurre desde la interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social; aquí el grupo actúa como dispositivo mediador a través del cual el proyecto social se transforma singularmente en dos niveles simultáneos: el grupal y el individual “desapareciendo” para el individuo en tanto entelequia supraindividual para convertirse en un sistema de actitudes y valores que actualizan y orientan la conducta individual.

En este proceso transformador, el grupo es entendido como dispositivo sociopsicológico con un carácter no meramente conceptual, sino como un espacio que no es una realidad cerrada, es una construcción sociopsicológica que actúa y se hace visible desde las particularidades de su dinámica.

Como puede observarse, en nuestro enfoque estamos considerando la existencia de una permanente interpenetración del nivel personal, el interindividual y el grupal; lo que nos aleja del error mecanicista en el que, a fuerza de subrayar la importancia de lo grupal, este proceso resulte ser cómplice de una concepción en que se establezca una relación de contraposición entre el individuo y el grupo.

El desarrollo de la grupalidad no ocurre ni debe ser entendido, a despecho del desarrollo de la individualidad.

Lo grupal se estructura desde la presencia y participación de los miembros del grupo quienes

teniendo como base la actividad conjunta entretejen un sistema de vínculos interpersonales que no puede ser entendido como una simple reproducción de cada individualidad; sino como portador de un “individual” redimensionado desde su ubicación física y presencia psicológica en un contexto grupal específico.

Hasta ahora, pareciera que estuviésemos hablando exclusivamente de la génesis de lo grupal; nos faltaría, entonces, adentrarnos en los procesos que convierten lo grupal en espacio de transformación: *el proceso de desarrollo grupal*.

Los grupos sociales, al constituirse con el objetivo de realizar determinadas actividades y alcanzar metas específicas, desarrollan procesos de organización y dinámica interna que les posibilita tanto el mantener un estado de equilibrio interno que garantice su existencia, como su propio movimiento hacia estadios superiores.

El desarrollo alcanzado por un grupo es una consecuencia de la singularidad que adquiere, para cada grupo, la presencia e interacción de un conjunto de factores sociopsicológicos que tienen incidencia determinada, puntual en atención al carácter y tipo de actividad que el grupo realice y, lo que es más importante, a la valoración que hace la membresía del efecto social que esta actividad proyecta.

Por supuesto, el desarrollo de un grupo es un proceso natural, consustancial con la propia existencia del grupo y se reflejará en las potencialidades concretas que adquiriera éste, tanto para la realización exitosa de su actividad conjunta como

en sus posibilidades de ejercer influencia en la formación y desarrollo de la subjetividad de sus miembros.

Como es un proceso concomitante a la propia existencia del grupo, el desarrollo grupal es constante y se expresa en la adquisición, por parte del grupo, de cualidades sociopsicológicas que le permiten funcionar de manera diferente, en tanto estructura social en el marco de un contexto social determinado.

Sin embargo, la idea del desarrollo permanente no nos puede atrapar en la fantasía de pensar que todos los grupos humanos que no fuesen de reciente formación, poseerían un buen nivel de desarrollo y tendrían, por lo tanto, que funcionar bien, garantizando la satisfacción de pertenencia en su membresía así como la eficiencia en la ejecución de sus tareas. Todos sabemos que esto no es así. Nuestra propia experiencia, quizás, nos bastaría para suponer que probablemente sean más los grupos que funcionen mal que los que funcionan bien.

¿Qué relación puede guardar esta evidencia empírica con la idea de que el desarrollo grupal es permanente?

En todo grupo, permanentemente se están actualizando procesos dinámicos con arreglo a las peculiaridades de su intercambio con el medio ambiente en el cual está insertado, sus particularidades estructurales y funcionales y el carácter de las relaciones interpersonales entre sus miembros.

Esto supone que cada grupo: refleja de manera particular las características del contexto social en el que se desempeña y posee recursos adap-

tativos que le permite ajustarse a las exigencias del medio ambiente y desenvolverse funcional y emotivamente.

Estas posibilidades de los grupos pequeños les permiten obtener una inserción particular en contextos sociales específicos sin que, necesariamente, en sus estructuras internas y externas se produzcan cambios cualitativos tales que potencien su tránsito a un estadio posterior.

Se hace necesario, pues, distinguir entre lo que significa y las consecuencias que implica que el grupo ajuste y adapte activamente sus procesos de organización y dinámica y lo que significa y las consecuencias que supone que el grupo, como resultado de ese proceso permanente llegue a adquirir cualidades sociopsicológicas que lo transformen cualitativamente en su desempeño con respecto a la tarea, así como en su efecto sociopsicológico sobre sus miembros, otros individuos y grupos y la sociedad en su conjunto.

Este hecho permite la hipótesis de que el grupo puede permanecer en un nivel determinado durante toda su existencia e inclusive, ante determinadas condiciones y circunstancias, involucionar su desarrollo.

Todo grupo, a partir de determinadas condiciones objetivas y subjetivas entre las que se encuentran el carácter y tipo de actividad que realiza y la composición de su membresía tiene un tope de desarrollo a alcanzar.

Esta circunstancia nos posibilita suponer que una buena parte de los grupos reales que existen están trabajando a un nivel inferior de sus poten-

cialidades y, por lo tanto, su rendimiento, entendido éste tanto en términos de resultados de la tarea como en efecto sociopsicológico sobre su membresía, se encuentra por debajo de lo que el grupo es realmente capaz de brindar como célula sociopsicológica responsabilizado con una determinada actividad en la que se concretiza un determinado proyecto.

ELEMENTOS DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE GRUPAL*

Equipo de Educación Popular ECO

El problema del aprendizaje en grupos

Problema

En general queremos responder a la pregunta siguiente ¿Qué elementos debemos considerar para hacer de los grupos una experiencia educativa? En nuestro trabajo partimos de la realidad de grupos ya existentes, o fomentamos la agrupación de personas particularmente en el medio popular e intentamos canalizar nuestro aporte educativo allí. ¿Cuándo un grupo favorece realmente procesos de aprendizaje de sus componentes? ¿Qué es lo educativo en la acción grupal? ¿Cómo podemos reforzar las dinámicas que consideramos educativas?

Aprendizaje

Por aprendizaje entendemos una modificación en las formas de comprender y de actuar de un individuo que influyen directamente en la manera como éste se inserta en su medio social. En estos términos aprender implica ruptura interna de las pautas de conducta social de los sujetos.

* Tomado del libro elaborado por el equipo de Educación Popular ECO: *Educación y Solidaridad*.

El aprender a aprender es el objetivo de todo aprendizaje. El aprender a enfrentar situaciones diversas de manera creativa, inédita sobre la base de las experiencias acumuladas, sin caer en una aplicación mecánica de aquellas soluciones que pudieron ser válidas en situaciones anteriores.

En dicha perspectiva no concebimos un aprendizaje, un cambio en las personas, sin un análisis crítico de lo que pudieron ser sus experiencias anteriores, sin un análisis crítico de su práctica cotidiana. Un mero cambio de conducta o de comportamiento no asegura que haya existido un verdadero cambio en el sujeto. En un proceso de aprendizaje así entendido intervienen cambios de actitudes frente a su realidad, desarrollo de aptitudes de cada uno de los individuos y una adquisición de nueva información. Estos tres elementos componen una propuesta de integración del individuo en la que el cambio requiere ser integral tanto en la esfera del sentir, pensar, como del actuar. Así como él se modifica en estos tres planos, también se producen condiciones para modificar formas de comunicación social, en las que se encuentra involucrado naturalmente.

El proceso de modificación de un individuo es un proceso complejo en el cual el educador contribuye con condiciones para que se produzca con profundidad y celeridad. Los educadores somos “profesionales” en la conformación de “situaciones de aprendizaje” que proponemos como adecuadas para el aprendizaje buscado por los participantes. El cambio no depende de nosotros, facilitamos algunos elementos para que éste se pueda producir.

Grupos de aprendizaje

Desde la concepción de aprendizaje se nos plantean un conjunto de posibilidades que puedan alcanzarse por medio de trabajo en grupos, siempre y cuando se oriente conscientemente en función de ellos. El desenvolvimiento grupal no es arbitrario ni azaroso y la acumulación de experiencia e investigación permite establecer elementos de juicio para incidir sobre el desarrollo grupal, para hacerlo más productivo desde un punto de vista educativo. Por ello, no basta trabajar en grupo para alcanzar ciertos y determinados objetivos. Los objetivos constituyen verdaderos desafíos que el grupo asume igual que cada uno de sus integrantes como algo a alcanzar.

Todo proceso de aprendizaje supone cierto grado de crecimiento, de ruptura de estereotipos y por tanto, los participantes podrán o no ser capaces de quebrarlos. Lo que aquí señalamos es que la situación grupal reúne condiciones adecuadas para que esos quiebres se alcancen. No podemos asegurar que siempre se puedan efectivamente alcanzar. El logro dependerá de múltiples factores entre los cuales se encuentra, evidentemente, el querer cambiar, el querer aprender, la voluntad de crecer y reformular pautas de conductas internalizadas con anterioridad a la situación grupal.

En ese ámbito podemos señalar algunos objetivos que pueden ser logrados en grupos de aprendizaje que difícilmente pueden ser alcanzados en otras modalidades más tradicionales de aprendizaje.

- a. La experiencia de los participantes se puede constituir en el centro de reflexión del grupo y

permite una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica de los participantes. Fruto de esto surge el análisis crítico de la práctica, así el conjunto de los participantes puede cuestionar al mismo tiempo la suya, aunque ésta sea analizada especialmente. Es decir, el análisis de la práctica de un participante permite ir examinando en forma simultánea la del conjunto. Esta posibilidad nos parece importante en función de nuestra concepción de aprendizaje, que parte del supuesto que sólo existe cambio en la actitud de una persona en la medida que disponga de una capacidad de analizar críticamente su propia práctica. Si se produjera un cambio sin una conciencia del porqué se produce, nos parece que sería sólo un cambio de conducta. Esto no supone crecimiento en la persona, ni en la autonomía para decidir conscientemente su inserción social.

- b. Permite vivir experiencias de relaciones democráticas entre los participantes en las cuales, decidir juntos establezca condiciones para actuar juntos como fruto de un pensar juntos.
- c. La interpelación entre los participantes, el encuentro de diversas visiones provenientes de distintas experiencias y modos de pensar, puede ayudar a desarrollar una actitud antidogmática frente al conocimiento de la realidad social y personal.
- d. La interacción grupal permite la generación y potenciamiento de fuerzas movilizadoras a nivel de conjunto y de los individuos personalmente considerados. El grupo genera estímulos afectivos e ideológicos en el hecho de compar-

tir una tarea común, parte a su vez de un proyecto común que puede ser más amplio que la tarea específica.

Para comprender los grupos

El grupo conforma una realidad psicosocial compleja

Si adoptamos una terminología proveniente del psicoanálisis podemos dar una imagen de lo que ocurre —desde un punto de vista psicosocial— en la interacción entre personas que llamamos “grupo” (definido como conjunto de personas reunidas en torno a una meta común). El encuentro de personas al interior del grupo conforma una “trama vincular” entre ellas, que se traduce en un conjunto de “mutuas representaciones internas” entre los participantes. La relación cara a cara nos obliga a reconocer la presencia de los otros; al mismo tiempo, nuestra presencia individual no pasa inadvertida para los demás. Este hecho “moviliza internamente” en los sujetos una serie de “fantasías inconscientes” que lo llevan a conformar una imagen fantaseada del grupo en su conjunto y una imagen fantaseada de cada uno de los demás participantes. A la vez, esta persona va construyendo, fantaseadamente, su propia imagen al interior del grupo.

Procesos psicosociales generados por la interacción grupal se desarrollan en esta trama de relaciones vinculares entre los participantes. En estos procesos los sujetos realizan una serie de “transferencias”, una serie de “proyecciones” en el

grupo y en los demás, que son necesariamente producto de sus historias personales y de las evocaciones que motiva en él la situación grupal y las imágenes externas del resto de los participantes. En una primera instancia de conformación grupal todas las mutuas representaciones son fantaseadas por la biografía del conjunto de participantes y por el “aquí y ahora” que actúa como motivador o recordador de dicha historia puesta en acción al interior del grupo.

En una situación grupal los sujetos necesariamente movilizan sus respectivos “mundos internos”, mundo conformado por el conjunto de experiencias de vida que los individuos traen al grupo y que evocan para buscar una representación de la situación grupal. La situación grupal motiva a los sujetos a evocar sus recuerdos, sus vivencias similares anteriores para adquirir seguridad y movimiento en el grupo. Esta presencia de los “mundos” en la realidad grupal se le denomina la “verticalidad” de los sujetos, a la que se le opone el concepto de “horizontalidad” referida al “aquí y ahora” de la trama vincular de los participantes al interior del grupo.

Hemos denominado en este sentido la realidad grupal como una realidad psicosocial compleja. Es decir, por comprometer la verticalidad y la horizontalidad de los participantes y del grupo y dar origen a una entidad que supera a los individuos aisladamente considerados.

Estas representaciones, que el grupo hace de sí mismo —y que ligan los “mundos internos” de los participantes con el “aquí y ahora” grupal— va-

rían y se transforman a lo largo del proceso que sigue el grupo. En este proceso se conforma como grupo en la medida en que se logre transitar del predominio de las “transferencias” y “proyecciones” de cada uno hacia el otro producto de la experiencia anterior, a un real conocimiento surgido de la experiencia común del grupo y frente a la cual los participantes se han abierto.

En un segundo nivel la conformación grupal moviliza en los individuos un conjunto de “ansiedades” provenientes tanto de la experiencia individual pasada como de la interacción grupal. En una primera etapa surgirán prioritariamente de la “verticalidad”, para luego jugarse en la “horizontalidad” de la relación grupal. Se expresan en las esperanzas depositadas en el grupo así como en las frustraciones que se producen en el proceso grupal.

La importancia de considerar estos “factores subjetivos” en el funcionamiento grupal radica en que son los propios del accionar del principal instrumento con que cuentan los grupos para llevar adelante sus metas: las personas. Sólo comprendiendo lo que les ocurre a las personas al formar parte de un grupo, podremos plantearnos seriamente las tareas que esas personas pueden realizar y las mejores formas de hacerlo.¹

¹ “En la enseñanza, el grupo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano tiene importancia primordial, ya que constituye el “instrumento de todos los instrumentos”. No hay ningún instrumento que

La idea de “constantes” en los procesos grupales

En todo grupo existen procesos comunes, lo que permite que se puedan determinar constantes; si embargo, cada grupo posee características particulares por sus objetivos, composición, etc.; también se pueden determinar algunos procesos que son propios de cualquier grupo y pueden ser investigados en forma sistemática para determinar su validez y aplicabilidad a situaciones grupales muy diferentes. Esta observación de procesos reiterativos y recurrentes en la “trama vincular” de los grupos da origen a un “marco de referencia” sobre éstos.

funcione sin el ser humano. Nos oponemos a la vieja ilusión, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos y sólo se considera “objetivamente”; por el contrario, afirmamos y sostenemos operativa y prácticamente, que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total. Por otra parte, con esto no hacemos sino aceptar los hechos tal cual ocurren: incorporamos al ser humano en la teoría y en, la conducción operativa de la tarea porque ya estaba incluido de hecho. Pero esta inclusión es ahora “desalienante”, de tal manera que el todo quede integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos. En el mundo humano, la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos) es decir, tostando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor.

A través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre si y con las cosas, más allá de la mera vinculación teórica con la tarea a realizar, y en este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma”. José Bleger: *Los Grupos Operativos en la Enseñanza*.

Este marco de referencia, en la medida en que lo desarrollemos, puede ser instrumento muy valioso en manos del educador, ya que le entrega claves para “leer” lo que ocurre en un grupo y poder encarar, por lo tanto, de mejor forma su trabajo con él. También puede hacerse intuitivamente, pero la sistematización de los elementos permite facilitar y ordenar esta labor, lo que posibilita guiar con mucha mayor precisión el proceso grupal. Nótese que hablamos de guiar el “proceso grupal” y no el grupo. Se trata de esclarecer con el grupo aquellos elementos que condicionan —positiva o negativamente— la consecución de la tarea que se han propuesto. El rol que le cabe al educador es ir señalando los rasgos de esos procesos grupales e ir capacitando al grupo para reconocer por sí mismo esos elementos. De esta forma se podrán enfrentar aquellas situaciones que dificultan el trabajo del grupo y mejorar el grupo sujeto de una acción determinada.

Constantes en los procesos grupales

Elementos para la evaluación grupal

Los procesos de investigación grupal, que han ido observando los fenómenos grupales en forma sistemática, han ido elaborando pautas de observación que nos permiten actualmente disponer de formas de evaluación. Ellas nos sirven de punto de referencia para interpretar los procesos grupales a partir de la clasificación de modelos de conductas o de las distintas formas de interacción que han llegado a ser sistematizadas.

En primer lugar presentaremos un conjunto de elementos que nos sirven para evaluar el funcionamiento del grupo. Son procesos que, en general, se tienen en todo grupo y cuya conjunción configura una “situación grupal” determinada, su utilidad es ayudar a “medir” el “desarrollo” del grupo y posibilitar el enfrentamiento de problemas específicos.

La teoría de los grupos operativos (Pichon-Riviére, Bleger), denomina “vectores” a los elementos que permiten la evaluación grupal. Cuando hablamos de “vector” queremos señalar la línea de relación que se produce al interior del grupo entre los distintos participantes y de los participantes con el coordinador. Se usa el concepto de vector, extraído de la geometría, que señala la unión de dos puntos al interior de la circunferencia. Estos vectores no son etapas que se van recorriendo etapas que se superen. Por el contrario, son aspectos recurrentes en los que el grupo avanza, retrocede y asume determinadas características para luego crear interrelaciones nuevas y originales.

AFILIACIÓN E IDENTIFICACIÓN

Se trata de fenómenos que viven los sujetos en los procesos grupales en los que se guarda una determinada distancia con el grupo, sin incluirse totalmente en él.

Por regla general, en los momentos de afiliación se produce el “diálogo de sordos”. Cada participante interviene preocupado de lo que él va a decir, sin escuchar a los demás, salvo en aquellos aspectos que pueden tener relación con su apreciación al interior del grupo. Los participantes se

encuentran preocupados por su imagen, por aparecer bien, de una manera tal de ser o llegar a ser aceptado por el grupo.

El conjunto de personas reunidas constituye una ocasión para mostrarse; en la medida que son personas desconocidas entre sí, todos estos momentos son de gran ansiedad, de mucho miedo a ser rechazado, miedo a hacer el ridículo, de mucha fantasía de que a los demás no les está pasando lo mismo que a uno, etcétera.

En función de los esquemas de aprendizaje anteriores, el coordinador del grupo se nos presenta como protector o amenazante, como autoridad que debe dirimir la aceptación o rechazo personal. Esto se puede reconocer en el hecho de que los participantes se dirigen al coordinador más frecuentemente que hablarse entre sí. Pareciera que el único que importa que escuche es el coordinador. Se puede interpretar por la presencia de esquemas internalizados del aprendizaje escolar cuando la única relación susceptible de ser valorada era la del profesor-alumno.

Los sujetos activan sus esquemas de aprendizaje internalizados con anterioridad y tratan de actuar consecuentemente con ellos en los momentos de afiliación. En la medida que el sujeto no cambie ese esquema y se adecue a las nuevas normas grupales, el proceso de afiliación puede tender a prolongarse. Para que ello ocurra, es necesario que el grupo establezca formas de reconocimiento y afiliación (no siempre explícitas) que permitan al participante no estar siempre luchando por su identidad, sino ponerse en función del “nosotros”, de la tarea común.

PERTENENCIA

Una vez que se ha desarrollado el primer proceso, puede decirse que los sujetos pasan a sentirse “parte” del grupo, hay un sentimiento de pertenencia logrado. Esto se hace notar con bastante claridad, cuando ya los participantes dejan de usar el “Uds.” para dirigirse al grupo, y el “yo” para sí mismo. Emplean con naturalidad el “nosotros” o no emplean pronombres para aportar una idea. Hay un sentimiento de integración, menor tensión y por lo tanto, mayor confianza para aceptar lo que puede hacerse en común. Ello permite al grupo elaborar formas de trabajo común para abordar una tarea. Se pueden diseñar estrategias, lograr acuerdos, asignar tareas, etcétera.

La pertenencia hace posible, en definitiva, la planificación. Antes de lograrla, cada uno está defendiendo lo suyo.

PERTINENCIA

Aquí se trata de medir hasta qué punto las acciones, opiniones, aportes, etcétera, de cada uno son “pertinentes” a la tarea grupal; es decir, en cuánto apoyan al grupo en la consecución o esclarecimiento de la tarea a realizar. Es necesario determinar la proporción del esfuerzo grupal que no ha sido “pertinente” para evaluar la productividad del grupo. Lo que es o no pertinente varía de acuerdo con las fases por las que atraviesa el grupo.

CLIMA O DISTANCIA GRUPAL

Este aspecto, esencialmente afectivo, se refiere a la disposición negativa o positiva a trabajar con

un miembro del grupo. Esto configura el clima, la “situación” de grupo. Condiciona enormemente la productividad grupal y requiere ser explicitado como aspecto para darle un tratamiento grupal. De otra manera igual afecta, pero bajo formas implícitas: gente que se corre, silencios incómodos, escasa participación, etcétera.

Éstos y otros elementos (como los procesos de cooperación, comunicación y aprendizaje) condicionan como conjunto, unificadamente, una situación de aprendizaje. Desde este punto de vista, dicha situación puede ser considerada como “frente al cambio”. Si se logra una actitud positiva frente al cambio que para cada uno implica actuar en grupo, estaremos posibilitando un real aprendizaje.

La actitud frente al cambio demuestra capacidad o incapacidad de superar estereotipos, de rotar roles dentro del grupo, de abordar situaciones similares recurriendo a nuevos recursos y formas de acción. Por ello destacaremos ahora tres procesos especialmente relevantes que puede decirse ocurren en todo grupo: el juego de roles, la resistencia al cambio y los momentos grupales. Los referidos procesos dependen en cierta manera, de la evolución que vayan teniendo los elementos antes señalados.

Roles al interior del grupo

La dinámica grupal consiste en un juego de asunción y adjudicación de roles, los cuales son asignados por el grupo a una persona que los asume. Se manifiesta una dinámica del individuo que con

sus características e historia busca asumir en un determinado momento, cierto rol.

Para estos efectos, podemos entender por rol la ubicación que un individuo ocupa en la trama de relaciones producidas al interior de un grupo. Lo característico de un rol es complementarse entre sí. Los roles no son posturas que se den en forma aislada. Por el contrario, el rol se define por la relación que un individuo establece con los demás participantes de un grupo.

Cada rol al interior de un grupo constituye un portavoz, una especie de representante del conjunto grupal. Así por ejemplo, cuando una persona interviene en el grupo está hablando “a nombre” del grupo que ha motivado dicha intervención. En el grupo un rol es ocupado por la conjunción de la verticalidad del individuo y la horizontalidad del propio grupo. En un grupo un miembro, por regla general, habla por todos.

Podemos ejemplificar con dos de los roles más comunes el de líder y el de chivo expiatorio.

El líder es aquél que ocupa una persona como unificador del grupo, representante del sentir o del pensar grupal en cierto momento del desarrollo grupal. Entre los líderes podemos distinguir el líder afectivo que representa el sentir grupal; el líder de la tarea, la pertinencia; el líder saboteador, la impertinencia, el prolongador de la pretarea, el representante de la resistencia al cambio, etcétera.

Complementario al rol de líder se encuentra el rol de chivo expiatorio. Se trata de aquél en el que el grupo deposita todas sus ansiedades, temores y frustraciones. Es el depositario de la “transferen-

cia” negativa. En el rol de chivo expiatorio se manifiestan los mecanismos de segregación grupal. Este rol surge como complementario del liderazgo mediante el cual el grupo procura preservarlo de la contaminación negativa que ésta pueda tener. Se trata de un proceso de disociación entre lo positivo que puede estar en el líder y lo negativo que puede reconocerse en el conjunto del grupo.

Además de estos roles podemos encontrar muchos otros directamente ligados a las características especiales de los participantes. Lo importante a tener en cuenta es la fijación de los roles en una misma persona y a la influencia que tiene en un determinado rol la horizontalidad grupal y la verticalidad de sus miembros. En la fijación o “esterotipia” de los roles se manifiesta la resistencia al cambio.

Resistencia al cambio

El aprendizaje grupal supone la comprensión de las pautas sociales de conductas internalizadas que generan y organizan las formas observables de interacción. En la medida que estas pautas son recogidas como propias estamos en condiciones de modificar y asumir pautas nuevas y distintas a las habituales de cada uno. Cuando esta comprensión no se produce, ni se objetiva para ser analizada críticamente, estamos en presencia de una postura de resistencia al cambio.

En un grupo podemos reconocer una situación como ésta en “la pauta “estereotipada” de conducta resultante de un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la realidad y de deterioro de la

comunicación; se viciaría el abordaje del objeto de conocimiento y situación de tarea.

La resistencia al cambio nos está revelando los mecanismos de defensa de los individuos y el encerramiento en su mundo interno. El miedo a la pérdida —a lo conocido— y el miedo a lo desconocido —el miedo al ataque— impiden la desarticulación. El aprendizaje supone cierto grado de desarticulación para una posterior articulación renovada. La huida de esta situación de cambio la denominamos resistencia al cambio.

Por supuesto, el proceso de cambio, de superación no debe ser entendido como lineal. Consideramos el aprendizaje como espiral, con avances y retrocesos sin volver nunca al punto inicial. La historia grupal se incorpora paulatinamente al proceso de crecimiento de cada uno de los participantes. Con esto queremos decir también que el cambio de actitud es un cambio que no surge de una linealidad, es fruto de una acumulación de experiencia y de saltos o rupturas de cada uno de los miembros y en el grupo en su conjunto.

Momentos en los grupos

En el proceso de un grupo podemos distinguir la apertura, el desarrollo y el cierre. En el primer momento se conforma el grupo viviendo intensamente los procesos de afiliación y pertenencia. En el desarrollo se vive la conformación y puesta en práctica de un proyecto grupal. En el cierre el grupo comienza a vivir el duelo de su separación al término.

En las sesiones de trabajo podemos distinguir la pretarea, la tarea y el proyecto. La pretarea es el

momento en que el grupo da vueltas alrededor del trabajo, de lo que corresponde hacer. En este momento se ponen en juego técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de ansiedades que funcionan como obstáculo. Por una parte se quiere empezar, pero se tiene miedo de no poder abordar la tarea con el éxito y la productividad que se desea.

La tarea consiste, precisamente, en la realización del trabajo que ha convocado al grupo. Es en ese momento que se aborda el objeto de trabajo a través de una elaboración que implica una ruptura de la “pauta estereotipada”, que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación.

El proyecto surge cuando se ha logrado una pertinencia de los miembros y el grupo ha podido concretar una planificación para abordar la tarea.

EL COORDINADOR-EL GRUPO*

Alicia Minujin

Yo les quería decir que me leí cuidadosamente este librito de ustedes sobre grupos, aparte de la participación en el encuentro que tuvimos, que ustedes organizaron, que a mí me encantó, precisamente por la posibilidad de reflexionar en colectivo. Creo que fue muy bien conducido y me ha puesto a pensar. O sea, me interesaba mucho saber, de inicio, antes de llegar aquí, por dónde ustedes andaban, qué era lo que ya tenían, para no venir aquí a trabajar el agua tibia que todo el mundo conoce.

El libro me gustó mucho, inclusive lo voy a usar en cursos sobre grupos en distintos lugares y como bibliografía. Me parece que toca, a veces como pincheladas, asuntos nodales de lo que es el trabajo grupal y que está escrito en un tono muy amable, muy coloquial, muy fácil de leer. A veces hay materiales que son muy difíciles de leer y de seguir para la gente que no son psicólogos, que están hechos específicamente para psicólogos, y éste es un material que yo creo que se le puede entregar a todo aquel que tenga la preocupación de trabajar en grupos. Yo estaba pensando, inclusive, en los maestros de las escuelas, que no conocen nada de grupos y que a veces cometen errores, porque no saben, porque no los han preparado en este tema, cuando ellos están permanentemente trabajando con grupos.

* Notas de clase de la charla ofrecida por Alicia Minujin en el CMMLK, el 3 de diciembre de 1998.

Quería también compartir un artículo de una autora que se llama Ruth Cohn, de origen alemán, que después trabajó mucho tiempo en los Estados Unidos. A raíz de la Guerra Mundial se fue para allá, se formó en Suiza, viene de una línea psicoanalítica, pero en los Estados Unidos se conectó mucho con todos los autores principales de la línea de la psicología humanista. Entonces se da una integración de humanismo y psicoanálisis que a mí me parece muy interesante.

Toca muy de cerca las cuestiones que ustedes han trabajado de grupos, de dinámica de grupos, pero añada algunas cuestiones más. Y a mí me parece muy interesante en tanto, desde la corriente humanista, ella toma en cuenta las cuestiones de la ética como un asunto central para el coordinador de grupos, es decir, no sólo como comprensión de los procesos grupales, sino una ética de la grupalidad, un cuidado de las personas a la vez que un cuidado de la dinámica grupal. Algunas aspectos ella los trabaja de una manera muy similar a como las trabaja Pichon-Riviére. Ella no conocía el trabajo de Pichón, Pichón no conoció nunca el trabajo de ella, pero evidentemente, cuando se hace ciencia y se descubren cuestiones que son reales, distintas personas en distintas partes del mundo llegan a descubrimientos, llegan a conceptos e ideas que son similares, que se pueden vincular unos con otros.

Yo no voy a hablar mucho pero quiero darles algunas pistas. Una de los planteamientos interesantes de Ruth es que ella habla del grupo y de la conducción grupal diciendo que el conductor tie-

ne que sentir como si anduviera en una bicicleta que tiene tres pedales. Usa muchas imágenes y dice que si llevamos a un esquema lo que es el proceso grupal, lo que ocurre en el grupo, pudiera dibujarse un triángulo metido dentro de una esfera, una esfera que sería como una cebolla con muchas capas.

Los tres vértices del triángulo serían: a) las características de cada individuo que conforma el grupo (en el lenguaje de Pichón sería lo que él dice sobre la verticalidad; cada yo, cada individuo con todas sus cargas, con todas sus potencialidades, con todos sus posibles aportes al grupo —aportes que pueden ser en función del progreso del grupo o de la resistencia del grupo—; ya sabemos que cada uno trae al grupo lo que tiene y lo que puede; importantísimo respetar y entender a cada individuo, a cada persona. El coordinador no puede perder de vista esto).

El otro vértice sería b) el nosotros, o sea, en el lenguaje de Pichon-Riviére, el elemento horizontal: qué pasa con las interacciones, con la dinámica, hasta dónde va, cómo se está moviendo ese proceso dinámico.

Y el tercero c) el eso, que sería el tema. Siempre que nos reunimos en un grupo es para algo, en función de algo, en función del contenido. ¿Qué está pasando con el tema? ¿Cómo lo está procesando cada individuo? ¿Cómo lo está procesando el grupo? ¿Hasta dónde se producen desviaciones del tema y por qué se producen esas desviaciones? ¿Cómo rencauzar para no perder la pertinencia?

Ella plantea que el eso, o el tema, es lo central en el grupo. Si lo homologamos con la espiral que hace Pichón, en la que dice que aquí está la tarea y aquí están los procesos dinámicos, vemos que no hay mucha distancia entre una y otra.

Para Pichón la tarea es central. Lo que pasa es que él dice que es una tarea que tiene que tener niveles concretos para cada una de las reuniones del grupo, porque es lo que permite que la dinámica se produzca. Y a su vez es lo que facilita que cada yo aporte a esta dinámica lo que verdaderamente puede aportar.

Por eso la metodología que ella propone, se llama, en español, grupo de interacción centrada en el tema. El globo es el ambiente social en el cual el grupo se encuentra. Es la crítica que ella hace de los grupos de encuentro: que cierran la puerta a que estamos en el grupo y funcionan como si el afuera no existiera.

Ella dice que en verdad es muy importante centrarnos en el adentro de grupo, crear una atmósfera grupal, donde hasta el tiempo y el espacio se nos transforman porque están pasando tantas cosas. Pero que no nos podemos olvidar nunca, si somos coordinadores, que el afuera existe, y que ese grupo que está funcionando, está funcionando en una institución o en una comunidad con determinadas problemáticas, con determinadas creencias, con determinadas demandas, con determinadas necesidades.

Entonces, ella plantea que para preparar cualquier reunión grupal es bueno tener un análisis lo más completo posible de qué pasa en esa institu-

ción, en ese grupo, en ese lugar. Seguir el proceso grupal, la reunión, es absolutamente indispensable para centrar correctamente el tema. Por eso es que también yo me dediqué a leer esto, a revisar mucho lo que ya yo sabía de ustedes. Ése es uno de los errores que a veces se cometen: “este tema yo lo tengo preparado y pum, ahí lo zumbo para donde quiera que vaya”. Eso no es así: toda la labor previa te dice cómo vamos a trabajar un tema, cualquiera que sea. Tiene que ver con ese conocimiento del globo.

Para mí es muy gráfico, porque me imagino un globo que adentro tiene un triángulo. Ella dice que más bien habría que verlo como una pirámide en la que confluyen el individuo, la interacción grupal y el tema que estamos trabajando en ese grupo. Por ahora no les voy a hablar más de esto.

Integrar el conocimiento

Bueno, pienso que con todo lo que ustedes dijeron se ha abierto un abanico con muchos temas. Me parece que ustedes han planteado algunas cuestiones importantes que me van a permitir profundizar un poquito más allá de lo que ustedes ya saben de esta cuestión de la coordinación. Y voy a tratar de integrarlas con juego.

Me parece que uno de los ejes por donde pasan las preocupaciones es cómo no disociar, en general, el problema nuestro. Porque nos han dado una educación tan disociadora, tan dicotomizadora, que todo lo tenemos clasificadito y no podemos integrar cosas, ¿no? Al propio ser humano lo vemos

dividido en cuestiones. Yo me acuerdo cuando se hablaba de educación intelectual, educación moral, educación patriótica, educación ambiental, educación no sé qué. Había como treinta y cinco tipos diferentes. Entonces a lo mejor también nos cuesta trabajo integrar cuestiones como juego y aprendizaje, como psicología y pedagogía, porque no es sólo la formación que nos dieron: es la bibliografía que tenemos, que trata todos estos temas por separado y le deja al infeliz que está incursionando en ellas la tarea enorme de tratar de integrarlos.

Creo que uno de los asuntos es la posibilidad de integrar cuestiones que hemos visto aquí. Vamos a ver si podemos, porque es una magna tarea.

Hablemos de las ansiedades. Son miedos. Lo que hay detrás de una ansiedad de ponerse en un grupo es miedo. ¿Y miedo a qué? ¿Por qué nos da miedo ponernos en el lugar del coordinador? A mí me mata el miedo también. Cada vez que yo voy a empezar en un grupo me muero del susto. Son muchas tensiones. En parte, por toda la depositación social que hay en el papel del maestro, del conductor, del psicólogo, de cualquiera que esté al frente de: yo en un lugar y el grupo en otro lugar.

Yo vi que en la parte del libro de Patricia, ella habló bastante del lugar del coordinador y de los problemas de las relaciones de poder. O sea, yo sé que cuando me siento, si me siento enfrente peor, o a lo mejor, mejor, porque tengo una mesa que me separa, un montón de papelitos y estoy más protegida. Pero cuando nos sentamos así, en círculo, no

eres único, porque ya yo no soy todo el saber y el poder: tenemos que construir saber conjuntamente. Pero entonces, ¿yo estoy en el mismo plano que los demás? Ésa fue una de las grandes discusiones de los últimos tiempos de la educación popular, porque la educación popular empezó hablando de que el maestro era una especie de coordinador, de facilitador (eso viene por la pedagogía humanista del grupo), y que estaba al mismo nivel que la gente. Y el maestro, el coordinador, es mentira que está al mismo nivel. Ni está en frente ni en el mismo nivel, pero está dentro del grupo.

¿Cuál es la responsabilidad central? Ayudar, al inicio, a los participantes a asumir y cumplir con sus tareas, a desarrollar el tema, a aprender, crecer y crear. Por tanto, el coordinador debe estar muy atento a las individualidades, a las interacciones. Pero todo en función de la tarea.

Y éste es un lugar de corrimientos. ¿Qué quiero decir con un lugar de corrimientos? Quiero decir que uno puede tener más o menos protagonismo en función de la madurez del grupo. La madurez del grupo tiene que ver con su historia: no es lo mismo un grupo que está empezando que uno que lleva tiempo trabajando junto. Pero tiene que ver también dentro de la historia del grupo con el mayor o menor dominio de los temas. Si es un tema totalmente nuevo, si es una experiencia totalmente nueva, a lo mejor el coordinador tiene que tener más protagonismo. Si es un grupo nuevo, el coordinador tiene que tener más protagonismo.

Ahora, la tarea del coordinador es ayudar al grupo a cumplir con su tarea. Pero, ¿ayudarlo a cum-

plir para qué? Para que todo el grupo y cada uno de sus integrantes puedan aprender y crecer.

Lo temático, lo dinámico, los obstáculos en el aprendizaje

¿Cómo juntar lo temático y lo dinámico? Lo temático va a modificar todas las funciones surgidas en el grupo: de asunción de roles, alianzas, conflictos de poder, de todo eso que ocurre a nivel dinámico. De hecho, yo podría decir que se va haciendo como un trenzado entre lo dinámico y lo temático. Y a veces ocurre que lo dinámico va por acá y lo temático por otro lado y uno cree que trabajó muchos asuntos y la gente se quedó en blanco.

Aquí vendría el concepto de obstáculos epistemológicos y epistemofílicos (ésos son términos de Pichon-Riviére). ¿Qué son los obstáculos epistemológicos? Son los que encuentro cuando me faltan temas anteriores, cuando no tengo los antecedentes para entender aquello y no lo puedo entender, porque no tengo dónde engarzarlo, me “choca” demasiado con lo que ya sabía o con lo que ya tenía. O sea, no hay forma de que se descodifique, pero por cuestiones netamente cognitivas: pueden ser lagunas o palabras que se entienden con distintos significados.

También están los obstáculos epistemofílicos, que tienen que ver con los afectos, las motivaciones, los deseos, las resistencias, las ansiedades, lo que está pasando entre los miembros del grupo. De repente hay alguien en el grupo que por algún motivo no quiere escuchar nada del coordinador, o no desea

escuchar nada de lo que dice determinado compañero. Se produce un no aprender por una cuestión más afectiva, más actitudinal, más de los rollos de lo que está pasando dentro del grupo.

Un ejemplo de esto último: cuando nosotros trabajábamos el sistema autorregulado, el concepto de autorregulación no se podía entender de ninguna manera. Y no porque fuera un concepto tan difícil, sino porque desde una posición de autoritarismo uno no puede admitir que la gente se autorregule a su manera. ¿Y yo, maestro, dónde me quedo, si yo voy a tratar de que mis alumnos se autorregulen, se autodirijan, sean independientes? Y a lo mejor algunas de las ansiedades nuestras también pasan por ahí, o sea, el temor al ridículo, el temor a la exposición frente al grupo, el temor a actuaciones que no vengan bien con las expectativas del grupo, con las demandas. El temor a que alguien nos agrede también se relaciona con los problemas transferenciales y contra-transferenciales. Tiene que ver con saber que estoy ocupando un lugar que fue en un lugar de poder y que ahora es un lugar que no tengo muy claro qué es.

A medida que un grupo va aprendiendo, creciendo, siendo más creativo, necesita cada vez menos al coordinador. Y a mí me ha ocurrido, por ejemplo, para no hablar sólo en teoría, que cuando está el grupo ya trabajando solo, haciendo sus actividades solo, a lo mejor todo el mundo junto o a lo mejor por pequeños equipos, y me acerco a ver que están haciendo, me dicen: “Alicia, vete, no estorbes, ya te enterarás.” Y me tendría que poner

contentísima —miren qué grado de autonomía tuvieron—, pero me siento abandonada y rechazada. Es un poco lo que les pasa a las mamás. Las mamás y los papás dicen que tienen que ayudar a crecer a los hijos para que sean independientes y hagan su propia vida y se vayan. Pero las ganas de seguir reteniéndolos son muy grandes. Y como coordinadores a veces nos situamos en el lugar de la mamá o del papá del grupo. Y tan peligroso es asumir la coordinación desde el autoritarismo como desde el paternalismo.

Hablaba de transferencia y contratransferencia que tienen que ver con las depositaciones también. La contratransferencia tiene que ver con lo que sentimos en relación con el grupo y con cada uno de sus miembros. Y hay que saber discriminar. A veces no lo sabemos hacer muy bien porque no nos conocemos bastante nosotros mismos; no nos exploramos bastante nosotros mismos sobre qué cosas realmente de las que yo estoy sintiendo son del grupo y qué cosas de las que yo estoy sintiendo me las movió el grupo, pero se relacionan más con mi propia historia y mis propios problemas.

Esto es importante para saber cuándo puedo devolver al grupo. Porque la devolución al grupo es la lectura de lo que le pasó, la lectura que hizo el coordinador de lo que está ocurriendo en lo temático y en lo dinámico en el grupo. Y es cómo enlazar todo a un nivel en que el grupo pueda entender y dar su pasito y aprender. Pero cuidado, porque a veces esa lectura tiene proyecciones propias.

Un día escuché a una persona que estaba coordinando un grupo de aprendizaje. Alguien del gru-

po planteó con toda sinceridad que no entendía algo. Esa persona decía que no le había quedado claro, y los demás decían que les había quedado claro, pero ella no entendió. Y el coordinador se sintió agredido, en lugar de entender que puede ser que alguien en un grupo no entienda y hacer algo muy sencillo que es devolverle al grupo: “¿Alguien más no entendió? Bueno, pues, todos los que entendieron que se lo expliquen a los demás.” Se sintió cuestionada en su saber y contestó con agresión. ¿Por qué? Por sus problemas de no manejo. Yo le tengo que decir al grupo lo que a mí me está pasando como coordinadora, pero en función de lo del grupo. Yo no puedo salir con: “tú me estás agrediendo, yo me sentí agredida”.

En ese momento hay que pensar muy rápido. Tengo que decir: “bueno, debo pensar más tarde por qué me sentí agredida, me tengo que preguntar qué le pasa a esa persona y qué está pasando en el grupo, qué está ‘portavoceando’ esa persona cuando dice: ‘no entiendo’”.

O sea, es necesario poner nuestra subjetividad, pero saber controlar los aspectos de nuestra subjetividad que nos pueden llevar a equivocarnos en lo que decimos. Tenemos que tener muy claro cuáles pueden ser nuestros puntos débiles y decir no, si yo tiendo a sentirme agredida, tengo que tener cuidado. O cuando me sienta marginal, decir no, no se lo puedo expresar, tengo que aguantarme.

Bueno vamos a dar tres conceptos muy rápido para que vean el enlace que puede haber entre todo esto dentro del proceso grupal. El proceso de aprendizaje debe ser un proceso de crecimiento,

de crecimiento personal y de crecimiento grupal. Si un aprendizaje no conduce a un crecimiento no es nada. Nosotros manejamos el concepto de *crecer* como un camino por etapas de sucesivas adquisiciones y desprendimientos hacia la autonomía. Pero la autonomía entendida en el sentido, precisamente, de la autorregulación, de la capacidad de autodirigirse, de no necesitar tener a otro vigilándolo. O sea, aumentar la conciencia de la persona de que si bien es un ente individual, distinto de los demás, con características irrepetibles, no sería quien es si no hubiera nacido en un momento histórico determinado, en una sociedad determinada. Y que su propia persona, que tiene que ver con el cuerpo, con la psiquis, con todo lo que somos, implica ese medio cultural, ese medio social.

La individualidad es la conciencia de las enormes interdependencias que tenemos con los otros, con los que convivimos cotidianamente en el entorno más inmediato y con la sociedad a la que pertenecemos y la historia. Influye la naturaleza y hasta el universo también. O sea, somos individualidades, pero no estamos aislados. Nuestra piel es lo que define: de la piel para adentro soy yo, de la piel para afuera es el no yo. Pero ese no yo no es algo ajeno: es algo que de alguna manera yo tengo. Pero no lo tengo incorporado sólo por mi historia: lo tengo incorporado por mi diario quehacer, porque siempre estoy dependiendo de otro.

Nosotros, por ejemplo, cuando trabajábamos valores con los niños, el primer punto que tratábamos era jugar a que yo estoy solo en el mundo y

hago lo que me da la gana. Y al rato cuando se imaginaban eso decían: “qué aburrimiento más grande, solo y haciendo lo que me da la gana, qué horrible”. Bueno, decíamos entonces: “no estoy solo, estoy con los demás, pero sigo haciendo lo que me da la gana”. Imagínense todo lo que pueden hacer los niños en esas circunstancias.

Decíamos: “muy bonito. Pero como no soy yo, sino que son todos los que hacen lo que les da la gana, resulta que nadie tiene ganas de ir a trabajar, los que trabajan en la compañía de electricidad pues no van porque están tomando ron, que sé yo qué. Y la leche que les tiene que llegar no llegó porque no les dio la gana. Entonces fíjense cuánto yo dependo de que pase algún día un carro que recoja la basura. Yo a ese señor no lo conozco, pero dependo de que me lleve la basura, y de que lleguen los mandados a la bodega. O sea, ese mecanismo social qué rico es y cuánta dependencia tengo de él.

Por eso insistí un poco en este tema, porque creo que es muy importante. No se cae en la autonomía por la autonomía. Autonomía, independencia, capacidad de autodirigirme, pero en la conciencia de mis interdependencias. Cuanto más consciente estoy de mis interdependencias, más independiente puedo ser. Parece una paradoja, aunque no lo es.

Otra idea importante de este crecer es la idea de desprendimiento, que tiene relación con el crecer. El concepto que analizábamos antes de crecer era adquisición: adquirimos, adquirimos, adquirimos, subimos, subimos, subimos, no perdemos

nada por el camino, no nos desprendemos de nada. Desgraciadamente, para aprender y para crecer hay que dejar cosas también. Si no dejo lo que ya no me sirve, no puedo exigirme. No soy un barril sin fondo que crece, crece, crece, aprende, aprende, aprende: la Enciclopedia Británica completa adentro.

Entonces, entender los desprendimientos, duelos, dolores del proceso de crecer es muy importante. Saber que tenemos que dejar por el camino cuestiones que nos duelen mucho. Tenemos que decir: “bueno, esta etapa de mi vida se está acabando y ahora tengo que empezar otra; y ahora cómo me preparo”. Poder enfrentar los cambios, las contradicciones y adaptarse de una manera activa, incidiendo en la realidad, transformándome y transformando el mundo. Si no, nunca podremos ver el concepto de historia. Esto lo decía más lindo Engels y tiene que ver con el proceso de aprender.

Porque no se aprende tan fácil, y yo diría que no aprendemos sólo conocimiento: lo aprendemos todo. Si ustedes han observado a un bebito recién nacido, ese bebito tiene unos cuantos reflejos incondicionados. Todo lo demás lo aprende: aprende a querer y aprende a interesarse o no y aprende la motricidad y aprende su relación con el propio cuerpo y con el cuerpo de los otros. Cuando uno ve una mamá amamantando un bebito, yo no sé si se han fijado cómo el niño mira a la mamá a los ojos. Esa mirada es un aprendizaje: es el primer aprendizaje de comunicación. Hay mamás que no, que están mirando la televisión o una revista. Cuando una mamá está de verdad con su niño, le está enseñando a comunicarse. Desde la mirada aprendemos a

rechazar, aprendemos a burlarnos, aprendemos a mentir, aprendemos la moral derecha o la doble moral o la que se me antoje, absolutamente todo y vamos creciendo con esos aprendizajes.

Pero ese aprender lo pudiéramos definir así: cómo enfrentar lo nuevo. Sólo aprendemos lo que es nuevo, lo que ya está viejo no lo aprendemos, ya lo aprendimos antes. Y enfrentar lo nuevo asusta. Y por ahí están algunas de las ansiedades con las que nos tenemos que ver cuando coordinamos grupos. Nuevo grupo, y quién sabe lo que sepan. Y si saben más que yo del tema, ¿qué hago?

O sea, nuevo grupo, nuevos temas, nuevas situaciones, nuevas formas de relacionarnos con los otros. Se aprende lo nuevo, lo nuevo da ansiedad. Pero para aprender lo nuevo no basta con enfrentarlo. Hay que metabolizarlo. Y en ese metabolizar, eso que no eres choca y se entrelaza de alguna manera con lo que ya eres. Tiene que haber puntos de contacto entre lo nuevo y lo que yo ya tengo. Tengo que poder procesar, y en ese procesar cuestionar lo que yo ya traigo. Y tengo que desprenderme de cosas que yo sabía. Cuando digo sabía, puedo hablar de actitudes, de afectos, hasta de posturas corporales o modos de caminar, o formas de saludar. Pero, ¿tengo que volver a aprender a saludar? Entonces doble ansiedad: ansiedad por lo nuevo y ansiedad por lo que yo ya tenía, que lo tengo que cuestionar y me tengo que desprender. Y a veces hasta de nuestros propios disparates estamos encantados y no nos queremos despegar, porque con eso yo caminé hasta ahora y ahora van a decirme que lo deje a un lado.

No, puedo entender que estaba mal, pero es con lo que yo me he defendido y entonces me cierro.

De ahí que cuando la gente dice: “no soy creativo”, yo digo sí, todos potencialmente somos creativos, pero una cosa es potenciar y otra, hacer. Todos potencialmente podemos aprender y crecer. Pero si aprender es enfrentar lo nuevo, pues ya saben todas las ansiedades. Todos crecemos hasta que nos hacemos viejos. Pero hay personas que tienen doce o catorce años y ya no crecen más, porque se bloquean a la posibilidad de aprender, se van endureciendo, cristalizando.

Ahora, qué rico cuando en esos talleres que ustedes hacen sus participantes empiezan a aprender, a cuestionar, a decir: “me atreví porque me dieron un marco de contención, que me permite hacerlo”. Así, aprender, crecer y crear son del grupo y del propio coordinador. Creo que es por eso que nos apasionamos con el proceso grupal. Nos apasionamos porque sentimos que cuando coordinamos crecemos. Cada grupo que coordinamos nos ayuda a crecer otro poquito como personas y profesionalmente y a lo mejor en otras tareas que tenemos. Puede leerse mucha bibliografía, pero para que un artículo sea verdaderamente creativo debe aportar ideas nuevas, distintas, que se me ocurrieron y que me atrevo a ponerlas, ahí se desata un proceso creativo.

Depositación

Esto tiene que ver con el rol del coordinador y con los roles que jugamos en la vida y la forma en que los asumimos. En definitiva, la manera de proce-

der del coordinador se relaciona con las formas en que asumimos los roles en la vida y con lo que Pichon-Rivière llama las tres D: depositante, depositario y depositado.

El depositario sería la persona en la cual se depositan tareas, afectos, expectativas, o sea, si yo soy depositaria, es aquello con lo que los demás me quieren cargar a mí.

Ahora, es necesario preguntarnos en nuestra vida: ¿qué es lo que más me depositan a mí y cuánto yo me dejo? Porque no es sólo que los otros quieran, es que yo me deje. ¿Pero cuáles son esas cosas, esas cargas que me ponen los demás, y cuántas de esas cargas yo asumo o cuántas me las quito y se las pongo a otro? ¿Soy capaz de quitármelas y ponérselas a otro?

¿Qué yo deposito en los demás como expectativas, exigencias, afectos, tareas? O sea, ¿cuánto de lo mío les estoy cargando a los otros y qué es lo que deposito en los demás? Esto tiene que ver con los procesos interaccionales en cualquier grupo. Pónganse a analizar sus propias familias en función de depositaciones. Pónganse a analizar sus centros de trabajos en función de depositaciones. Pónganse a analizar ustedes mismos en su vida, en cuánto ustedes han depositado y cuánto depositan y piensen en las depositaciones que ocurren en los grupos que ustedes coordinan. En las que vienen desde el imaginario social como cargas a los roles: en los roles que tenemos que asumir. El rol del profesional, el rol del dirigente, el rol de mujer, el rol de maestros. Porque la carga social y las expectativas que hay con el rol son deposi-

taciones de roles. Cuando yo asumo el rol, cuánto deposito y cuánto asumo de lo que me han depositado, de todas esas depositaciones ocurridas en la vida social que exceden los vínculos interpersonales. El conductor de grupos tiene como carga sociocultural expectativas y tiene que pensar lo que está sucediendo en este juego de depositaciones, leer lo que está ocurriendo al interior del grupo, los procesos dinámicos que pueden ayudar a la tarea o pueden interferir.

Omnipotencia-impotencia del coordinador

Bueno, creo que han tocado puntos importantes. Obviamente, esto se relaciona con juegos de poder. Y los juegos de poder tienen que ver con los beneficios. Uno se deja depositar porque es un beneficio gratificante.

Ahora, esos beneficios secundarios que tienen que ver con tener poder y también con un mecanismo de omnipotencia. O sea, el poder llevado al extremo es la omnipotencia. Y como nadie es omnipotente, cuanto más depositaciones admitimos, más poder concentramos y más fácil es que nos coloquemos en el lado de las frustraciones. Quiero abarcar tanto, quiero asumir tanto, me dejo depositar tanto, que nunca llego y entonces caigo en el otro extremo: la frustración, la autodevaluación, la sensación de impotencia.

Ruth Cohn dijo algo muy bonito en relación con esto (ella hizo poesía también) que dice así:

*Yo no soy omnipotente
no soy impotente*

*tengo pequeños márgenes de poder real
cuyos límites son internos y son externos.*

A veces no puedo, porque me dejo depositar cosas, me pongo autolimitaciones, autoprohibiciones, o porque la realidad del contexto no me permite que lo haga. Yo pienso que uno de los aspectos esenciales en la vida es saber cuáles son los límites del poder que cada uno tiene. Cuando uno tiene claros esos límites uno puede trabajar para irlos tanteando. Para poder cada vez más, para ser potente como persona, como profesional, para poder aportar, pero sin cargarse con lo que no se tiene que cargar. Porque, además, cuando yo me estoy cargando con las tareas que debiera hacer otra persona, estoy “impotentizando” a esa persona. Le estoy impidiendo crecer.

Quiero compartir una inquietud: según Ruth Cohn, es importante conocer los límites que uno debe tener para trabajar y ampliar los límites ¿no? Ser más potente.

Es que la potencia no es asumir las cosas: la potencia es lograble con los objetivos, y los objetivos son aprender a crecer y a crear. El coordinador más potente de todos es el que ayuda al grupo a conseguir sus objetivos.

Lo que pasa es que el poder es entendido de otra manera, el coordinador tiene que trabajar para compartir el poder con el grupo.

Su potencia se incrementa en la medida en que el grupo es más capaz de asumir mejor el conjunto de tareas. El mejor coordinador es aquél que logra que los grupos sean altamente creativos y productivos. Pavlovsky usa un término que a mí

me gusta mucho, es una palabra que él inventó: rostridad. Dijo que el coordinador con menos experiencia se carga con todo lo que el grupo le quiere depositar y necesita tener mucha rostridad, mucha presencia, mucho protagonismo. A medida que uno tiene más experiencia en la conducción de grupos puede permitirse perder rostridad, borrándose cada vez más, dejando que el grupo circule, circule y circule y yo aquí anotando algunas cuestiones relevantes para hacer la devolución en el momento que pueda.

Resistencias

Éstas son formas de entender los mecanismos de resistencia y cómo se asientan precisamente, en esta base de seguridad-inseguridad que tiene la persona, que le permite arriesgarse o no, arriesgarse frente a eso nuevo.

Si una persona es muy insegura, tiene que ir con miedo a la apertura. Si es una persona con más seguridad y confianza en sí misma puede permitirse una apertura mayor. La inseguridad que levanta resistencias puede darse de dos maneras: la resistencia abierta o la resistencia enmascarada, solapada, de aparente maravilla ante todo lo nuevo, la última moda, sea moda de ropa o de corriente pedagógica. En cualquier caso esa persona se maravilla con aquello último que llegó y le hace exclamar: ¡ah, qué bien! Esa persona nunca va a aprender nada y en el fondo siempre va a seguir haciendo lo mismo, repitiendo lo mismo, pero aparentemente es una gente muy “alante”.

ASPECTOS BÁSICOS DEL TRABAJO GRUPAL*

Patricia Arés

A mí me genera muchas ansiedades el problema del tiempo. Cuando uno empieza a escuchar las expectativas, se siente impulsado a comprometerse con ellas, y el primero que siente grandes ansiedades en un grupo es el coordinador. Es la persona que tiene que asumir esa demanda y esa ansiedad inicial.

Lo importante al inicio de un trabajo en grupo es la *presentación* y las *expectativas*, lo cual es absolutamente imprescindible cuando uno trabaja en un grupo. Éste es el punto inicial para la construcción de un espacio grupal. No es lo mismo trabajar en grupo que trabajar un grupo. Hay una diferencia grande entre trabajar una situación de grupo y trabajar con personas reunidas.

Esto que hemos hecho implica un segundo momento: hacer lo que se llama el *encuadre*, es decir, compartir qué vamos a hacer, para no desbordar lo que no vamos a poder contener. No podemos desbordar una demanda masiva, sin poder ponerle un límite a lo que vamos a hacer. Es lo que llamamos en grupo *el encuadre*, lo primero que hace el coordinador después de una presentación.

Toda sesión grupal tiene que tener como punto inicial un momento de presentación. Una presen-

* Fragmentos de Patricia Arés *et al*: "Aspectos básicos del trabajo con grupos", en *El trabajo grupal*, Colección Educación Popular no. 3, Ed. Caminos, La Habana, 1997, pp. 7-35.

tación implica identificarnos, saber quiénes somos, de dónde venimos. Después de este momento inicial de presentación, el coordinador va a hacer lo que se llama el encuadre.

Se trata del momento de definir lo que vamos a hacer. En nuestro caso, qué podemos hacer en tres horas, qué vamos a trabajar en función de esas expectativas. El coordinador no se puede cargar con una omnipotencia que después va a pagar con impotencia. El papel del profesional es ubicar al grupo en determinados límites: de tiempo, espacio y contenido.

Por lo que yo he podido leer de la demanda, hay un emergente, la necesidad de ponerle nombre a algunos procesos que forman parte de nuestras experiencias, de nuestra aproximación al trabajo de grupo; y por otra parte, distinguir cuáles son aquellas cosas en que nos vamos a mover sin caer en una falta de contención al proceso grupal.

El proceso grupal o el trabajar en grupos tiene una serie de beneficios y una serie de peligros. Evidentemente, estamos creando un espacio de trabajo altamente beneficioso, pero también altamente riesgoso. Creo que lo importante sería distinguir dónde están los riesgos, cuáles serían los peligros y cómo, moviéndonos en un espacio profesional, crear una situación que nos haga sentir cómodos.

Lo primero que ocurre en un grupo es que éste deposita en el coordinador toda la demanda grupal. Y si el coordinador se carga con esa ansiedad, lo único que hace es desbordar las ansiedades del grupo.

Por eso es tan importante en el momento inicial de todo proceso grupal hacer este tipo de encua-

dre. Encuadre, en este caso, quiere decir: “vamos a trabajar de tal hora a tal hora y sólo podemos atender estas demandas, las otras no van a poder ser vistas”.

Les quiero comentar un poco mi acercamiento a la problemática de grupos. Yo no soy especialista en grupos, en metodología de la intervención grupal. Me acerco a la metodología de la intervención grupal por una necesidad concreta; para mí no es un fin, es un medio de trabajo. Y como medio de trabajo he tenido que conceptualizar, acercarme a los abordajes teóricos de grupo, porque realmente hay una oleada, somos partícipes de todo un movimiento de trabajo de grupo. Fundamentalmente en América Latina hay toda una intención de trabajar en grupos, a partir de los beneficios del trabajo grupal, pero uno sabe que la ciencia va poniendo como una especie de “ondas” hacia determinadas proyecciones de trabajo, y hay una “onda” muy fuerte de trabajar en grupos.

El grupo

A partir de ahí, he visto muchas barbaridades, muchas barrabasadas. Para evitarlas, es necesario tener en cuenta qué cosa es un grupo. Un grupo puede ser un espacio muy bueno, pero también puede hacer mucho daño, porque se van generando toda una serie de interacciones, una serie de emergentes, de necesidades que, de alguna forma, si un coordinador, o un moderador, o un facilitador —como se llama en las distintas teorías— no domina realmente el manejo de grupos, puede

traer un resultado mucho más pernicioso que beneficioso.

O sea, en aras de estar trabajando en “onda” se ha utilizado mucho la cuestión de técnicas participativas: realmente, no se parte de objetivos concretos, no hay un conocimiento de lo que significa un grupo y termina siendo un “tecnicuéismo”. La gente participa sin saber por qué participa, ni tener ninguna situación de devolución, de elaboración ni de cierre. Las personas se quedan en una situación de participación y, evidentemente, esto no es lo que nosotros perseguimos. Se ha caricaturizado o simplificado un poco la participación sin tomar en cuenta una devolución y una contención.

Un grupo moviliza muchas ansiedades. En un grupo hay una situación de aprendizaje, y toda situación de aprendizaje moviliza gran cantidad de ansiedades. Si no aprendemos a contener, a leer, a dinamizar esas ansiedades, el grupo queda totalmente descontento, y eso es peor que no romper con la tradicional conferencia o la tradicional charla, en la que las personas eran receptores pasivos.

No podemos promover una participación sin un objetivo claro, sin saber por qué estamos promoviendo una participación. Participar no es sólo hablar, es movilizar muchas ansiedades.

Cuando movilizamos un espacio grupal o una situación de grupo, tenemos que saber que ese espacio es mucho más que la suma de las personas. Hay una primera etapa en que somos un conjunto de personas; pero en la medida en que se va

trabajando en grupo ya no somos un conjunto de personas, sino un conjunto de interacciones, de ansiedades juntas; un conjunto de roles, de papeles, que vamos asumiendo, asimilando.

Dentro de las necesidades, uno está moviendo ansiedades hacia el cambio y resistencias hacia el cambio. Está pasando todo eso. Es una situación en la que estamos movilizando una serie de cuestiones que tenemos que aprender, como coordinadores, a contener.

Debemos tener claros los límites: cómo vamos a trabajar lo personal dentro de lo grupal, cómo tenemos que quedar a nivel grupal sin dejar de tocar lo personal, pero sin desbordar lo personal. Es ahí donde empieza verdaderamente la función de coordinación, de moderación, y es esto lo que muchas veces, desde algunas prácticas grupales, se ha simplificado, al no tener en cuenta lo que significa un espacio de grupo.

Tomemos el caso de un maestro. El maestro trabaja siempre una situación grupal, pero puede ocurrir que él no tenga en cuenta lo que está pasando en la dinámica grupal. Los niños, los adolescentes, están generando una situación de grupo. Si el maestro no conoce el mínimo ABC de lo que está pasando ahí, sigue trabajando singularidades, pero no puede ver el proceso grupal.

Vamos a poner un ejemplo: el niño que tira un taco a la maestra. La maestra lo puede ver y saca al niño y le dice: “tú te portaste mal, te vas afuera”. Sin embargo, eso es una situación grupal. Porque para que tire el taco, tiene que haber un montón de cómplices. El que dice: “Tíralo, tíralo,

que ya se viró”. Ahí hay un rol asignado al que tira el taco, que es el portavoz de algún *emergente grupal*. Él asumió un *rol asignado* por el grupo.

Si uno no aprende a leer lo que está sucediendo en un proceso de grupo, ocurre lo que hace un momento decía: “te portaste mal”, “te vas para la dirección”, y nosotros trabajamos igual que si no hubiera pasado nada. Y saque a un elemento, como si ese elemento no fuera parte de un sistema de relaciones, de un conjunto de interacciones y *depositación-asignación de roles*. Porque está el que empuja, el que “pincha”, el que hace resistencia y dice “no, porque se va a embarcar”. Para que se opere ese fenómeno tiene que haber habido un conjunto de interacciones.

Lo que les estoy tratando de decir es que una vez que uno empieza a trabajar en un proceso de grupo, ya uno sabe que no está viendo las caras de un conjunto de personas, sino que uno tiene que aprender a ver un conjunto de interacciones, de dinámicas que se van dando y que es lo que verdaderamente se llama el espacio grupal o el proceso grupal.

Estas concepciones de grupo implican revisar, en primera instancia, el papel del profesional o el rol del coordinador. Es muy importante esclarecer cuál es mi papel. Para eso tenemos que manejar algunos ejemplos.

Vamos a partir de un primer concepto de grupo para comenzar a entendernos. El grupo sería el lugar de intermediación entre el individuo y la sociedad. Éste sería un aspecto importante a puntualizar. Por otra parte, es evidente que es mucho

más que la suma de sus miembros, porque está determinado por un conjunto de interacciones, representaciones, asignaciones y asunciones de roles.

Por lo tanto, no es lo mismo trabajar *en* grupo, que trabajar *al* grupo, porque al trabajar al grupo, tenemos que aprender a distinguir que el grupo está produciendo interacciones, representaciones, asignaciones, asunciones de roles. Los roles son los que determinan la cooperación del grupo, la alianza, la pertenencia.

Trabajar en grupo implica pensar que existe una tarea común. Esto define cualquier tipo de grupo. Todo esto sería el ABC del concepto de grupo, independientemente de los distintos autores.

Hay conceptualizaciones que parten de la teoría psicodinámica, pero el asunto es qué conceptos sirven para operar en mi realidad. Muchos de esos conceptos van encaminados al trabajo con grupos de terapia, mientras que nosotros estamos tratando de formar personas que, desde distintas profesiones, puedan ejercer el rol de coordinador del grupo.

Rol del profesional

Para poder trabajar un grupo debemos ubicarnos en cuál sería el rol del profesional. Para trabajar el rol del profesional vamos a tratar de utilizar los conceptos de *lugar*, *saber* y *poder*, lo que implicaría trabajar el concepto de participación.

El rol profesional tiene que ver con el *lugar* en que nosotros nos vemos y con el lugar que le da-

mos al otro. Cuál es nuestro lugar. Desde todas las teorías modernas de grupo el lugar del profesional ha cambiado. No es el lugar del saber que le da todo el poder.

En una charla, en una conferencia, en la que las demás personas son oyentes atónitos, yo me ubico en el lugar del saber, que me da todo el poder, y pongo a las personas en el lugar de la dependencia.

Cuando voy a trabajar con técnicas de participación, el lugar del profesional no es el lugar de todo el saber. El profesional tiene un saber, pero las personas que participan también. O sea, el grupo tiene un saber, por lo tanto tiene un poder. En esta concepción de grupo, el grupo tiene también un saber que le da también un poder. El poder que le da su saber es un poder de protagonismo, de participación.

Se cambia el concepto de participación: participación no es ir, no es una buena asistencia, no es hablar. Participación es asumir un protagonismo que me da el saber que yo tengo y apporto al grupo, y ése es mi poder.

Hay una correlación entre mi saber y mi poder y el saber de la gente y su poder. Desde ahí, coordinar implica siempre construir un saber colectivo; no es un saber mío, particular, no es el saber profesional. El saber popular es un tipo de saber y el saber profesional es otro tipo de saber. Entonces, la concepción moderna de participación, es ser partícipe de la construcción de un saber colectivo, que me da un protagonismo diferente.

En un proceso grupal las personas no son entes pasivos. Se implican desde su saber y por lo tanto

hay que garantizar en la construcción del espacio grupal ese tipo de participación.

Desde mi rol profesional, mi lugar no es el lugar de un púlpito ni el de un estrado, ni el de una distancia donde tengo a todo el mundo en fila y yo me ubico detrás de una mesa.

Cuando pongo al otro en el lugar de la dependencia, como profesional me cargo de omnipotencia. Y cuando el profesional se carga de omnipotencia, lo único que hace es bloquear la potencia, porque el otro se siente impotente. Si ahora yo digo: “yo soy la que sé, ustedes no saben nada de esto, no van a aportar absolutamente nada”, yo me cargo con una omnipotencia.

Lo importante es devolverle a las personas su potencia y decir: “Todos vamos a construir un saber”. Eso se verbaliza ante el grupo:

Yo no me ubico en el lugar del saber. Ustedes también tienen un saber. Por lo tanto, tengo un tipo de poder que me da mi saber profesional, pero ustedes también tienen un tipo de poder que les da su saber, porque todo el mundo tiene un tipo de saber, que puede ser popular, que puede partir de la representación social de un hecho, que puede partir de la propia lectura de ustedes, de su propia experiencia, que puede ser un saber empírico. Pero no existe un tema del que nosotros no tengamos un saber.

Lo asignado tradicionalmente al rol profesional es una depositación masiva. ¿Qué quiere decir esto? Del médico se espera la cura. Por ello, la gente va al médico y le deposita: “usted tiene que

saber lo que yo tengo, usted tiene que curarme, usted sabe lo que a mí me hace falta”. El médico que asume esa omnipotencia no toma en cuenta el saber que tiene cada uno de su propio cuerpo, de su enfermedad. Ese médico asume un lugar del saber que le da todo el poder y lo carga de omnipotencia. Si el médico se equivoca evidentemente está “escachado”.

No quiere decir que renunciemos al poder que da el saber profesional, sino que tenemos que usar ese poder para devolver protagonismo al otro.

El médico tiene que decir: “yo le puedo dar un instrumento, pero el que se cura es usted; yo le puedo dar mi saber, las medicinas que le hacen falta, pero quien va a jugar un papel activo es usted”.

Las depositaciones masivas al saber profesional son: al médico, la cura; al maestro, el saber. Lo asignado al rol profesional siempre ha sido todo el poder y todo el saber. Eso es muy tentador para un profesional, para un moderador de grupo.

Estas asignaciones son casi automáticas: si estás en un lugar de poder, tienes que saber y si estás en un lugar de saber, tienes que poder. De ahí uno pone a las personas en un lugar de dependencia, anula la participación, no devuelve protagonismo. Desde un lugar que promueva otro tipo de poder uno devuelve la participación, el protagonismo y el saber. Uno es un facilitador de una construcción colectiva de saber.

Esto implica que, desde los trabajos de grupo, el espacio donde nos ubiquemos sea distinto. Hay una ruptura total del espacio grupal visto en hile-

ras: las personas se ven las nuca y la única mirada va hacia el profesional, hacia el coordinador. Así ya, espacialmente, desde el punto de vista psicológico, le estamos depositando al profesional —y si de paso el coordinador está en un lugar alto, más todavía— el papel del saber, del poder y los demás son receptores pasivos, con la boca abierta, recibiendo y sin protagonismo.

Pero participar no es la presencia, cuando todo el mundo es mayoría silenciosa. Desde esa mayoría silenciosa no se construye espacio grupal. Desde ahí no se van a desarrollar procesos interactivos ni se van a asumir roles, ni a jugarse papeles activos en la construcción del conocimiento.

Beneficios y riesgos de nuestra concepción del trabajo en grupos

BENEFICIOS:

- Economía de tiempo (grupo *versus* atención individual)
- Mayor nivel de elaboración y creatividad
- Mayor saber y crecimiento social
- Potencia la individualidad desde la pertenencia
- Experiencias vivenciales, clima emocional (relación entre lo cognitivo y lo afectivo)
- Posición activa ante el aprendizaje
- Proyecciones futuras (utopías sociales)
- Necesidad de un espacio de contención
- Movilización de resortes emocionales

RIESGOS Y TEMORES:

- Simplificación del conocimiento (falta de devolución del coordinador del saber)
- Dependencia del grupo respecto al coordinador
- Pasar a ser un grupo de terapia
- Se requiere mayor nivel de profesionalidad
- Hay que enfrentarse a prejuicios, espacios “viciados”, manejo de las hipotecas
- Hay que trabajar las resistencias al cambio
- Relación con el “afuera”
- Desborde emocional.

Es necesario pensar en esto para garantizar las ventajas y evitar los riesgos.

Me parece que ustedes han apuntado de manera muy precisa el porqué del espacio de grupo o el trabajo con grupos. En lo que corresponde a los resultados, se logra todo eso en dependencia de cómo aprendamos a trabajar y manejar los riesgos.

Una situación grupal potencia la individualidad porque el grupo te va a depositar, a asignar una serie de roles, de manera consciente o inconsciente, y vas incrementando una sensación de pertenencia, saber, crecimiento, poder, elaboración, creatividad.

Quienes han trabajado grupos, saben que se moviliza una gran cantidad de crecimiento personal, de creatividad social. Las producciones grupales son increíbles cuando ya ese grupo es fuerte. Entonces uno lo pone a trabajar con técnicas de participación, y la creatividad que se produce es realmente impresionante.

Cuando se logran estos procesos se gesta el mecanismo de lo que se llama narcisismo grupal: “no hay como este grupo, es el mejor”; le piden al coordinador que les diga si ha trabajado alguna vez con un grupo como éste”, porque “como éste, difícil”. Y uno tiene que devolverle de alguna manera esto al grupo, apoyarlo.

Cuando ya hay narcisismo grupal, usted tiene que suponer que se está desarrollando el proceso de pertenencia al grupo.

En un primer momento, un grupo tiene una necesidad de afiliación: yo me quiero afiliar. Esto quiere decir: “quiero saber cómo tú eres, quiero ver qué pasa aquí”. Pero después la necesidad de afiliación se convierte en una necesidad de *pertenencia*. Cuando se logra la pertenencia (“tenemos que volvernos a reunir”, “hay que continuar trabajando”, “tenemos que hacer proyectos conjuntos”), cuando se habla en estos términos, ya se produjo la transferencia de la relación de afiliación o sociabilidad sincrética a la relación de pertenencia.

Se pasa de una sociabilidad sincrética (todo el mundo tiene una necesidad de socialización, pero se trata de una suma de personas) a una sociabilidad de interacción. Cuando se pasa de una sociabilidad sincrética a una sociabilidad de interacción, ya están creadas las condiciones, ya existe el grupo, ya hay pertenencia, narcisismo, proyecto, futuro, construcción de utopías.

Por supuesto, esto lleva tiempo. No es hacer un taller de un día y ya se acabó y al final ya existe todo. Para lograr que se dé la pertenencia, que se

movilicen todos estos resortes de creatividad, la cuestión de la construcción de las utopías y los proyectos futuros, la trascendencia del grupo, el narcisismo grupal, tiene que haber una serie de sesiones de trabajo. Hay toda una serie de técnicas para crear eso.

Hay que ir armando la participación, leyendo los roles, fomentando la expresión individual para el proyecto grupal, leyendo quiénes son los distintos tipos de líderes del grupo. Cuáles son los distintos roles, quién es el líder de progreso, el líder de resistencia, el saboteador, el portador de las resistencias del grupo, o el portador de los progresos del grupo, e ir trabajando. Es como hacer de director de orquesta. Es tratar de ir dándole oportunidad al progreso y elaborando la resistencia.

En todo grupo hay un líder de progreso, es decir, el que dice: “esto está buenísimo, está bárbaro, esto es lo mejor que yo he visto en mi vida, usted es la mejor coordinadora que yo he visto”.

También en todo grupo hay un líder de resistencia, el portador de las resistencias del grupo: “bueno, no sé, vamos a ver si esto se logra...”, “no es tan fácil, es difícil”, “después cuando salgamos de aquí, ya esto no es así como era”. Uno siente que hay personas que van asumiendo el papel de portavoz de la resistencia grupal, entonces hay que trabajar eso. Uno tiene que ir sabiendo quién es el saboteador. Personas que sabotean en los grupos.

Esto permite ir viendo cómo va creciendo el grupo. Y por eso es tan difícil y constituye uno de los temores. Cuanto más uno sabe de grupos, más susto se lleva. A veces, cuando uno no conoce

mucho de grupos se lanza con más facilidad; pero al adentrarse en el tema uno se va asustando, porque realmente es una tarea en la cual hay que manejar *aspectos temáticos* y *aspectos dinámicos*.

Entonces, esta formación de un profesional que aprenda a moderar grupos es una formación respetable. No quiero con esto decir que no trabajen en grupos hasta que no se pasen doscientas o trescientas horas de formación. Lo que les quiero decir es que se trata de un trabajo que, para hacerlo bien, lleva un proceso de formación, preparación.

No es llegar simplemente y pararte delante de un grupo. Porque aparecen cuestiones como éstas: los coordinadores simplifican el conocimiento, no manejan la dinámica grupal, desbordan las ansiedades del grupo, se queda el grupo descontento, sacas lo personal y no lo trabajas.

Pero cuando hay narcisismo grupal, hay pertenencia, construcción de utopías, proyectos futuros. El coordinador sabe que está trabajando bien. Cuando se va logrando esto, entonces ya, evidentemente, estamos trabajando el proceso grupal.

En los grupos se debe trabajar el clima emocional y la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Cuando pones a la gente a dramatizar, a participar y empiezas a implicar a las personas en el proceso de conocimiento, hay una posición más activa ante el aprendizaje porque no te implicas sólo cognitivamente, sino emocionalmente.

Fíjense que, en un grupo, el primer día las personas están como muy abroqueladas. Se ponen las carteras contra el cuerpo, se ponen los papeles, quieren mesas delante (les encantaría tener

una mesa, porque la mesa es como una especie de parabán). En una primera sesión grupal, la posición grupal es así.

Luego, en la medida en que van participando en grupo, la gente se va inclinando hacia delante y asume otra postura corporal. Éste es un indicador de cómo va implicándose la gente. Es increíble cómo en los grupos la gente va inclinando la cabeza hacia el final, a medida que se va implicando.

Observen la posición corporal de la gente en las sesiones de trabajo grupal pequeñas. Cuando se trabaja en subgrupos, si todas las cabezas están como metidas, eso implica una participación emocional, y es bueno. En algunas personas, el aprendizaje mueve un proceso de elaboración hacia el progreso. Pero en otras mueve una cantidad de resistencia que las convierten en personas que sabotean, resisten, niegan, descalifican al coordinador, devalúan el trabajo, todo se lo cuestionan. Eso es una resistencia tremenda al aprendizaje y al cambio.

Y no es de extrañar. Cambiar es romper con el referente de lo viejo para asumir cosas nuevas. Y para eso hay que ir viendo, desde la coordinación, cuáles son las ansiedades que moviliza el nuevo conocimiento.

Hay gente, por ejemplo, con una gran resistencia al cambio, en dependencia del contenido. Tienen una serie de prejuicios y concepciones muy hechas; tienen “su verdad”. Moverlos no es fácil. Implica un proceso, trabajar las resistencias, aceptarlas, legitimarlas, elaborarlas.

En el aprendizaje se pasa pasar de una fase de dicotomías, “ese conocimiento y el mío”, a una fase de interacción.

Existen grupos muy fáciles de trabajar porque son de progreso, mueven mucha ansiedad hacia el cambio. Pero otros no. Tú sientes una tensión, y realmente tienes que devolver lo que le está pasando al grupo. Devolver no sólo aspectos temáticos, sino aspectos dinámicos.

Hay varios momentos de trabajo con los grupos: *un momento de pretarea, un momento de tarea y un momento de proyecto.*

¿Cuál sería la pretarea de un grupo? Cuando uno empieza a trabajar un grupo, hay un momento de socialización. Se habla de los problemas del transporte y se comparte socialmente antes de que comience el proceso de tarea. Puede que este momento de socialización sea tan largo, que el coordinador esté leyendo que hay resistencia a entrar en tarea. Porque no hay manera de entrar en tarea, porque la gente empieza a hablar y uno dice: “bueno, vamos a empezar, vamos a comenzar”, siguen hablando y no se sientan. Pero sea larga o lenta, siempre hay esa fase de pretarea.

Uno tiene que incluir, dentro de la pretarea, una fase de caldeamiento.

¿Cuáles son los caldeamientos que ustedes conocen? Hay muchísimos tipos: caminar, chocar, etcétera. Hay quien hace caldeamientos y no sabe para qué los hace. El caldeamiento es una forma de ruptura con el afuera, para poder entrar en tarea. Es un paso intermedio, un momento de socialización importante, una forma de aliviar las ansiedades que se traen desde afuera, una forma de poderse implicar emocionalmente. Por eso se le llama caldeamiento.

Después de ese momento inicial de socialización —hay que permitirlo, y uno tiene que ser partícipe de eso, “cómo les ha ido, qué hicieron anoche”—, viene el momento de caldeamiento, que se hace para poder entrar en la fase de tarea. Hay que hacerlo. No se puede “brincar”.

El moderador tiene que saber qué caldeamiento hacer, en qué situación y para qué. Porque no hay que tomar las técnicas de caldeamiento y hacer cualquiera. Por ejemplo, si es después del almuerzo, en situación de llenura, la gente está cansada. Entonces hay que hacer un caldeamiento de actividad. Hay que moverse, chocar, jugar a los carros locos, girar, saludarse, reírse, agilizar el paso.

Yo he visto coordinadores que utilizan cualquier técnica. Pero hay que buscar cuál es el caldeamiento adecuado para crear el espacio grupal en un momento determinado.

La tarea es qué vamos a hacer. Para que exista una tarea, el coordinador tiene que tener un objetivo y el grupo también.

Una de las cuestiones que más se obvia es el *objetivo*. Nosotros tenemos que partir, antes del momento inicial y antes del momento de caldeamiento, de un análisis claro del objetivo para el que vamos a trabajar. Cuál es nuestro marco de referencia, qué queremos lograr, cuáles son los aspectos temáticos a trabajar. Esto tiene que partir de las necesidades. Tenemos que aprender a leer las necesidades y a partir de ahí trazar nuestros objetivos.

No se trata de hacer una técnica para movilizar o para dar una información, sin tener claro qué queremos, de qué marco de referencia partimos,

cuáles son los aspectos temáticos a tratar y cuáles son los aspectos dinámicos a trabajar. Fíjense que las conferencias no trabajan aspectos dinámicos, sino aspectos temáticos. Tienen como objetivo transmitir conocimientos.

Si dentro de mis objetivos está crear un mayor saber social, un crecimiento social, potenciar la individualidad, propiciar un clima emocional favorable, una posición activa ante el aprendizaje, tengo que trabajar aspectos dinámicos, no sólo temáticos.

Decíamos también que cada sesión de trabajo debe tener un momento de encuadre para que las personas sepan cuál va a ser la tarea.

No estamos trabajando con grupos terapéuticos sino con grupos de formación, y en estos grupos de formación sí debe estar más explícita la tarea. Aunque ustedes tienen que saber que hay una *tarea explícita*, pero también una *tarea implícita*.

De la tarea implícita uno adquiere conocimiento a partir de los emergentes dinámicos. Puede ser que el grupo esté al servicio de saber y aprender, y todas las expectativas te dicen que quieren aprender más, pero sientes que el grupo te está saboteando el conocimiento.

O sea, todo el mundo tiene una tarea explícita, pero el grupo puede conformar tareas implícitas, realmente las más difíciles de leer.

Aspectos dinámicos

Son aquellos relacionados con las interacciones que se crean, con las ansiedades que se movilizan, con los roles que cada uno asume en un gru-

po. No es lo mismo trabajar un grupo heterogéneo donde nadie se conoce, y las personas son de distintos referentes, a trabajar un grupo profesional, por ejemplo, o un grupo familiar.

Tú puedes construir con mayor facilidad un espacio grupal si nadie se conoce que si ya existe una red previa de comunicación, a la que cada cual trae su hipoteca individual. Cuando la gente no se conoce están menos viciados los aspectos dinámicos.

Pero cuando vengo a trabajar un grupo institucional, tengo que partir de que hay una red dinámica ya creada que va a desbordar, a trascender o a contener lo temático.

Cuando uno entra a trabajar, por ejemplo, un grupo profesional, uno sabe que se está introduciendo en una dinámica creada: personas que hacen alianzas, o coaliciones contra otras, etcétera.

Uno tiene que aprender a tener elementos de lectura, no individual, sino a hacer *diagnósticos interactivos*: saber qué es una alianza, una triangulación, o una coalición. Dos personas que siempre se sientan juntas y que siempre, desde la mirada, agreden a un tercero, constituyen evidentemente *una coalición*. *Una alianza* sería cuando hay dos, por ejemplo, y uno siempre apoya lo que dice el otro.

Si tú haces una intervención en un centro de trabajo, debes suponer que los que se sientan juntos son una relación de aliados, o por lo menos personas afines; y los que se sientan frente pueden ser una coalición o no; eso te lo va dando el proceso grupal.

Como coordinador tienes que ir viendo esto, realmente muy importante para el trabajo de grupo, porque esas dinámicas te pueden sabotear la tarea.

Hay distintos tipos de grupos. Hay grupos a los que se les llama grupos muy orales, aquellos que siempre te depositan una demanda, siempre tienen la mirada en el coordinador; casi no interactúan. Son veinticinco personas sobre ti; hay una oralidad tremenda y tú tienes que tratar de salir de esa fase de oralidad. Por tanto, tu nivel de participación tiene que ser menor y mayor el del grupo.

Hay grupos más elaborativos, que tú dices: “están en proyecto”. Un grupo pasa a proyecto cuando logra una interacción que le permite ir más allá de la tarea. A veces está en tarea todo el tiempo y no ves que pasa a proyecto. Esto sucede cuando los aspectos dinámicos están frenando la tarea. Si no hay proyecto, si no construyen utopía, si no se genera una creatividad grupal, es porque algo está frenando ese tránsito.

Esto el coordinador lo puede leer por medio de lo que se llama los *emergentes grupales*. Hay emergentes temáticos y emergentes dinámicos. Los emergentes dinámicos te los dan los roles, los papeles que asume cada cual, el tipo de alianza.

En realidad, haría falta hacer otra sesión para poder profundizar con ustedes en este tema de cómo hacer los diagnósticos interactivos.

Cuando uno devuelve aspectos dinámicos nunca debe identificar éstos con las personas. Eso nunca se hace. Puedes devolver que el grupo ha

tenido ansiedades. Puedes hacer la devolución a nivel grupal, pero nunca decir: “éste es el saboteador”, o “éste está cargándose con todo el progreso del grupo”. Eso jamás. Nunca vamos a trabajar lo personal; lo personal está implicado, pero estamos tratando de devolver procesos grupales.

Tú no puedes calificar a la persona. Tienes que devolver al grupo el aspecto dinámico. Todo proceso de aprendizaje, de análisis, implica un momento en que la persona tiene mucha resistencia a ese elemento, mucha ansiedad. Esa ansiedad es útil al grupo, le hace falta al grupo; esos elementos, esas personas, son los portavoces de una resistencia al conocimiento que es buena. Yo la catalogo como buena y me permite ir hacia el progreso habiendo elaborado verdaderamente las resistencias al cambio.

Tampoco debo devolver lo temático diciendo: “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo con usted”. Yo digo: “su aporte era importante porque servía para elaborar, porque era portavoz de la resistencia”. Eso rescata a la persona y me permite, de alguna manera, expresar qué es aprender, cómo se da el proceso de aprendizaje. Posibilita decir todo lo que uno moviliza, porque uno no va hacia el cambio a pasos agigantados.

Así es como uno trata de devolver aspectos dinámicos. Yo no le digo a la gente: “tú no vas al cambio”; yo le digo: “estamos en una cuerda floja y para caminar hacia el cambio doy un pasito para atrás, hago resistencia, porque me siento en una situación de crisis, porque es nuevo”. “Para moverme tengo que integrar lo nuevo, integrar lo vie-

jo”. Cuando yo veo que lo temático genera mucha tensión, hay que devolver los procesos dinámicos sin decir: “estoy de acuerdo”, “no estoy de acuerdo”. Lo que hay que manejar es: “todo lo que se dice es básico”, “todo lo que se dice ayuda a la construcción de un conocimiento”, “todos los aportes son válidos”.

No te puedes involucrar en una discusión teórica. Porque el moderador, el facilitador, está facilitando el proceso de aprendizaje. Tú no estás imponiendo verdades ni conocimientos.

Y ahí volvemos al lugar del saber. Tu saber es un saber que devuelve protagonismo al otro. Tu saber ayuda a analizar las contradicciones. Tienes que tener claro al servicio de qué está tu saber. Tu saber está al servicio de ayudar a elaborar las contradicciones, de ayudar a devolver el protagonismo al grupo y no al servicio de ocultar las contradicciones, de machacar al otro, de “taponear” lo que los otros están diciendo.

De alguna manera, siempre hay que aceptar la diferencia. Hay que aceptar que en todo proceso de conocimiento hay posiciones opuestas y que la resistencia al cambio es totalmente natural. Porque implica salir de un lugar para entrar en otro. Y eso moviliza ansiedades.

Si en medio de una dinámica muy tensa yo “taponeo” a las personas imponiendo un conocimiento, realmente dejé las ansiedades sin contener. Ahí tienes que aprender a contener esas ansiedades no dando aspectos temáticos, sino tratando de devolver desde lo dinámico hasta tanto se pueda avanzar.

La sesión grupal, como hemos visto, tiene un momento inicial; también un momento de elaboración y otro de cierre. En el momento inicial se trabaja la pretarea, en el momento de elaboración, la tarea y en los cierres se hace la evaluación de la sesión, el posible pronóstico, el proyecto de trabajo, etcétera.

El cierre es imprescindible. Si dejo al grupo en una situación de ansiedad y resistencia, no debo terminar con ese grupo. No puedo hacer una sesión de cierre ahí. Las sesiones de cierre generalmente quedan en progreso o mueven mucha ansiedad del tipo: “se está acabando esto”.

Vamos a suponer que tengamos diez sesiones. La curva normal es que las primeras sesiones tiendan a ser en progreso, las intermedias: ansiedad-resistencia-elaboración; las del medio más elaboración; hacia el final un poco más de resistencia, y el cierre queda en progreso.

Si yo hago una curva así, se supone que el proceso grupal ha estado moviendo más o menos las ansiedades normales. Ahora, si desde el primer día está todo el tiempo: ansiedad, ansiedad, ansiedad y sigue todo el tiempo resistencia y ansiedad y lo tengo que terminar en resistencia y ansiedad, ahí hay que leer qué está pasando. No puede ser que con el mismo contenido otros grupos se muevan hacia el progreso y éste se mantiene todo el tiempo en resistencia y ansiedad.

Tampoco es bueno el grupo que está siempre en progreso. ¿Cuál es la resistencia al cambio? ¿No será que están viviendo una euforia total sin asimilar conocimientos? Lo dinámico desborda lo te-

mático. Lo normal es que todo proceso de aprendizaje mueva ansiedades y resistencias. Si no, el conocimiento está pasando sólo por lo dinámico; las personas están tan contentas y nosotros tan felices que todo está en progreso.

El grupo que siempre está en progreso no es una buena garantía. Hay que ver qué hicimos con el líder de resistencia, por dónde andan las resistencias; hay que ver si como coordinadores bloqueamos las resistencias y no les damos curso. Si hay dos o tres sesiones en progreso, tenemos que darles curso a las resistencias, tenemos que hacer algo, porque resistencia al cambio siempre hay.

Para lograr la apropiación activa del conocimiento, del aprendizaje, hay que manejar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Vivir esa experiencia de aprendizaje sólo como experiencia emocional no es bueno. Uno tiene que mover ansiedades y lograr determinadas resistencias para poder incorporar lo nuevo. Eso depende de las hipotecas personales, porque las personas *aprenden a aprender*.

Un niño, por ejemplo: está aprendiendo; todos los días le dan una letra. Ante lo nuevo moviliza tanta ansiedad que dice: “no sé”, “no puedo”, “yo no sé”. Uno tiene que saber que ese aprendizaje está moviendo una gran cantidad de resistencia, porque le está desbordando su proceso. En este caso, pudiera decirse que él aprendió a aprender negando, diciendo “no puedo con esto”, “no lo toloero”. Si uno no le trabaja esas ansiedades al niño, él no puede aprender, no puede participar en el proceso de aprendizaje. Es normal. Para aprender es necesario equivocarse, sin la libertad de equi-

vocarse no hay aprendizaje, sin la libertad de sentir esa ansiedad tremenda no hay aprendizaje.

Depende de cómo el conjunto de personas haya aprendido a aprender y depende del contenido. Hay contenidos muy sensibles y contenidos menos sensibles. No es lo mismo enseñar geografía que ciencias sociales, o cuestiones filosóficas, o religiosas. No es lo mismo, porque lo segundo mueve mucho de lo instaurado. Ahí tú estás moviendo toda una cosmovisión, una percepción de la realidad, una forma de apropiarse del conocimiento.

Resistencias al cambio

Uno no puede ir al grupo con su hipoteca personal. Tú tienes unos objetivos, un saber, pero un saber que no vas a imponer, es un saber con el que vas a ayudar a que las personas elaboren su propio saber y el grupo construya un saber. No quiere decir que todo el mundo piense igual, con un pensamiento común. Quiere decir que permitas elaborar las contradicciones. Porque en un grupo lo que más va a salir son contradicciones. No vas a lograr una forma homogénea de actuar ni de sentir.

Tu posición como moderador es ayudar a que se elabore una contradicción, si vas a trabajar en una situación grupal de esta naturaleza. Si vas a dar una conferencia, la situación es otra. Pero si vas a permitir el análisis de un tema, el objetivo no es que te digan lo que tú piensas, sino facilitar su elaboración. Tu devolución no es lo que tú piensas, es lo que integras de lo que leíste en el grupo.

Y eso es lo verdaderamente difícil. Porque si escribes en un papelógrafo todo lo que dijo el grupo, y dices: “ha quedado buenísima la sesión”, “magnífico”... y se acabó, entonces ¿para qué nos reunimos, cuál es el nivel de síntesis?

Tú tienes que producir una elaboración que permita una síntesis. Tu devolución tiene que incluir la contradicción que salió y un determinado nivel de síntesis. Que no es un conocimiento acabado ni tuyo, sino una nueva elaboración.

Es difícil utilizar ese tipo de técnicas, le exige más al coordinador. Se piensa que es más fácil porque “si participan, yo no tengo que hablar tanto”. Pero nada de eso. Es mucho más fácil dar una conferencia que trabajar un tema en grupo. Lo que hay que producir es una elaboración sintetizadora, que vaya por encima de lo que plantea el grupo. Ahí tienes que saber de lo que estás hablando. Si tú sabes de un tema y si sabes de aspectos dinámicos, sale. Pero requiere una devolución con un nivel de elaboración tal que resulte una síntesis que trabajaste a partir de lo que salió en el grupo.

Aportar el saber

Siempre hay una relatividad de mi saber. Siempre hay una posibilidad de ir asumiendo cosas nuevas sobre la base de lo que sabemos. Siempre el saber es muy relativo, es una aproximación. No me cargo del saber absoluto. No me cargo de una última respuesta. No me cargo de una elaboración definitiva. Y lo puedo devolver así como se los estoy diciendo ahora.

Puede ser que la gente no esté de acuerdo con nada de lo que estás diciendo. Usted dice: “me voy a apropiarme del poder que me da estar parado aquí y voy a compartir mi saber, igual que todos los saberes”. Siempre me voy a descargar de omnipotencia. En este tipo de trabajo se trata de que uno se descargue de toda la depositación masiva que hacen en el coordinador.

Ése es el rol profesional. La gente dice: “si yo vengo aquí a oír una conferencia, tú eres la que me tiene que decir lo que sabes”. Es un rol asignado. Y yo tengo que asumir eso. Mi tarea es intentar establecer las contradicciones, no ocultarlas, no “taponear” el conocimiento, no impedir el diálogo, no cargarlos con ninguna resistencia a este conocimiento.

Mi papel ante el grupo es: “es muy bueno que exista esta resistencia, porque sólo se puede aprender sobre la base de integrar los aspectos nuevos con los aspectos conocidos”; “movernos hacia un lugar desconocido nos produce una ansiedad, y ésa es la ansiedad que compartimos”; “lo que nosotros vamos a sacar de provecho de esto es que estamos compartiendo la ansiedad que nos produce un conocimiento nuevo”. Por ahí me voy. Y desde ahí lo manejo.

Tú no puedes decir: “usted tiene razón”, “usted no tiene razón”, “yo me inclino más hacia lo que piensa esta persona”, “yo discrepo del compañero”. Ésas son formas erróneas de manejar ese tipo de dinámica. Cuando la tensión es muy grande, voy a ayudar a facilitar; por lo tanto, tengo que hacer devoluciones dinámicas en algún momento y temáticas en otro.

Si lo temático está moviendo grandes cantidades de ansiedades, tengo que quedarme en lo dinámico, y siempre voy a codificar positivamente lo que está pasando: “lo que está pasando es bueno, porque es parte del proceso”; nunca “lo que está pasando es malo”. Eso se llama redimensionar el proceso. Siempre lo que está ocurriendo es bueno. Aunque sea una tremenda reyerta. Yo contengo las ansiedades, no las desbordo.

Así, si me inclino por lo temático, si doy aprobación, si permito que un grupo le caiga arriba al otro, desbordo las ansiedades y no las logro contener. De lo que se trata es de contenerlas de manera que puedan moverse: “éestas son nuestras ansiedades, éste es nuestro espacio, nos podemos permitir tener este espacio”; “tenemos un espacio privilegiado donde lo compartimos todo y donde, a pesar de las contradicciones, nos permitimos una construcción”.

Simplificar el conocimiento

Yo he visto grupos donde se simplifica mucho la devolución de lo que se ha construido. Ésta es la parte más difícil del moderador. Por eso, cuando nosotros trabajamos este tipo de grupo, el coordinador tiene que estar formado; él no es un facilitador. El facilitador sería el que no sabe de lo que se está tratando y nada más utiliza técnicas grupales. Pero en este caso tiene que haber un coordinador, o un co-coordinador, que conozca lo temático. No debe haber una conducción de conocimientos sin ningún nivel de síntesis, sin ningún nivel de elaboración.

Elaboración quiere decir que leo todo lo que plantean los papelógrafos y las personas, y tengo que devolver en un nivel de síntesis. Tengo que promover que la tarea pase a proyecto.

Proyecto no quiere decir que el grupo se quede establecido como grupo, sino que la tarea pueda trascender el espacio grupal y que se pueda seguir trabajando en nuevos contextos. Yo tengo que promover hacia el proyecto.

El cierre tiene que tener determinada técnica que permita, de alguna forma, sintetizar lo que hemos visto. No es decir: “ha estado muy interesante todo lo que se ha dicho”, “todo esto es muy importante”, “vimos esto y lo otro”, y se acabó. No significa que sea malo, pero le falta la posibilidad de trascender. Puede ser un tema muy importante que se quede a nivel de saber popular. ¿Dónde está mi saber, si yo lo dejé todo a nivel de introducción o de las producciones de la gente? En el momento en que la gente está produciendo, está elaborando, el coordinador tiene que estar haciendo un ejercicio de síntesis.

Tiene que distinguir los aspectos comunes, los no comunes, o las cuestiones más interesantes a compartir, o las que pudieran ir ayudando a esclarecer. Es decir, el coordinador va haciendo una determinada elaboración. No me puedo quedar en la descripción.

Cuando no se hace una buena devolución, el resultado es que se simplifica el conocimiento. Y estoy hablando de devolución temática y de devolución dinámica. Nunca tocando lo personal, nunca negando personas, rescatando siempre todo lo que

dicen, legitimando como bueno lo que moviliza el aprendizaje, la ansiedad que él moviliza. Que la gente sepa qué significa aprender, qué es lo que está viviendo.

Dependencia del grupo

En cuanto a la dependencia del grupo al coordinador hay que decir que hay grupos más dependientes. Fomento dependencia cuando no fomento protagonismo, cuando promuevo una gran mayoría silenciosa que no tiene ninguna participación. Cuando permito la participación, no fomento dependencia; cuando hago una ronda inicial de comentarios en la que todo el mundo tiene que hablar, como hicimos aquí, estoy evitando la mayoría silenciosa, estoy permitiendo que la gente participe. Cuando la gente participa se implica de otra manera. Tengo que ver quién no participa y es mejor hacer rondas (iniciales, finales, temperatura grupal, representación de papeles) para que la gente se implique.

También tengo que cambiar la participación. Hay a quien le gusta participar y sale al ruedo el primer día. En la medida en que la gente se va implicando, tú vas tratando de que las personas asuman roles. Los hay más o menos hipotecados (la hipoteca es todo lo que uno trae consigo). Hay que manejar la cuestión dinámica de la timidez, de la inhibición, de no asumir el riesgo que significa sentarse a exponer.

La depositación masiva se produce cuando uno siente el grupo cargado, que todo depende de lo que

el coordinador diga, que el grupo está como que esperando, que te agreden: “¿usted no va a hacer nada?”, “¿usted no va a participar?”. Uno debe tratar de desprenderse de esto para no crear dependencia. Plantear que todos tenemos un saber, un nivel de participación, que somos protagonistas y que es una construcción colectiva.

Hay coordinadores que se “enganchan” mucho, y les encanta, se sienten felices y cómodos de esa dependencia. Pero eso no es bueno, porque las personas no adquieren individualidad ni participación activa en la construcción del conocimiento.

Generar dependencia del grupo al coordinador es un riesgo y depende del rol que desempeñe el coordinador.

Grupo de terapia

El riesgo de pasar a ser un grupo de terapia es un gran problema, porque los temas que ustedes trabajan colindan en los límites entre lo social y lo personal. Cuando se trabaja desde ahí, hay que utilizar técnicas que no desborden a algunos hacia lo personal. ¿Qué quiero decir con esto?

Nosotros siempre vamos a estar trabajando lo personal desde lo no personal. De todas maneras, lo personal se toca, porque el nivel de proyección es alto, pero nunca vamos a permitir que la gente hable desde lo individual.

Si alguien quiere decir algo desde lo personal, si su experiencia es valiosa, la vamos a compartir. Pero no le estamos pidiendo que exprese su situación personal ni su problemática.

Si trabajamos, por ejemplo, desde la representación de papeles y pedimos que representen algo, siempre debemos pedirle a la persona ocupar un rol que no es de él. Le decimos: "hágase usted la idea de que tiene tal nombre, o tal edad, o una profesión que no es la suya, y usted va a hablar desde el lugar que va a representar, desde el rol que va a asumir". Nunca desde lo personal.

De todas maneras, el nivel de proyección es altísimo, pero no se trabaja en lo personal. Eso protege a las personas. Cuando la persona se siente protegida, participa más abiertamente y de cualquier modo se va a proyectar. Pero mi implicación personal se debe a un rol, a un papel. Esto lo manejo así para que no se me desborde lo terapéutico, para que la gente no me diga: "a mí me pasó con mi hijo".

Yo puedo decir: "si usted quiere hablar de su experiencia personal, es válido; pero aquí no estamos hablando de las experiencias personales". Cuando la gente habla de sus experiencias personales y expone su situación, se desplaza y le es cómodo utilizar de portavoz al que sale desde lo personal. Inmediatamente hay desplazamiento de todo mi problema a lo que tú estás diciendo.

Tengo que sacar a esa persona de lo personal y volver la dinámica a lo grupal, o al análisis desde lo no personal. Es la única forma de llevar la rienda para que no se desborde a una situación terapéutica. Porque lo terapéutico entra muy fácil cuando la gente empieza a aportar vivencias personales al grupo, o situaciones que le han pasado al grupo. Eso ya nos pone en el terreno de pasar a

hacer una contención individual o personal y que el grupo asuma a esa persona.

Temor al afuera

Otro riesgo que ustedes plantearon fue cómo manejar el sentimiento del grupo, que lo puede llevar a rechazar o a temer el “afuera”: “no me quiero ir para mi trabajo”, “no quiero volver a mi realidad”. ¿Cómo manejo la relación con ese útero materno que hemos creado?

También en el cierre no se trabaja lo temático, sino lo dinámico. Decimos que nos vamos a desprender, y qué pena que hay que terminar; pero “terminar es un poco el preámbulo para el rencuentro”, “para podernos reencontrar tenemos que despedirnos”.

Utilizar este tipo de mensaje nos permite procesar un duelo, que siempre lo vamos a sentir. Pero no provocamos el desborde de esa emoción.

ROLES GRUPALES*

Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully

La literatura especializada es profusa en el estudio y la ubicación de los roles que asumen los miembros de un grupo. Cuando hablamos de roles estamos pensando en las conductas de los miembros, contextualizadas a partir de su contenido explícito e implícito, su intencionalidad y su efecto sobre el grupo. En nuestra práctica, hacemos una diferenciación al menos en lo que denominamos los *roles primarios* y los *roles derivados*. Veamos que significado tiene esto.

Los roles primarios son ciertas funciones que desde el momento mismo de comienzo del grupo, e incluso desde antes de la primera sesión, les corresponde hacer a los especialistas que asumen la organización del trabajo grupal. El concepto de primario se utiliza en su acepción temporal, es decir, como los primeros roles que se asumen y que están definidos con independencia de lo que en el grupo sucederá.

El coordinador, el co-coordinador, el observador, el apuntador (o rol de registro) son los roles primarios. Derivado de la conjunción de éstos y de su integración en un equipo de trabajo podemos también hablar sintéticamente del rol de miembro del equipo de coordinación.

* Tomado de Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully: *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*, Ed. Academia, La Habana, 1998, pp.27-28, 34-36 y 40-41.

Posiblemente, el más conocido y al mismo tiempo el más polémico es el rol del coordinador. No hay duda que las funciones del coordinador varían según los paradigmas o modelos teóricos de partida, y no sólo los genéricos, sino también los particulares. No es lo mismo un coordinador de grupo que trabaja con un referencial psicoanalítico, que otro que trabaja con uno gestáltico. El rol de coordinador incluye no solamente la aplicación de instrumentos y técnicas, sino también las actitudes que asume.

Los roles derivados o secundarios tienen un significado especial. Ellos no son predeterminados, sino que son la resultante de la acción sobre los miembros de los procesos dinámicos del grupo al entrecruzarse con las historias personales. Cuando se parte, sobre todo de la noción de grupalidad[, esta idea es bien clara e importante (Pichon-Riviére, 1980). La llamada verticalidad del sujeto y la horizontalidad del grupo se conjugan en el rol. En otros modelos teóricos, la representación no es exactamente así, pero como común denominador está la idea de ciertos comportamientos o actitudes que asumen los miembros del grupo, y que tienen un significado funcional para su dinámica.

Con respecto a los roles, quizás es importante señalar que ellos son inevitables en el funcionamiento del grupo, es decir, siempre se asume algún rol, y más aún, siempre se le adjudica algún rol a los demás. Además, un rol no es una propiedad privada de un miembro desde el inicio hasta el fin. Los roles usualmente *circulan* por el grupo, se intercambian; y cuando un rol se fija en una

persona se toma esto como indicador de empannamiento de la persona y del grupo. En este sentido es importante no confundir a las personas con los roles que desempeñan en una u otra ocasiones, ni siquiera con los que desempeñan preferencialmente.

Una lista de los diferentes roles que se señalan en la literatura, sería lo suficientemente extensa como para dejar de ser interesante. Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre un rol al que podemos dar un status especial: *el portavoz*.

El portavoz es aquel miembro del grupo que en determinado momento dice o hace algo que representa un signo del proceso grupal latente que se está operando. Él no tiene un significado claro total de lo que su intervención significa. Él denuncia algo que está subyacente en el grupo. En él se da, entonces, una delegación expresiva. Esta delegación puede ser expresada como un esquema centrípeto (Berstein, 1986).

Es éste un rol particularmente importante para el trabajo en grupo y central para el esquema de los grupos operativos. Él representa una oportunidad técnica.

El portavoz es el que permite que el coordinador interprete la situación que vive el grupo (emergente) para que éste la elabore. Algunas veces el portavoz representa paradójicamente la resistencia al cambio [...] tendiendo a desplazar al coordinador que pasa a ser chivo emisario [...] (Kisnerman, 1985:47).

Otro rol interesante que algunos autores consideran “el víctima de la función de portavoz” es,

como quedó apuntado anteriormente, el *chivo emisorio* o *expiatorio*. Es precisamente sobre el miembro tomado como chivo expiatorio, sobre el que se depositan las culpas, las amenazas, los aspectos negativos que van apareciendo en el trabajo grupal.

La observación y análisis de los roles dinámicos tienen valores distintos en dependencia del esquema con el que se trabaje. Para la dinámica de grupos y los operativos, es muy importante, para los grupos humanistas, menos. No obstante, ellos siempre son una entrada a la comprensión objetiva de la dinámica grupal, sobre todo porque ellos se realizan en el grupo mismo, en el aquí-ahora vivencial y perceptivo de los miembros, por lo que puede convertirse fácilmente en un material de alto valor operativo.

En síntesis, el proceso grupal es el conjunto de sucesos que acontecen en el grupo desde que comienza hasta que termina, así como los sucesos particulares que se dan en una sesión, en un tiempo interno de sesión. El proceso grupal es el modo de existencia y de desarrollo del grupo, él existe en acción. El trabajo en grupo consiste en la forma en que se favorece y se encuentra el proceso grupal en aras de una tarea, un objetivo, un destino de grupo.

Me aventuro a una cita extensa, pero enjundiosa, en la que se describe en apretada síntesis y con atino y vivencia el proceso grupal:

Al principio, existe con frecuencia un estado de consternación, ansiedad e irritación [...] en forma gradual se pone de manifiesto que la finalidad más importante de casi todos los miembros es hallar

maneras de relacionarse con otros integrantes del grupo y consigo mismo. Luego [...] cada vez les resulta más claro que lo que manifestaron primero eran fachadas, máscaras [...] van surgiendo los sentimientos y personas reales [...] Lentamente se genera un sentido de auténtica comunicación [...] Así pues, es muy común que comience a surgir, poco a poco, una sensación de confianza, y también de cordialidad y simpatía hacia los demás integrantes [...] Los participantes sienten una unión e intimidad que no han experimentado [...] (Rogers, 1973:16).

A esta altura no podemos obviar algo que resulta sumamente importante, para poder entender la dinámica de trabajo de un grupo. Se trata de *la sesión*, la cual es el continente fundamental del proceso grupal.

La sesión es considerada como el *espacio de tiempo* que media entre el inicio y el fin de un encuentro del grupo en el *encuadre fijado por el contrato*, y en el que transcurren los procesos de *interacción*, los procesos dinámicos del grupo y la *elaboración de los contenidos*; es el conjunto de *sucesos de carácter ideocomportamental* que producen e intercambian los miembros del grupo con *producto de su ajuste a la tarea*. El conjunto de sesiones forman una unidad: *el proceso grupal*.

PAPELES DESEMPEÑADOS EN EL GRUPO*

Klaus Schubert et al.

En todos los grupos hay personas que asumen espontáneamente determinados papeles, a partir de los cuales pasan a interactuar con el moderador y los otros participantes. El moderador debe estar capacitado para reconocer los papeles más frecuentes y distinguir los comportamientos inherentes a cada uno de ellos, a fin de poder lidiar con estas actitudes estereotipadas, abriendo el espacio para nuevas formas de comunicación y transformación grupal.

Son cuatro los papeles que con más frecuencia podemos observar en procesos grupales: el portavoz, el chivo expiatorio, el saboteador y bobo del grupo y los líderes.

El portavoz

Es el *depositario de las ansiedades grupales*. Conversaciones, actitudes o silencios, son algunas de las formas para expresar esta ansiedad. Cuando el portavoz habla, no sólo está expresando emociones y sensibilidades personales, sino que está representando a varios miembros del grupo.

* Tomado de Klaus Schubert, Heloisa Nogueira y Flora Marin de Oliveira: "Papeles desempeñados en el grupo" en *El proceso grupal*. Lego A3, ILDESFES-ORPLAFES-Fundación Friedrich Ebert de Chile, Santiago de Chile, 1996, pp. 12-18.

El chivo expiatorio

Es el *depositario de todas las dificultades del grupo y el culpable por todos sus fracasos*. El fenómeno del chivo expiatorio se caracteriza por la concentración de agresividad/culpa, en una persona o un determinado grupo social.

Ocurre a nivel de grupo el mismo fenómeno que podemos observar en un contexto más amplio de la sociedad, cuando grupos sociales específicos, generalmente minoritarios, reciben una fuerte carga de agresividad y castigo (negros, judíos, extranjeros, homosexuales). El grupo ataca al chivo expiatorio, en vez de enfrentarse al problema que causa el malestar. Por regla general, el grupo o individuo, a quien está adscrito este papel, aporta el espacio para ello y provoca sentimientos ambivalentes de amor/odio, atracción/repulsión, etcétera.

Estos ataques también pueden ser fruto de un deseo inconsciente del participante, que se siente amenazado, para no tener que enfrentar la atención que siente concentrada en sí, la desvía en dirección a otra persona.

El saboteador y bobo del grupo

Son los *depositarios de las fuerzas que se oponen a la realización de la tarea* al interior del grupo. Estos papeles determinan la aparición de mecanismos de segregación, que evidencian las dificultades para enfrentar situaciones de cambio. Son los principales enemigos para la construcción de una comunicación grupal.

Líderes

Son aquellos que *asumen la coordinación del trabajo grupal* en momentos específicos de la actividad. Este papel es construido en, y por, el grupo. Los tipos de liderazgo —autocrático, democrático, *laissez faire* y demagógico— van a determinar la configuración del grupo y por ello el moderador debe saber identificarlos:

- Líder *autocrático* actúa de forma directiva y rígida; provoca que el grupo caiga en su dependencia. Este tipo de liderazgo acaba creando problemas en la comunicación grupal: una parte del grupo perderá el interés por las tareas del grupo, otros se retirarán a su fuero interno para no tener que enfrentarlo. Predomina la resignación. En general, sus urgencias actúan de forma paralizante en lo que se refiere a la tarea.
- Líder *democrático* busca descentralizar el debate y estimular el intercambio de ideas entre los miembros del grupo, a partir de una actividad constructiva. Las intervenciones de este tipo de líder se concentran en los momentos de dificultad de la discusión grupal y busca aportar salidas constructivas.
- Líder *laissez faire* delega al grupo la tarea de estructurarse y asume sólo parcialmente su función, analizando y orientando la actividad.
- Líder *demagógico* muestra una apariencia de democrático; sin embargo busca concentrar el poder en sus manos. Esta contradicción puede llevarlo a actitudes ambivalentes, que van de autoritarismo al *laissez faire*.

Cualquier miembro del grupo puede asumir estos liderazgos. Es importante que el moderador sepa reconocer qué tipo de liderazgo está actuando cada quien en cada momento, para poder romper con los estereotipos que camuflan las relaciones auténticas del grupo y dificultan su funcionamiento.

Comportamientos comunes en trabajos grupales

PROVOCACIÓN

Resulta de las actitudes de un individuo que constantemente está a la busca de un rival. El provocador formula preguntas recurrentes y cuestiona constantemente al moderador, el tema, la tarea o la forma de abordarla, dificulta el avance de la discusión. Este tipo de comportamiento, normalmente asociado a la disputa de poder, acaba generando conflicto y bajando el estado de ánimo del grupo.

El moderador no puede hacer abstracción de este hecho, so pena de acabar de cómplice/rehén del provocador y consecuentemente, perder su legitimidad frente al grupo. Debe enfrentar esta situación con firmeza y dejar la situación completamente transparente para el grupo. Una de las posibles formas de intervención, es la de preguntarle al provocador: “¿Qué es lo que quieres decir con esto?”.

COALICIONES

Son movimientos internos del grupo: un cierto número de personas se articulan de forma organizada en torno a un objetivo común. Por regla general las coaliciones cuestionan la forma en que se está

tratando el tema. Sin embargo, pueden también buscar el fortalecimiento del grupo ante una situación amenazadora. Pueden formarse para defender una propuesta de continuar la discusión de algún aspecto de interés para el subgrupo, disponer de más tiempo libre durante el evento o constituir una acción para sabotear o desviar del camino los trabajos que se están realizando.

La actitud de formar coaliciones puede ser consciente e inconsciente. Cuando se alcanza el objetivo deseado y decae el interés común, esta alianza tiende a deshacerse.

Formas de “leer” al grupo

En un grupo cada participante tiene su forma particular de expresar sus ideas, opiniones y estados de ánimo. No siempre es fácil para el moderador interpretar correctamente el significado de estas manifestaciones.

Genéricamente, podemos dividir el fenómeno de comunicación en dos ámbitos: el *verbal*, sobre la base de la palabra hablada y el *no verbal*, constituido por el movimiento y las posturas corporales, la expresión del rostro, los silencios y la topografía grupal. Todas estas formas deben ser observadas y consideradas por el moderador ya que siempre nos dicen algo con relación al grupo y a las personas que lo conforman.

COMUNICACIÓN VERBAL

La comunicación en la sociedad occidental moderna está centrada en la palabra, otorgando un én-

fasis a veces desmesurado a lo que se dice, las palabras que se usan, la estética del idioma, la retórica.

Poco énfasis se da a *escuchar* lo que está dicho. Necesitamos aprender a escuchar lo que está dicho; por ejemplo, el tono y el ritmo de la voz nos aportan informaciones importantes sobre los estados de ánimo en los que se encuentra nuestro interlocutor —seguridad, ansiedad, alegría, etc.— que pueden o no estar en concordancia con lo que está siendo dicho.

MOVIMIENTO CORPORAL

Enfatiza y/o contradice lo que está siendo dicho. Observe, por ejemplo, el diálogo entre los miembros de una familia italiana y verifique cómo es enfatizado lo dicho, con gestos corporales: tomarse del brazo, palmotearse los omóplatos. Imagine la misma conversación en una familia japonesa y verá cómo los movimientos y posturas del cuerpo serán diametralmente opuestas.

Nuestros cuerpos hablan a partir de nuestras historias personales y culturales. Usamos el cuerpo para comunicarnos y reforzar lo que decimos a través de posturas, distancias, movimientos, gestos, etcétera.

El cuerpo también informa lo que el habla no revela y hace aflorar el inconsciente en la comunicación. Al observar una conversación, pregúntese, quién está siendo más auténtico: si el cuerpo o la expresión oral.

EXPRESIÓN DEL ROSTRO

Éste es un componente importante de la comunicación corporal. Hablamos a través del rostro. “¿No te gustó lo que Fulano dijo?”; “¿Cómo lo sabes, si no he dicho nada?” Hemos vivido conversaciones semejantes muchas veces en nuestras vidas. Los mimos, el cine mudo, Chaplin, nos hicieron reír y llorar sin enunciar una palabra. En nuestros rostros se expresan nuestras emociones y se crean posibilidades de comunicación.

La expresión de rostro nos habla del carácter. Eduardo Galeano nos dice en su libro *Palabras Abiertas*, que los mayas creen que las marcas visibles son más rostro que el rostro visible. “Por las marcas te conocerán”.

SILENCIO

No hay nada más angustiante para un moderador que el silencio. El silencio habla, y es necesario saber escucharlo. En general, el silencio expresa lo que no es dicho abiertamente, o esconde algo que el grupo no quiere enfrentar.

En una situación grupal, los tipos de silencio más comunes son de:

- *Tensión*. Expresión de ansiedad que se manifiesta por expresiones del rostro y del cuerpo como: fumar en demasía, refregarse las manos, cruzar las piernas, moverse excesivamente en la silla, etcétera. Algunas personas se encogen físicamente, otras caminan de un lado para otro...

- *Conflicto*. Es un silencio tenso y profundo, resultado de sentimientos como: dolores en la nuca, dolor de cabeza, diarrea, etcétera. Se manifiesta cuando hay un resentimiento entre dos o más miembros del grupo, o cuando alguien se queda quieto por miedo a las reacciones que podría provocar. También puede aparecer después de una intervención inadecuada, o inoportuna del moderador.
- *Miedo*. Perceptible porque las personas permanecen como petrificadas, parecido a la reacción que tenemos frente a un perro bravo.
- *Reflexión*. Un momento en que el grupo se detiene para pensar. En general, el propio grupo rompe el silencio y da continuidad a la dinámica.
- *Expectativa*. Pausa para escuchar y esperar que se revela por medio de una postura típica: cabeza levemente ladeada, inclinada hacia delante, permite la plena recepción de cualquier sonido, en actitud de espera.
- *Desinterés*. Es expresión de apatía, enojo o pérdida de atención en lo que está pasando. Aparece en discusiones excesivamente prolongadas y puede ser síntoma de resistencia.
- *Desconfianza*. Puede ser percibido en tres momentos: Al inicio de los trabajos cuando los participantes todavía están recelosos de exponerse; cuando se constata un quiebre en las normas del grupo; o al final de la actividad, si alguien siente que se ha expuesto demasiado.

TOPOGRAFÍA

Entendemos por topografía de un grupo, la forma en que los participantes se disponen físicamente durante un proceso grupal. Algunos ejemplos de topografía grupal:

- Una sala de clases tradicional con las sillas dispuestas una detrás de la otra, propone una *situación de espectador*.
- La configuración de un *círculo*, *facilita la comunicación* y aumenta la posibilidad de conversación entre los participantes, ya que cada uno de ellos tiene pleno contacto visual con los otros miembros del grupo.
- La formación en *U*, favorece una *participación amplia* del grupo e indica la presencia de un moderador.

Tanto la preferencia de los participantes de sentarse en un lado u otro, como la transformación de la topografía durante la actividad, pueden tener significados importantes para el moderador.

- *Buscar la proximidad del moderador* puede significar: “estoy prestando atención”, “quiero ser el mimado del moderador”, “tengo dificultad de ver”, etcétera.
- *Sentarse en el fondo de la sala*: desconfianza, alejamiento de la situación...
- *Buscar un lugar junto a la puerta*: urgencia para salir, último en llegar, “¿cuándo va a acabar este asunto?”...
- *Poner los pies sobre otra silla*: “estoy en otra”, “tengo dolor en las piernas”, cansancio.

- *Sillas puestas en círculos menores:* subgrupos, coaliciones.
- *Sillas dispuestas en los laterales de la sala o apartadas del grupo:* timidez, aislamiento, negación de participar.

PROCESOS GRUPALES: RETOS DE UNA EXPERIENCIA*

**Martha Alejandro Delgado
y Elena Socarrás de la Fuente**

“[...] solamente dentro de la comunidad con otros
tiene todo individuo los medios necesarios
para desarrollar sus dotes en todos

C. MARX

“[...] los hombres necesitan quien los mueva
a menudo a la compasión en el pecho
y las lágrimas en los ojos y les haga
el supremo bien de sentirse generosos[...].”

José Martí

A manera de introducción

Este trabajo surge en el momento en que transcurre la sexta edición de los talleres de Formación de Educadores Populares en el Centro Martin Luther King, Jr. Ellos han contribuido a hacer realidad la opción de la institución por la formación como vía preferencial de su trabajo y constituyen, a nuestro juicio, un paso importante en la divulgación y en la cubanización de la Educación Popular.

En nuestra experiencia como psicólogas habíamos trabajado con grupos, fundamentalmente de adolescentes y jóvenes, a partir de su funcionamiento en organizaciones institucionalizadas o de surgimiento espontáneo. En este quehacer el tema

* Tomado de Patricia Arés *et al.*: *Trabajo grupal*, Colección de Educación Popular no. 3, Editorial Caminos, La Habana, 1997.

había ido develándose como elemento importante en los procesos socializadores, en cuyo decursar práctico evidenciaba insuficiencias, no exentas de logros, que nos reclamaba con fuerza la búsqueda de vías y enfoques novedosos para solventarlos.

El camino recorrido y la participación en la concepción y ejecución de los talleres de Educación Popular desde diferentes ángulos-posiciones (talleristas, observadoras y conductoras) nos confirmó la idea de que la Educación Popular tiene que construir su campo profundizando en diferentes disciplinas, y en este sentido nos preguntamos: ¿qué relación existe entre Educación Popular y la teoría psicológica de grupos, qué aporta la Educación Popular a esta Psicología? Además, sentíamos que la Educación Popular trataba con la subjetividad de una manera diferente, que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de las personas para una intervención crítica en su propia socialización y se volcaba a reforzar el compromiso y la autonomía de las personas como sujetos de su propia práctica.

Desde esta perspectiva intentamos una lectura de los talleres, propósito no exento de riesgos debido a la complejidad del tema y su posible tratamiento desde diferentes enfoques, ya que en los grupos se producen múltiples entrecruzamientos históricos, sociales, culturales, políticos difíciles de atrapar desde una sola disciplina.

Si indagamos en la etimología de la palabra, el término proviene del italiano Gruppo¹ su sentido

¹ Ver en el capítulo I “El vocablo grupo y su campo semántico”, p. 49.

fue en un primer momento “nudo” y sólo más tarde (siglo xv) se alude a este como pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto. Es notorio, al igual que en otros casos, que en el lenguaje común abarque extensiones muy diversas. Es un término polisémico.

La aproximación a los procesos grupales se puede efectuar desde distintos referentes teóricos hasta llegar a conformar una perspectiva transdisciplinaria. Así, en la literatura psicológica, pedagógica y social en general, existe una amplia gama de concepciones atemperadas no sólo al objetivo de cada trabajo específico, sino también a las tendencias y teorías que subyacen en ellos.

Sin que pretendamos agotar ni aportar nuevas clasificaciones hallamos en esta literatura dos vertientes fundamentales: en un primer caso estudian, y sobre todo describen lo que ocurre en los grupos (sean reales o de laboratorio) en aras de establecer un cierto número de regularidades y fenómenos a ellos asociados. (G. Homans, K. Lewin, L. Festinger, A. Petrovski, L. I. Umansky). La segunda se centra en qué hacer y cómo interpretar y utilizar ese quehacer en grupos con fines institucionales, terapéuticos o pedagógicos. (grupos operativos, grupos de reflexión, de psicoterapia, etc.); sin embargo, no es posible establecer límites infranqueables entre ambas orientaciones.

En las primeras teorías aparece la idea del grupo como proceso, dentro del cual la meta y el compromiso con éste ejercen funciones motrices en el desarrollo y estructuran en gran medida las relaciones internas. Las segundas brindan caminos para ayudar a que este proceso transcurra. Pen-

samos que aún es insuficiente el conocimiento de estas vertientes dentro del terreno de la Educación Popular, conocimiento que podría aportar claves interesantes y alimentar las elaboraciones teóricas fruto de las prácticas.

Las lecturas de materiales de ambas vertientes, contrastadas con nuestra experiencia, han ido conformando una cierta convergencia que nos lleva a analizar teorías y métodos de trabajo psicosocial y a comprender el acontecer grupal desde diferentes perspectivas. Nos van facilitando un examen de lo manifiesto y lo latente en las relaciones vinculares y a comprender las múltiples determinaciones que atraviesan lo grupal.

En una mirada panorámica a las diferentes definiciones del término y las teorías a ellas asociadas existe coincidencia al menos en que dado un espacio, un número de personas, un tiempo y algún objetivo común, se crean las condiciones para que un conglomerado humano se transforme en un grupo. Pensamos que éste se estructura como tal cuando existe una tarea que convoca, pero sobre todo cuando se van consolidando representaciones sociales compartidas² por la mayoría de sus miembros. Estos elementos, en permanente transformación, brindarán a cada grupo su perfil e identidad.

² Tomamos de S. Moscovici su concepto de representación social como el producto de un proceso de reconstrucción mental de lo real con el concurso del otro, compuesto por hechos ideas, conceptos, sentimientos, emociones, móviles de actos y de prácticas, que actúa a manera de sistema de referencia y permite interpretar lo que acontece, con un carácter simbólico y significante.

Sin entrar en los debates aún vigentes sobre el contenido del concepto grupo, en lo sucesivo nos referiremos a él como aquel conjunto de personas unidas entre sí en tiempo y espacio, enlazadas por representaciones, metas y fines comunes, cuyos integrantes establecen formas de reconocimiento y afiliación, explícitas o no, que les dan su identidad y están en función del “nosotros”, de la tarea compartida.

Consideramos que los grupos no son islas, son espacios de mediación social que permiten el reconocimiento de saberes e identidades. La historia se hace presente en todo el proceso y tiñe cada experiencia, constituyéndose en escenario para la dialéctica entre lo utópico y lo posible. Para que un grupo se conforme debe existir una realidad que requiera ser transformada, un deseo que quiera ser realizado y/o una aspiración que quiera ser lograda.

En ellos circulan producciones ideológicas que trascienden al grupo mismo y lo sitúan en un determinado período histórico. Estas ideas no sólo influyen sino que son parte del grupo actuando en su transversalidad. Se observa estrecha relación entre el contexto social y la producción de significaciones y de interpretaciones en la situación de aprendizaje grupal.

Desde esta base, al enfrentar el proceso formativo consideramos tanto las condiciones macro como microsociales: las circunstancias y el contexto histórico, los valores sociales, los momentos propios de cada proceso participativo que entraña el conjunto de necesidades individuales y la propia existencia de espacios favorecedores para la

actividad en grupo. Se crean las condiciones de aprendizaje que posibiliten la integración y construcción de conocimientos a la luz de una realidad específica y de interacciones sociales particulares ya sean comunicativas (de información) o ejecutivas (coactuación).³

Si por proceso de aprendizaje entendemos la modificación en las formas de percibir, comprender y actuar de las personas que influyen en la manera de insertarse en su medio social, en nuestros grupos intencionamos los cambios personales y reforzamos el sentimiento de compromiso con un proyecto colectivo de transformación social, todo lo cual se expresará en la manera de pensar, sentir y proceder de los participantes. Es decir, se movilizan los dispositivos cognoscitivos y emocionales ligados a componentes participativos y vivenciales.

El desarrollo del grupo no es lineal, puede representarse como una espiral, fruto de una interrelación de experiencias y de saltos o rupturas en su conjunto. Enfrenta situaciones dilémicas, conflictivas, que en la medida en que se experimentan potencian el crecimiento grupal e individual. Su historia se enriquece a partir de un proceso de elaboración y relaboración que trasciende la sumatoria de cada uno de los integrantes.

Un grupo que está por constituirse es todo un reto. Atraviesa por diferentes estadios, cuyas formas y contenidos dependerán del entrecruzamiento de diferentes elementos y circunstancias, que in-

³ Manuel Martín Serrano: *Teoría de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*, Ed. Alianza, Madrid, 1986.

cluyen desde la propia composición demográfica hasta las características personales y experiencias profesionales de sus integrantes, que conforman ritmos y climas emocionales propios para cada uno de los grupos.

Funciona como un detector de contradicciones, de sentimientos, de lo no elaborado que pertenece a niveles individuales, pero que se convierten en puntos candentes del discurso colectivo. Es así que puede llegar a desempeñar el rol de una especie de organizador de espacios de experiencias, en los que se desarrollan estrategias para arribar a acuerdos y compromisos que se construyen interactivamente.

En un grupo ocurren fenómenos que pueden ser utilizados a favor de sus miembros o llegar a ser mal empleados en perjuicio de sus participantes y de los objetivos que se propusieron lograr. Por medio del trabajo en grupos y con grupos se nos plantea un conjunto de posibilidades alcanzables siempre y cuando se conozcan de cerca los procesos que van teniendo lugar y se oriente la actividad en función de ello, y es aquí donde las herramientas de la Psicología se constituyen en ejes importantes para los interesados.

Centramos nuestro análisis en los grupos como ámbito de aprendizaje por ser el área en que los talleres se mueven y el campo donde lo hacen también los participantes.

Una mirada a la experiencia

Cada taller tiene tres semanas de duración, distribuidas a lo largo del año, durante las cuales los participantes conviven en la propia institución. En

los períodos intermedios aplican a su práctica (familiar, laboral) algo de lo aprendido en la semana previa. Se considera la complejidad de factores que intervienen en toda acción educativa, la pluralidad de saberes que interactúan y el diálogo que demandan todos estos elementos en su transformación.

Ha sido una constante tomar como hecho generador de las acciones y procesos, las necesidades y la experiencia personal y colectiva de los participantes para redefinir además, cuál sería el proceso de construcción de conocimientos en el entorno de esta relación. Hay una gran cercanía entre las expectativas de los talleristas y los objetivos y contenidos del programa de formación, en lo que influyó en gran medida la experiencia previa de trabajo que propició madurar este proyecto.⁴

Trabajar y aprender en grupo en nuestros talleres permite poner el acento en aspectos cruciales y enriquecedores, como la reflexión de las variadas experiencias de sus miembros, el encuentro de visiones y modos de pensar distintos, lo que ayuda a la ampliación de horizontes y al develamiento y ruptura de prejuicios y formas dogmáticas de pensar y /o actuar.

En los grupos con que hemos trabajado hay una necesidad muy grande de tener un grupo de contención y contrastación. En ellos afloran posicio-

⁴ En 1993 fueron realizadas las primeras acciones educativas en el Centro conducidas por Esther Pérez (actual coordinadora del área de Educación Popular) y Mara Luz Mazoni (Brasileña) con el propósito de sensibilizar a diferentes instituciones con la concepción de la educación popular.

nes diversas, confrontación de abordajes y perspectivas que en un aprendizaje más tradicional no se producen. Se construye una utopía colectiva y un crecimiento que no anula la individualidad, sino que la enriquece.

Este espacio de encuentro genera y potencia las fuerzas movilizativas a manera de un ir y venir entre el avance y el retroceso, la resistencia y el cambio que tiene su norte en el sentimiento de compromiso con el proyecto compartido y el referente que los articula y cohesiona, lo cual va marcando a cada grupo en sus diferentes momentos de desarrollo.

Los conceptos se problematizan en los grupos y se favorece un conjunto de prácticas que crean condiciones de aprendizaje, lo que les permite a los miembros disponerse a asimilar la experiencia colectiva, a valorar la realidad social y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural. Se crea una experiencia profunda de participación y solidaridad.

Lo primero que hacemos en los talleres es tratar de crear un espacio grupal. Ello no se alcanza automáticamente porque haya cierta cantidad de personas reunidas. En la consecución de este objetivo un elemento esencial es la búsqueda de confianza entre los participantes, lo que determina tomar tiempo para examinar valores, actitudes y creencias. Igualmente, reconocer la singularidad de cada persona con sus experiencias y conocimientos brinda las condiciones de seguridad y respeto que los integrantes requieren para expresar lo que realmente piensan y sienten.

Las sesiones dedicadas a escenificar las prácticas de los participantes facilitan no sólo el decursar del proceso de aprendizaje que de ello se deriva, sino el reconocimiento colectivo de estas singularidades dentro de las vivencias comunes. El énfasis en las sesiones en el procesamiento práctico y vivencial de los contenidos hacen de ésta una experiencia formativa muy interesante. El grupo se mueve coincidentemente en dos pistas: la temática y la dinámica.

Otro momento de la experiencia en que estos elementos se manifiestan con fuerza particular la hallamos en lo que hemos denominado “Noche de las canciones”, a partir del presupuesto del papel de la música y en general del arte, como forma de conocimiento que apela a la institución, a las asociaciones, y permite la creación de un clima sugerente e íntimo.

Con el empleo canciones de Silvio Rodríguez, Joan Manuel Serrat y Teresa Parodi, entre otros, se va creando un ambiente de reflexión, de sensibilidad, de amor. Ocurre un momento de inflexión; si hasta aquí se ha acentuado el análisis en lo negativo de nuestras prácticas, ahora vemos las cosas buenas, positivas que también hay en ellas. Dentro de esta sesión, se pide escoger tres cualidades que necesitamos tener para ser mejores y en quién las vemos encarnadas; aquellos que lo desean lo comparten con el grupo. Ocurre un instante a nuestro juicio esencial tanto para la cohesión y la entidad del grupo como para el comienzo de los cambios personales a que hemos hecho referencia. Se crea una atmósfera desencadenante de vi-

vencias y sentimientos progresivamente profundos. El grupo entra en un clima de consonancia y descubrimiento, donde se dicen y hacen juntos tareas que en otras circunstancias resultan difíciles de alcanzar. Los momentos como éste se van favoreciendo por el clima de confianza y colaboración que se intenciona en el diseño desde la primeros períodos del taller.

El grupo y la representación que de él tienen los integrantes funciona como una instancia mediadora entre el universo subjetivo y el social. Favorece y/u obstaculiza los intercambios e influye en lo individual y social, sea modificando o consolidando estructuras existentes.

En este mismo orden se comprende que los grupos alcanzan múltiples niveles de procesamiento de lo social. Ellos incorporan en diálogo constante con el mundo teorizaciones, universos simbólicos y proyectos de vida. Es éste un escenario donde se rompe la separación tajante entre relaciones privadas y públicas.

Los análisis de las prácticas individuales integrando zonas más íntimas conducen a los participantes de instantes introspectivos a reflexiones de su entorno social. Igualmente en la sesión donde actuamos como si fuéramos niños o en la que reflexionamos sobre nuestros roles habituales en los grupos se objetivan deseos profundos (personales, familiares, sociales), se produce un ir y venir entre lo personal y lo social.

La experiencia de los talleres proporciona la construcción de un proyecto de convivencia a escala microsocia, un espacio de actuación común.

¿Será aquí donde radica el atractivo que para los talleristas adquiere esta manera nueva de vivir y aprender en grupo, donde se abarca la totalidad de la expresión de las personas y se le otorga un peso particular al proceso grupal por encima de la meta final?

Para nosotras, la respuesta es afirmativa. Es ahí donde radica el sabor particular que en todos deja la experiencia; la impronta de cada uno de los involucrados, el entenderse a sí mismos, el respeto a las ideas y expresiones de todos que permite ir desdibujando los límites entre el yo y los otros para potenciar un nuevo nosotros, más amplio y rico.

El proceso grupal. Sus desafíos

En esta experiencia se conforman grupos heterogéneos. Las personas provienen de diferentes zonas del país. Son de diversas edades (entre 20 y 55 años), profesiones, ocupaciones y credos. Sin embargo, como elemento común observamos que estas personas perciben que su realización personal está estrechamente ligada a un proyecto colectivo. Esta configuración dotó a la práctica grupal de variados puntos referenciales y de un enriquecimiento del imaginario social al convivir, dialogar y trabajar productivamente, personas con vivencias diversas desde lo personal y profesional hasta lo generacional.

Aunque en los grupos con los que trabajamos existen procesos comunes, cada uno produce efectos singulares e inéditos y posee características particulares por su composición y metas. Sin embargo, en general se distinguen por los niveles al-

tos de instrucción, la rapidez y la costumbre de las personas de estar implicadas en procesos organizativos. Eso lógicamente, tiene que ver con los ritmos de los aprendizajes, y en el plano subjetivo permite una aproximación vívida al concepto de unidad en la diversidad.

Existe, sin embargo, el riesgo de obtener falsas impresiones en cuanto al progreso del grupo, que puede no ser real sino más bien aparente, dado en el hábito de responder rápidamente a procesos educativos externamente, cuando en la realidad no se han “movido” los resortes cognitivo-emocionales de los participantes. De ahí que constituya un reto de la conducción poder dilucidar cuánto de transformación y de conductas estereotipadas hay en el proceder grupal ante las tareas de aprendizaje.

En este proceso aparece con un valor propio la conformación para cada uno de los asistentes, de propósitos y expectativas compartidos a manera de catalizador de la compleja realidad psicosocial interactuante en la conformación del grupo. Se asignan roles de manera más o menos consciente y se va incrementando una sensación de pertenencia, de poder y de saber.

Desde la coordinación se da la lectura a las manifestaciones de los distintos roles grupales y se fomenta la expresión individual dentro de la actividad grupal, así se arma la participación a lo largo del proceso. Se constata que aquellas personas que no logran identificarse con los fines comunes pueden, progresivamente distanciarse del proceso, si no logran reestructurar sus metas en el decursar del tiempo.

Hemos hallado grupos más o menos creativos, pero nos interesa resaltar que en todos ellos se alberga una dialéctica permanente entre aspectos reproductivos y creativos. Así encontramos que en determinados momentos algunos sujetos activan esquemas de referencia tradicionales, que les dificultan adaptarse a las nuevas exigencias y ponerse en función de la tarea común. Ello no sólo ocurre en los primeros encuentros, sino en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Sin embargo, vivir relaciones personales auténticas⁵ ayuda a los participantes a liberar poco a poco estereotipos sobre sí mismo, los otros y sobre diferentes aspectos de la realidad.

Los niveles de participación son estimulados por las diferentes modalidades que se emplean para integrar al grupo, superar tensiones, así como para compartir informaciones, preocupaciones y crear confianza. Lo fundamental es la concepción total que facilita instalar la complejidad del proceso en función de la formación de sujetos críticos y de la construcción colectiva de conocimientos. Concepción que tiene que ver con la dimensión del perfeccionamiento y la madurez del grupo enlazados al autoconocimiento y a la elaboración de proyectos colectivos válidos.

Se advierte que la participación se va incrementando en el transcurso de las semanas, a ello ayuda la convivencia, el tiempo dedicado a la integración,

⁵ Nos referimos a la autenticidad como el diálogo franco y horizontal que propicia que los participantes ofrezcan abiertamente sus opiniones.

así como la utilización de diferentes dinámicas para trabajar en pequeños grupos y en plenarios. Un aspecto a destacar fue la capacidad y formas de asimilar e incorporar nuevos miembros (a quienes por una u otra razón no estuvieron desde el inicio), fundamentalmente en la segunda semana, lo cual sirve de indicador del grado de madurez y desarrollo del grupo.

El programa de formación subraya la voluntad de adaptar el proyecto a las particularidades del contexto y de cada grupo y preservar su carácter de laboratorio. Si bien el diseño de los talleres es esmeradamente pensado para cada ocasión, no obvia el inevitable ajuste ante las características del grupo y su desarrollo.

Algunos contenidos de los talleres han pasado a un segundo plano, mientras se incluyen o profundizan otros especialmente cercanos a las demandas de los participantes, como son grupo y comunicación. La experiencia vivida por el equipo de conductores y por los propios talleristas influyó en que aumentara la necesidad de profundizar en el tema de trabajo grupal y llegara a ser incluido como un taller temático en el presente año.

Se le presta especial atención a la conciliación de los objetivos temáticos y de socialización que suponen el desarrollo de actitudes de colaboración, corresponsabilidad, ayuda mutua y solidaridad como parte esencial de todo el proceso de aprendizaje. Más que una teoría a conocer y aplicar lo que se hace es una práctica de educación popular.

No es común en nuestro contexto que se le dedique atención al proceso integrativo en sí mismo

a través de actividades no formalizadas de carácter lúdico, que indudablemente, satisfacen una necesidad latente en los seres humanos. En la configuración de las sesiones, creamos un primer momento en el que se rompe la quietud y se inicia el intercambio grupal con actividades de este tipo.

Quizás uno de los momentos más relevantes dedicados a la integración lo constituye la “Noche de los juegos”, que pretende romper con formalidades y barreras; hay juegos que eliminan trabas del comportamiento, roles y patrones habituales que ponen límites a la conducta., lo que estimula la creatividad. A través del juego colectivo ayudamos a vencer rigideces individuales, miedos al ridículo, temores de mostrarnos como somos, a no saber hacer las tareas y a participar.

La integración es un aspecto que no descuidamos durante todo el taller y que le otorga un carácter intenso a la experiencia, al encender poco a poco la llama de la participación, calentando al grupo, integrándolo, sin violentar normas culturales instaladas.

Aunque el papel del juego en el proceso formativo se escapa a los objetivos de este trabajo, no podemos dejar de acusar su efecto tanto en el entramado relacional que se construye como en el propio estado emocional de los participantes. Las actividades lúdicas no sólo sirven de escape tensional y de puerta abierta al conocimiento interpersonal, sino que también tienen que ver con experiencias enriquecedoras en sí mismas. Dan cabida a la expresión de afectos, satisfacciones e insatisfacciones que enriquecen de manera particular la experiencia de cada grupo y fortalecen indudablemente el propio

proceso de aprendizaje, al crear una disposición socio-afectiva que propicia el intercambio y la colaboración entre los integrantes.

Es bueno subrayar también que su empleo no es festinado, se examinan sus momentos de ubicación desde la elaboración del diseño y se toman en consideración los propósitos que cumple y que en cada taller, en cada grupo, se reciben y se reclaman de acuerdo con sus características y desarrollo grupal con mayor o menor intensidad.

La situación grupal desarrolla también las aristas del razonamiento y el pensamiento crítico que ayuden a los participantes a ser cada vez más sensibles y capaces de conducir los procesos sociales y prácticas de las que forman parte. Genera nuevas comprensiones a partir de referencias y puntos de vistas de los participantes y moviliza el crecimiento personal y la creatividad, por lo que desde la coordinación se van estimulando estos fenómenos en aras del proceso de aprendizaje.

Aquí apreciamos una interesante relación entre el progreso grupal (surgimiento y desarrollo) y el proceso creativo. Ésta tiene un carácter biunívoco, tanto la integración, el clima de confianza y conocimiento interpersonal favorece la expresión más libre de los participantes, como el propio hecho de surgir ideas novedosas provoca una respuesta cohesionadora dentro del clima grupal. A medida que el grupo se integra y alcanza niveles superiores de desarrollo, encontramos que los frutos de esta actividad creadora resultan más fuertes y originales, atravesando la práctica formativa, diríamos que estremeciéndola en todo su alcance.

Coincidimos con E. Pichon-Rivière⁶ en que el acontecer grupal atraviesa por diferentes momentos que él denomina la pretarea, la tarea y el proyecto. En una primera etapa advertimos que el grupo da vueltas alrededor del trabajo que les corresponde hacer. Aparecen las resistencias, la reproducción de viejos esquemas, en fin, defensas frente a las situaciones de cambio, que pueden resurgir en el desenvolvimiento grupal. Un segundo instante en que el grupo efectúa una especie de descubrimiento alrededor del tema que se ha propuesto, es ante todo un período de reflexión. Finalmente, el grupo es capaz de retomar las creaciones parciales y articular un proyecto colectivo; surge cuando se ha alcanzado concretar una planificación para abordar la tarea.

Estas características se expresan con claridad en los talleres. Es quizás, en el decursar de la primera semana, cuando el proceso resulta mucho más evidente porque es donde se inicia y articula en gran medida el proceso grupal. La observación y la interpretación de dichos momentos hace posible preverlos y articularlos en todo el diseño y efectuar los ajustes necesarios en su puesta en práctica. Imprescindible ha resultado la sensibilidad para interpretar y leer la dinámica grupal, en particular, las resistencias que frente al cambio o circunstancias novedosas se presentan durante el desarrollo aspectos.

⁶ Pichon-Rivière: "La noción de la tarea en Psiquiatría", Buenos Aires, 1964.

El proceso grupal se convierte en referente de las búsquedas de los participantes en su quehacer cotidiano. Llega a establecerse con rango de necesidad contar con el medio grupal para la solución de conflictos o simplemente, dar salida a la expresión de sentimientos generados en otros entornos. Ello impulsa a sortear los diversos obstáculos que pudieran impedir la asistencia a los encuentros que anualmente se realizan con los extalleristas y a reclamar la presencia de los ausentes como una necesidad del grupo.

El seguimiento a los talleristas nos permite, además, valorar que estas transformaciones no son sólo privativas del medio grupal del taller, sino que se trasladan a otros ambientes en los que el sujeto se desenvuelve, tanto laborales como sociales y familiares, cuya intensidad ha dependido de las diferentes circunstancias que rodean a cada uno.

La atmósfera grupal

Ninguna propuesta de trabajo, por individual que parezca ser, puede ignorar lo que significa la presencia del otro, la diversidad de fuerzas individuales que conforman la estructura dinámica y transformadora de un grupo que constantemente metaboliza la desestructuración y estructuración de una imagen e identidad colectivas, capaz de rescatar las energías, tiempos, modalidades distintas de un ente común; con disponibilidad para abordar alegrías, frustraciones, temores y esperanzas.

No es frecuente trabajar la dimensión afectiva en el ámbito de procesos formativos y hay una ten-

dencia a no dejar explícitas estas aristas al poner énfasis en los elementos cognoscitivos y racionalizadores. En nuestros talleres, lo emocional y afectivo no sólo está considerado, sino que constituye una peculiaridad de la experiencia dada en el hecho de expresar e intercambiar los sentimientos y emociones de los participantes, a través del prisma de los análisis en el seno de los grupos dentro del proceso formativo.

Muy ligado a lo anterior dentro de la dinámica grupal, encontramos cómo la posibilidad de comunicación no verbal se va incrementando, y se pone de manifiesto una intensa actividad innovadora a partir del intercambio en grupos y subgrupos. Las devoluciones grupales mediante variadas formas creativas favorecen la posibilidad de transmitir mensajes, evitar la sobrevaloración del discurso hablado y descubrir que existen otras vías de comunicación como el dibujo, la mímica y la pantomima. Resulta valiosa la experiencia de intencionar el empleo de técnicas que impulsan la utilización de estos lenguajes comunicativos dentro del diseño de nuestros talleres.

Merece hacer referencia a los resultados del empleo de la técnica que denominamos “las cajitas”, en la cual los participantes divididos en varios subgrupos debían construir colectivamente, sin hablar, algo con sentido, real o simbólico a partir de los elementos (piedras, retazos de tela, papel, palitos) que se les daban en una caja. Una vez concluido el trabajo se iba analizando e interpretando el significado de lo elaborado.

El ejercicio fue valioso en lo que a aportes de imaginación, simbolismo y creatividad se refiere. Permitió a los participantes desempeñar roles muy diferentes, desplazando las posiciones de liderazgo. Ayudó a considerar los problemas y potencialidades de cooperación y comunicación y a afianzar lazos de interrelación, se realzaron nuevas cualidades y potencialidades.

Siempre que el ser humano se manifiesta, sea a través de la palabra, del gesto, del movimiento o de la plástica u otra forma de expresión, está emitiendo una señal, un mensaje susceptible de ser interpretado. Estas prácticas permiten traer al grupo algo que no es esquemático, propicia la creatividad, evita la excesiva verbalización y hace que las personas se muestren más interesadas. Ayuda a destruir la idea de que en un espacio de aprendizaje sólo está movilizada la razón.

El grupo accede a una zona en la que la ficción y la vida real se complementan. Así, por ejemplo, al imitar lo real mediante dramatizaciones se actúa como si las circunstancias imaginadas fueran reales. Es interesante denotar que el grupo que descodifica las dramatizaciones y otros mensajes, a veces descubre significados que no habían sido incluidos conscientemente por el grupo que los concibió.

Una necesidad de la coordinación de los grupos fue, precisamente, la de afinar la percepción para saber interpretar los mensajes cifrados en estos lenguajes que nos transmiten actitudes, sentimientos, y emplear estos signos como medio para incluir a todos con sus diferencias, para mejorar las

relaciones, la cohesión grupal y el proceso de aprendizaje.

La utilización de vías de expresión no verbal y el empleo del espacio físico y psicológico permite ampliar las vivencias, despertar la sensibilidad y enriquecer espiritualmente a los participantes, dar salida a la espontaneidad creadora, encontrar lo imprevisto y lo no habitual.

En estas manifestaciones sorprende el material diverso y la riqueza de expresiones en la recreación de lo aprendido, que exteriorizan motivaciones profundas. Ello permite revelar así potencialidades, posibilidades y formas nuevas de participación, lo que resulta de especial importancia para aquellos de menos habilidades en la comunicación verbal.

La amplia gama de actividades que se desarrollan grupalmente, al compartir un espacio físico común y realizar prácticas y reflexiones conjuntas, facilitan la configuración de relaciones en diferentes niveles: afectivo, cognoscitivo, corporal e ideológico. Es el resultado de un entrecruzamiento de fuerzas múltiples que le dan organicidad al proceso y permite un tránsito permanente de la diferenciación a la integración grupal.

No es necesario que el recorrido sea siempre primero lo individual y luego lo grupal, a veces la propuesta de intercambio se reacomoda. El camino no es lineal y sigue rutas diversas, a veces azarosas, sin perder las articulaciones más complejas. Ello se puso de manifiesto en las propias características que cada taller adquirió, incluso porque refractaron los diseños de cada semana con particularidades propias.

Un factor de éxito en la consolidación del grupo y del proceso de aprendizaje lo constituyó la conducción colectiva del taller y la inserción paulatina del resto de los participantes en un proceso de autogestión, es decir, en llevar adelante los objetivos previstos.

Este tipo de conducción, integrada por más de un coordinador y observadores, ayuda a desmitificar la idealización del rol del coordinador como concentrador del poder y el conocimiento. También permite aprovechar las mejores cualidades y habilidades de cada uno de los conductores en la distribución de funciones y tareas. Su efecto más relevante lo hallamos al interior de la dinámica grupal dentro del proceso formativo; así las visiones parciales desde la coordinación de cada uno de sus miembros se unen, potencian y complementan. El proceso formativo del taller es constantemente sometido a discusión y análisis.

Junto con los coordinadores han desempeñado una función significativa los observadores, quienes asumen la condición de participantes en diferente grado. La utilización de los resultados de la observación en sesiones de evaluación del taller con todos los participantes contribuyó también, a incrementar la conciencia del proceso grupal que se vive, y a incluir a todos con sus diferencias en este territorio de encuentro.

La labor conjunta de este equipo posibilita reconocer por dónde transitan los aspectos temáticos y los dinámicos del acontecer grupal, y facilita una retroalimentación que permite realizar los ajustes pertinentes en el diseño y la conducción.

La conducción es un proceso complejo, un compromiso más allá del conocimiento sobre un tema, involucra dudas, experiencias y temores de los individuos y entraña una tensión permanente. Desde luego que la forma de coordinación dependerá tanto del estilo personal de los conductores como de la actividad que ese grupo tenga que desarrollar, su composición y los objetivos. Ésta es fundamental para el mantenimiento de un encuadre como ámbito real de funcionamiento grupal. Un conductor de procesos pone en práctica todas sus capacidades, habilidades y potencialidades, para difundir vida, creatividad y movimiento al proceso conceptual y práctico que acontece.

Por último, ha resultado interesante la valoración que de este espacio de aprendizaje hacen los participantes. Distinguen entre un “antes” y un “después” y entre lo que sucede en los talleres y lo que ocurre en otros contextos de interacción poco flexibles y autoritarios. Perciben que el grupo ha sido una fuente de formación y autodeterminación en el que han podido satisfacer necesidades de afecto, aceptación, comprensión, realización y respeto mutuo; que permitió el reconocimiento de potencialidades en los integrantes y la interacción para crear un espíritu colectivo y los fundamentos para una convivencia social asentada en el amor y la solidaridad.

El taller aporta conocimientos útiles para las prácticas concretas de los participantes, pero también, lo que a nuestro juicio colorea intensamente su impacto, posibilita el aprendizaje emocional y afectivo, adiestra en la convivencia y el autoco-

nocimiento y estimula relaciones personales y sociales basadas en nuevas maneras de ver el mundo y de actuar en él.

Ante la pregunta de qué les ha aportado el taller, abundan respuestas del tipo: “empezar a ver la vida con otra óptica”, “crecimiento espiritual, social y personal”, “me ha enriquecido en nuevos planos”, “conocer que hay mucha gente que ama su trabajo y se empeña en cambiar la realidad”, “un rencuentro conmigo mismo, una oportunidad de actuar consecuentemente”, “disminuir la distancia entre lo que pienso y el corazón”, “concientizar que el amor existe y vivenciarlo”.

En el artículo hemos sostenido la importancia del grupo para enriquecer la práctica de aprendizaje en el terreno de la formación de educadores populares. Valorando la diversidad de enfoques para asumir el problema hemos destacado como uno de los retos más apasionantes de nuestro trabajo, abordar la acción educativa como profundamente humana, capaz de fomentar y potenciar en los participantes valores básicos para la vida y la convivencia, que impulsa el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la riqueza que emana de la unidad en la diversidad.

Estudiar al grupo en su devenir implica no limitarlo a un punto de llegada y sí dar cuenta del proceso de transformaciones múltiples en que cristaliza. Equivale a reconstruir las dinámicas que encarnan en un proceso de aprendizaje, conocer sus potencialidades.

Los grupos en nuestros talleres son un espacio privilegiado de intercambio y mutuo enriquecimien-

to, basan su quehacer en el ejercicio de lo participativo y en una acentuada valoración de la espiritualidad. Lo social se personifica, representa y simboliza en ellos e impacta las representaciones, los valores y los proyectos de vida de los participantes.

Lo hasta aquí expresado es para nosotras revelador del camino recorrido en este tiempo, de los avatares en que hemos estado envueltas en el intento de mejorar y sustentar nuestra labor. Es un imprescindible alto que intenta tomar distancia para pasar del análisis de la experiencia a consideraciones de carácter propositivo. Todo ello nos conduce a aprender de la propia experiencia, de los retos en la transformación de nuestra realidad. Sólo así podremos llegar a las sustentaciones teóricas más generales de este trabajo formativo.

Nos atrevemos a asegurar que la relación entre Educación Popular y la Teoría Psicológica de Grupos trasciende la consideración de que aquella emplea esta teoría como una herramienta más en su desarrollo. Se nos ha hecho evidente que la Educación Popular al apostar por el individuo y su subjetividad en un quehacer colectivo, ha abierto una puerta importante para el desarrollo práctico de la Psicología de grupo. Subrayamos el término práctico, pues, a nuestro juicio es éste el matiz más sugerente y relevante que adquiere la relación en nuestro contexto, donde se reclaman con fuerza las respuestas prácticas a los problemas acuciantes en el ámbito social.

La posibilidad de reflexionar acerca del acontecer de cada grupo, hipotetizar sobre la marcha de

estos procesos, los vínculos entre aprendizaje y lo grupal, constituye un sendero de constante interacción entre teoría y práctica que nos estimula y posibilita a un tiempo, la generación de interrogantes y respuestas. Estas reflexiones no cerradas, están dadas en gran medida por el carácter abierto e inacabado de una realidad en movimiento como son los grupos humanos, y el carácter de laboratorio que tienen nuestros talleres. Ello no puede alcanzarse a solas, reclama el intercambio, el análisis y el debate. Sea pues, este trabajo un primer paso en este sentido.

EFECTOS DEL PROCESO GRUPAL*

Armando Bauleo

En esta oportunidad desearía, a partir de la observación de diferentes desarrollos grupales, reflexionar sobre la estructura de los grupos y ubicar ahí una serie de momentos, niveles y mecanismos que desencadenan algunos “efectos” sobre los cuales sería útil interrogarse.

Durante veinte años hemos observado grupos terapéuticos, de formación, pedagógicos, equipos institucionales, de diagnóstico, escolares, universitarios, psicoanalíticos, de prevención, psicoprofilácticos, políticos, etc.; materiales que en un *continuum* harían un grupo operativo de 6.000 horas¹.

Desde esa base es que se disparan las interrogantes, que a su vez son efectos sobre “nosotros” (sobre mí) y sobre los “otros” (pacientes, estudiantes, miembros de instituciones, trabajadores del campo sanitario y educacional y otros), que nos obligan a repensar y a ubicar las extensiones de las prácticas grupales. Un esquema de refe-

* Tomado de Eduardo Pavlovsky: *Lo grupal 3*, compilación y selección, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, 1986, pp. 185-197.

¹ Aquí utilizamos una analogía con “El paciente de las 50.000 horas” de Rodrigué. Para nosotros sería: grupo de 1,1/2 h.día 1 mes = 20 días // 1 año = 10 meses // 20 años. No incluimos intensivas de grupo, grupos prolongados, intervenciones grupales en crisis, tratamientos de familia invertida, etcétera.

rencia presidió nuestro trabajo, la concepción operativa de grupos, y ese aparato fue el que articuló nuestra visión y nuestra escucha en el trabajo con grupos.

La escena grupal se desarrolló frente a nosotros acompañada por nuestra curiosidad, que residió en la búsqueda del argumento que esos personajes (los miembros del grupo) ponían en acción, más allá de sus voluntades conscientes.

Hacia una idea de grupalidad

Recordemos tres enunciados de Bion:

1. El grupo en el sentido de un conjunto de personas dentro de una habitación no agrega nada al individuo o al conjunto de individuos, sólo pone de manifiesto algo que de otra manera no sería visible.
2. Ningún instinto nuevo ha hecho su aparición, siempre ha estado presente. Lo único nuevo que la experiencia de grupo nos ofrece es la posibilidad de observar cómo operan las características “políticas” del ser humano.
3. Aristóteles dice que el hombre es un animal político, y tal como yo entiendo la política, creo que significa que el grupo es esencial para que el hombre pueda llevar una vida plena.

Adjuntemos la definición de Pichon-Rivière:

El grupo es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad.

Así tenemos: ligazón y articulación, poner de manifiesto “algo” que de otra manera no sería visible, “características políticas”; ¿cómo definir o cómo explicitar esa “mentalidad grupal” que todos contribuyen a formar y a la cual todos se van a oponer?

Las ideas en torno a la grupalidad terminan por romper el mito de Robinson Crusoe. (Deberíamos recordar que este desgarramiento estaba también indicado en la “Introducción a la Crítica de la Economía Política”, por Marx en 1857).

Al mismo tiempo, ¿será la grupalidad la intermediación entre dos escisiones: la del sujeto y la de la sociedad? En el primero entre consciente/inconsciente, en la segunda entre sociedad/estado.

¿Podrá la reconstrucción de historias grupales míticas o primitivas posibilitar alguna teoría para aquella intermediación?

A través de estas cuestiones se buscan los caminos sinuosos de una filogénesis que permita señalar los niveles diferentes de “expresión”, sea social o individual, de momentos diferentes en la estructuración de las relaciones intersubjetivas.

Es decir, tratamos de reflexionar, de buscar hipótesis, alrededor de la red de relaciones que se establecen cuando los individuos se ubican en un conjunto.

Imaginemos una forma botánica de grupalidad. En este caso no será similar a la monografía botánica freudiana; no habrá ciclámenes ni alcachofas, ni estarán el señor Gartner y su floreciente mujer, ni encontraremos los problemas de los efectos anestésicos de la cocaína. (Bion hablando de valencia dice: “Se parece al tropismo de las plan-

tas”). Ésta es una figura más primitiva, una selva, una jungla, la Amazonía. Plantas de diferentes alturas y caracteres, bellas y extrañas, algunas peligrosas, se entrelazan, se parasitan, se sirven de soporte, viven en estado de simbiosis o totalmente autónomas, y constituyen un enjambre extraño y fascinante de interrelaciones.

En nuestra posición, si observamos un grupo desde una distancia óptima, constataremos que existen circuitos, marañas de vinculaciones y sistemas de relaciones (de objeto), de identificaciones, de transferencias recíprocas, de redes que posibilitan el desplazamiento más o menos duradero de cargas que efectúan otras estructuraciones de la organización libidinal.

Nosotros trabajamos sobre los efectos de esos circuitos. No olvidemos que tanto Searles, en el “terapeuta simbiótico”, como Groddeck-Ferenci, en las reflexiones sobre el “análisis mutuo”, nos han llamado la atención sobre los efectos (y/o vinculaciones) entre estructura grupal (familiar en algunos casos) y, como resultado, el estado del paciente.

Grupo interno-Grupo externo

Cada uno viene a una reunión grupal con su idea de grupo. Cada uno se siente “provocado” por el grupo actual que le hace evocar sus “viejos grupos”.

La evocación vuelve tensa la relación entre grupo interno y grupo externo. Los antiguos grupos hacen fuerza para imponerse en el “aquí y ahora”. El individuo siente que le es imposible continuar, se le hace necesario decidir, huye o se queda.

En este último caso le espera una confusión (desestructuración) para poder luego acceder a esta nueva experiencia grupal.

Sería útil recortar la categoría de confusión.

Ha sido Bleger (y fue arrastrado a ello por sus estudios sobre la indiscriminación/discriminación), quien señaló la situación y los alcances del momento confusional. Éste aparece como pasaje necesario en la elaboración e integración de una experiencia de aprendizaje. La observación (y posible interpretación) de dichos momentos hace accesible la comprensión de las resistencias que frente al cambio, o a circunstancias novedosas, se presentan en diferentes aspectos del desarrollo grupal.

Volviendo a la relación entre grupo interno-grupo externo, podemos indicar que de aquí surgen tres diferentes (pero articulados) niveles de problemáticas. El primero se refiere a lo que podemos denominar la pertenencia, es decir, los juegos de adhesión entre aquella idea originaria, con la cual se concurrió al grupo, y las modificaciones en ella producidas por el desarrollo grupal y que involucran las demandas sobre la afiliación. Creo que es de esto de lo que más han hablado los diferentes autores.

Los otros niveles se refieren a la contratransferencia y a cuestiones en torno a la institución.

Una teoría de la contratransferencia

Nos atrevemos a denominar contratransferencia a la historia grupal del coordinador que se pone en juego en cada reunión grupal.

Así, un ejemplo esquemático sería que nosotros venimos de una doble experiencia grupal (y/o institucional): una asistencial y una didáctica², sin comentar la tercera, cemento entre las otras dos, la familiar-relacional. El grupo interno emerge como resultado y combinación de esas experiencias vividas.

Incluido (o mejor sería decir sumergido) entre vivencias y sentimientos, y constituyendo muchas veces su otra faz, se encuentra lo que llamamos esquema de referencia.

Un diagrama permitiría esbozar una línea que partiendo de la relación de objeto pasara por la relación objetal para llegar al conocimiento objetivo, como forma abreviada de estudiar los hilos que se entrecruzan entre teorías internalizadas y cargas afectivas.

Siempre reaccionamos frente a un grupo para empezar a comprender una situación, pero comprender es geometrizar para René Thom; es decir, especializamos internamente para ubicar el lugar de nuestra interpretación en el discurso grupal.

Es así que se establece la dialéctica entre el discurso activador del grupo externo y el discurso respuesta (interpretación) del grupo interno.

Esto a su vez nos emparenta con otra perspectiva. El etnopsicoanálisis (Devereux) nos recuerda que los modelos autorreferenciales por momentos

² El autor se refiere a una clínica psiquiátrica (artículo "Psicoterapia múltiple e institucional", 1964) y a la Escuela de Psicología Social creada por E. Pichon-Rivière, 1960, ambas en Buenos Aires.

interfieren (o facilitan) el entendimiento de ciertos fenómenos grupales, y nos sugiere la necesidad de tenerlos en cuenta (y no rechazarlos) cuando debemos evaluar nuestra labor.

“Toda investigación es autopertinente y representa una introspección más o menos indirecta”.

A su vez resulta interesante imaginar cuánto hay de común entre un coordinador (o terapeuta) de grupo y un etnólogo.

La imagen de un grupo y la de una tribu no están tan distantes, y por momentos las dificultades están más en ver sus diferencias que sus similitudes.

Efectos del dispositivo grupal

Partimos de una empiria: nos solicitan un curso de formación en una institución. A pesar de ser claro el objetivo, nuestra historia nos enseña que durante su desarrollo saltan afuera dos tipos de problemas, los “personales” y los “institucionales”.

El dispositivo grupal funciona como un detector de contradicciones: lo que no ha sido hablado, las informaciones que fueron parcializadas, los sentimientos contrastados, lo no elaborado, los “duelos enquistados”, que pertenecen a niveles individuales o institucionales, pero que se entrecruzan en verticalidades y horizontalidades vertiginosas, se convierten bruscamente en los puntos candentes del discurso grupal.

El grupo se ha convertido en una máquina demolidora de máscaras que los individuos o la institución habían creado, por suponer algún asun-

to “vergonzoso”, o porque el poder necesitaba manipular alguna situación.

Hablamos de los efectos contrainstitucionales, que serían los elementos instituyentes o latentes que el dispositivo grupal devela y que emergen como momentos clave para la comprensión de ciertos nudos. Estos elementos fueron mantenidos “en suspenso” por lo manifiesto o por lo instituido de cada institución; el grupo rompería esa homeostasis. A su vez aquellos elementos pueden proceder de fuentes externas (anteriores o simultáneas) en relación con un interior de la experiencia actual grupal, actuando como bloqueos afectivos o como obstáculos epistémicos que impiden el desarrollo del trabajo para el cual fuimos contratados.

Nuestra función es la de interpretar en el interior del momento grupal, pero ello no garantiza que nuestras opiniones sean utilizadas en el exterior de la experiencia. Esto también es parte del dispositivo grupal intrainstitucional y debe ser tenido en cuenta como tal.

Volvamos a un tema antes tratado. La relación grupo interno-grupo externo forma parte de una noción más amplia que es la de intergrupo.

Esta noción señala o apunta a resolver una cuestión de convergencias. Es decir, una noción que aglutine situaciones de exterioridad, o de vinculación exterior-interior (o de grupo externo-grupo interno) o de “interioridades” (estamos señalando con esto último los juegos entre los grupos internos de los miembros de un grupo y que hacen a las circunstancias tantas veces vistas de adjudicación y de asunción de roles, es decir, a problemas de

verticalidad-historia personal de cada uno). Faltaría decir algunas palabras sobre la “exterioridad”.

Si utilizamos una primera aproximación operativa esbozando la definición de institución como sistema intergrupal, ello nos puede permitir trabajar efectuando ciertos recortes sobre algún elemento que posibilitarían repensar la organización global. Por ejemplo, nos permite observar los vínculos manifiestos o latentes entre los grupos, rever la circulación de la información entre ellos, captar el tipo de ejercicio del poder que realizan, los tipos de producción que efectúan los niveles económicos dentro de los cuales se mueven, etcétera. Siguiendo con el ejemplo esquemático diríamos que lo anterior, a su vez, puede ser observado en cómo se ubican cada uno de los elementos antes enunciados en las articulaciones existentes entre los grupos administrativos-técnicos de mantenimiento de aquella institución.

Todo lo anterior, desde otro ángulo, podría ser visto como un gran grupo externo en *rappor*t con el grupo interno del observador.

Pero si a la vez continuamos con la hipótesis operacional de la institución como sistema intergrupal, puede aparecer más claro lo del dispositivo grupal intrainstitucional.

Imaginemos que si una institución es un sistema formado por un número determinado de grupos, la introducción de otro grupo trae una distorsión de la gestalt³ y de ahí parten emergen-

³ El concepto gestalt proviene del alemán. No tiene una traducción única, aunque se le entiende generalmente como forma, estructura y configuración.

tes particulares desencadenados por esta circunstancia. Pero también algo similar puede ocurrir cuando cambiamos la finalidad o tarea a alguno de los grupos ya existentes, desde el momento en que cada grupo en el interior del sistema intergrupar (institución) tiene una tarea asignada para el cumplimiento de la labor global institucional.

En ambos casos la “reconstrucción” de la forma que debe realizar la estructura institucional implica una serie de “efectos” que pertenecen al área de implantación del dispositivo grupal.

Efectos terapéuticos y/o pedagógicos

¿Cómo focalizar y operar una distinción entre estos efectos?

Pienso que a ciertos niveles de abstracción como es la elaboración grupal, es difícil distinguir entre neurosis e ignorancia.

Hay un abanico de cuestiones en torno a la relación entre experiencia grupal e *insight*⁴ individual.

Concordando con la posición de Foulkes: “La psicoterapia de grupo arranca a cada individuo de su red primaria y le mezcla con otros, formando así un nuevo campo de interacción en el cual cada individuo empieza de nuevo”. Todo haría pensar que el *insight* podría ser comprendido como “cada uno es como es” (Pichon-Riviére) o “que cada miembro acepte y realice no sólo su individualidad, sino

⁴ Es hacer consciente lo inconsciente. Es el proceso mediante el cual alcanzamos una visión nueva de nosotros mismos.

también la individualidad de todos sus iguales del grupo” (Foulkes).

Así se comienza a establecer la base a partir de la cual hablar de grupalidad sería mantener las diferencias, las que no sólo harían posibles los grupos (a mayor heterogeneidad de los miembros-mayor homogeneidad en la tarea, Pichon-Riviére), sino que además señalarían, en sus desarrollos, las posibilidades de terminación de una labor grupal.

Todo grupo fantasea y trata de mantener la ilusión de la igualdad.

Creo que es justamente esa ilusión, reminiscencia o residuo de la horda primitiva, el objetivo central de la labor interpretativa. La constitución y la finalización de cada grupo girarían en torno a aquella ilusión.

Milán, abril 1984.

EL GRUPO QUE FUNCIONA “BIEN”*

José Cruz

Dice Morrison que cuando un grupo está funcionando bien, los miembros se consideran a sí mismos como un grupo claramente distinto de los demás. Es decir, existe conciencia de grupo. Esto es importante: el grupo se comporta muy parecidamente a un individuo singular. Llegado el momento de madurez, el grupo también tiene conciencia propia, tiene identidad.

Cuando el grupo funciona bien, los miembros son conscientes de que trabajan juntos en algo que tiene interés e importancia para todo el grupo. Esta toma de conciencia colectiva indica que todos los miembros se sienten parte de él y, por tanto, se sienten responsables del trabajo que lleva a cabo el grupo como un todo. Los miembros han pasado del individualismo al espíritu de grupo: ya pueden distinguir entre lo que es y lo que no es importante para éste. Cuando el grupo ha llegado a esta etapa se puede decir que hay verdadero trabajo en equipo en todo el sentido de la palabra: todos buscan el bienestar del grupo, hay un interés por los demás, un respeto por el sentir del grupo y por las normas que garantizan el desarrollo normal del mismo.

En el grupo que funciona bien existe una atmósfera permisiva. Cada miembro se siente en

* Tomado de José Cruz: *Hacia el desarrollo de la personalidad*, Editorial de La Salle, Santo Domingo, 1983.

completa libertad para expresar sus ideas, actitudes y opiniones. El buen grupo no sólo permite a los miembros expresarse espontáneamente, sino que todo el grupo anima, estimula, y como que espera la expresión auténtica de cada uno de los miembros.

Así, podría decirse que cada miembro se siente suavemente invitado a expresar siempre su verdadera opinión, aunque no sea igual a la de la mayoría. Y la mayoría sabrá respetar la opinión de este miembro, e incluso lo animará para que la exprese sin miedos, no como quien va en contra, sino como quien puede que contribuya positivamente al crecimiento del grupo.

Existe un común acuerdo entre los miembros del grupo de que la libertad de expresión y la diferencia de opiniones, en una palabra, la respuesta auténtica, no solo debe ser permitida, sino que debe ser exigida de cada cual. Y cada miembro se siente culpable si no expresa su opinión más auténtica. Y los demás miembros se sentirían defraudados si un miembro no la expresara con toda libertad.

Toda sugerencia que se haga u opinión que se exprese, obtiene una reacción cuando un grupo funciona bien. De este modo, no dejando caer en el vacío las contribuciones de los demás, sino construyendo sobre ellas en lo que tengan de positivo, el grupo avanza hacia la solución del problema o la profundización en el tema que se trate. Cuando en un grupo se ha llegado a este nivel, la sensibilidad hacia los demás ha alcanzado un grado muy alto.

Se supone que cada cual se siente responsable de lo que dice y hace, y que se siente parte del

grupo y busca el desarrollo de éste en la línea de que se trate, “no dejar caer en el vacío” ninguna sugerencia u opinión que se lance al aire en medio del grupo, supone un deseo inmenso de que se explote al máximo la idea del miembro que la expresa y, a la vez, un gran interés en que el grupo se aproveche de las contribuciones de cada cual. Así, todos se sienten aceptados: a cada cual se le toma en serio lo que dice y se trata de construir, partiendo de su sugerencia. Cada miembro se siente tratado como individuo y estimulado para ofrecer ideas nuevas, aunque aún las tenga en un estado de confusión y vaguedad. Cada miembro busca el bien del grupo a través de la máxima utilización de las capacidades individuales.

Como el objetivo del grupo no es siempre resolver un problema, sino que puede ser muchas veces un mero intercambio de opiniones para mutuo conocimiento y aceptación, o la discusión de un tema donde se desea ver lo que cada cual piensa sobre él, o sencillamente una conversación agradable sobre cualquier tema improvisado para ahondar en la relación interpersonal que une al grupo, resulta que cada miembro se sentirá aceptado, y tendrá algo que aportar para el crecimiento de los demás. Lo importante de todo esto es que cada sujeto logre encontrar, en este ambiente de apertura, de verdadera colaboración mutua, de verdadero trabajo en equipo, su puesto dentro del grupo desde el cual él pueda ser útil y ofrecer su contribución.

EL GRUPO QUE NO FUNCIONA BIEN*

José Cruz

Cuando un grupo no funciona bien suelen estar presentes uno de los siguientes síntomas o varios de ellos.

La discusión suele estar dominada por unos cuantos de los miembros del grupo, y, lógicamente, también las decisiones. Muchas veces, los que dominan la discusión no lo hacen de mala fe, sino que se dejan llevar por su temperamento más fogoso, o por la brillantez de sus ideas o palabras, o porque realmente creen ellos que están contribuyendo así al bienestar del grupo para llegar a la mejor de todas las soluciones.

Se suele olvidar aquí que el trabajo es en equipo y que todos deben tener acceso a la discusión, aunque en algunos temas o proyectos se espere que algunos miembros asuman una parte más activa, ya que en esas áreas ellos despuntan más; pero la dominación por unos cuantos, con la exclusión de otros, es siempre un signo de que algo puede funcionar mal en el mecanismo del grupo.

Algunos de los miembros se mantienen ajenos a las discusiones. Esto puede indicar que se sienten rechazados por los demás, o que no tienen interés en el trabajo del grupo, o que, sencillamente, el grupo no los ha logrado integrar en su funcionamiento normal. Esto tiene como resultado

* Tomado de José Cruz: *Hacia el desarrollo de la personalidad*, Editorial de La Salle, Santo Domingo, 1983.

la división dentro del grupo. El grupo no se preocupa de todos sus miembros ni los utiliza en la confrontación con los diferentes proyectos que se deben realizar.

El coordinador del grupo corta todas las discusiones que no llevan a la conclusión que él desea que el grupo saque. Así, el grupo no avanza en libertad para encontrar su propio destino y descubrir su propia identidad, sino que es forzado a ir por una línea que lleva a una conclusión. No se niega que esta conclusión sea ventajosa para el grupo. Lo que no se puede permitir es que un grupo que busca el desarrollo social y personal de cada uno de sus miembros esté controlado por una persona que le traza el camino a seguir. Así el grupo jamás logrará descubrir ni crear su propia identidad, porque no podrá realizar conscientemente, con conciencia comunitaria, su propio destino.

Lo importante es dejar al grupo que marche a solas, abriéndose su propio camino, responsabilizándose con sus propias decisiones, descubriendo y corrigiendo sus propios errores. Dirigiendo, controlando, no se desarrolla la comunidad. Guiándola, coordinando sus esfuerzos, pero esfuerzos libres de los miembros, si se logra desarrollarlos.

Un mal signo del funcionamiento de un grupo: los miembros no se preparan adecuadamente para las reuniones. Ésta puede ser la causa, a veces, de la no participación de algunos miembros en las reuniones o proyectos del grupo.

Cuando los miembros no comparten con los demás la información que tienen, el grupo corre peligro de estancarse. Apatía, o cualquier otro

motivo personal, puede llevar a que algunos miembros no comuniquen sus conocimientos al resto del grupo. Cuando este detalle se observa, corresponde al coordinador o a alguno de los miembros arreglar la situación, averiguando la causa y procurando poner los medios necesarios para que la persona se abra al grupo y haga a éste partícipe de sus conocimientos.

Asimismo, cuando los miembros del grupo no están dispuestos a cambiar sus puntos de vista, es muy probable que el grupo esté sufriendo de un raquitismo avanzado. Urge encontrar la causa de esta enfermedad, porque éste es el requisito o condición esencial para el crecimiento del grupo. Solamente un ambiente de mutua aceptación, de mutuo afecto, donde cada cual se siente realmente querido en el grupo, logrará romper este egoísmo individual, en el que cada miembro busca su propia glorificación, reivindicando sus propias opiniones.

Solamente cuando uno se siente aceptado por los demás puede, entonces, prescindir de ese mecanismo de exaltación, que es la petrificación en su propia opinión. Esta dureza de juicio es una típica cerrazón mental y afectiva al mundo real. Un miedo a que la verdad los perjudique quitándoles su pequeño trono (donde se sienten autoafirmados y protegen su propio yo). Sólo la apertura que provoca el “querer y ser querido” puede lograr una actitud más favorable al cambio y al crecimiento personal y colectivo.

III. Enfoques del trabajo grupal

1. Teoría de la dinámica de grupos

DINÁMICA DE GRUPOS*

Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully

Estaríamos todos de acuerdo en que al decir “dinámica de grupos” podemos estar hablando de dos cuestiones, que son referidas en el conocido *Diccionario de psicología* de Reber: por una parte se puede referir a las interacciones que tienen lugar en lo interno de los grupos, y de otra, al estudio de los grupos con énfasis en la dinámica, en los procesos intragrupales entendidos como fuerzas, distribución de poder, liderazgo, formación de grupo, reacción de un grupo ante otros, cohesión, toma de decisiones, etcétera. Esto último, asociado con los pequeños grupos, hace referencia a todo un movimiento vigente aún (Baron y Graziano, 1991). Es en esta segunda acepción a la que nos referiremos ahora.

Ocurre muy a menudo, incluso entre especialistas, que el término *dinámica de grupo* se utilice con bastante superficialidad, imprecisión, desvinculado de alguno de sus sentidos propios. Esto es un error injustificado. Tres son las acepciones fundamentales del término:

1. Un sistema teórico investigativo interesado en saber los modos en que se deben organizar y manejar los grupos para lograr eficiencia y productividad. Se hace hincapié en aspectos

* Tomado de Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully: *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*, Ed. Academia, La Habana, 1998, pp.6-67, 6-68 y 69-73.

como la democracia en lo interno de los grupos, la participación conjunta de los miembros, entre otros.

2. Una segunda acepción se refiere a un conjunto de técnicas y procedimientos para lograr cierto efecto, sobre la base del trabajo en grupo.
3. Por último, es un modelo (o varios modelos) de investigación para conocer el *qué*, el *cómo*, el *por qué* y el *para qué* de los grupos.

Si tenemos que distinguir el aspecto peculiar de la dinámica de grupo con respecto a los otros instrumentos de trabajo de grupo, de los que hablaremos más adelante, habría que llamar la atención sobre el énfasis en el aspecto investigativo. La dinámica de grupos, es sobre todo un recurso de investigación científica experimental de los grupos con el objetivo de producir conocimientos relevantes y significativos de éstos.

No es casual, entonces, la afirmación que hacen los autores de uno de los trabajos clásicos en el área, me refiero a *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*, de Cartwright y Zander, según la cual se puede identificar (a la dinámica de grupos) por cuatro características distintivas:

- a) su hincapié en la investigación empírica teóricamente significativa; b) su interés por la dinámica y la interdependencia entre fenómenos; c) por dar importancia a todas las ciencias sociales; d) la aplicabilidad potencial de sus hallazgos a los esfuerzos por mejorar el funcionamiento de los grupos y sus consecuencias sobre los individuos y la sociedad [...] un objetivo de la dinámica de grupo es pro-

porcionar mejores bases científicas a la ideología y a la práctica (Cartwright y Zander, 1980:17).

Y más adelante dicen los autores:

[...] La dinámica de grupo es un campo de investigaciones dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con individuos, otros grupos e instituciones más amplias.

Resulta claro, la dinámica de grupo es, *saber sobre los grupos para después actuar sobre ellos*.

La dinámica de grupo está indisolublemente ligada al nombre de Kurt Lewin. Muchos consideran que la primera formulación del término le corresponde a Lewin, en paternidad. Después de su llamado período alemán (para algunos su período de oro), Lewin se dio cuenta de que el trabajo con grupos sería uno de los campos teóricos y prácticos más importantes. Fue la aplicación de los principios de Lewin en el estudio de la dinámica del comportamiento lo que dio sustento inicial a la dinámica de grupo, y lógicamente a los llamados *T-Groups*. Sin embargo, no es la lewiniana teoría del campo la única orientación teórica que instituye a la dinámica de grupo. Entre otras, podríamos señalar la teoría de la interacción, la teoría de los sistemas, la orientación sociométrica y la orientación estratométrica.

Creo que de todo el arsenal de cuestiones importantes del movimiento de dinámica de grupos me quedaré con dos fundamentales:

1. Ubicación de aquellos vectores, por decirlo de una manera bien lewiniana, que instituyen

la efectividad de un grupo. Sería algo así como una respuesta, desde este modelo teórico del que hablamos, a la pregunta de cómo tiene que funcionar un grupo para que dicho funcionamiento sea eficiente.

2. Aprendizaje experiencial en grupo como vía del desarrollo de habilidades en las personas.

Para presentar de manera sucinta y rápida una respuesta a la primera cuestión, pudiéramos partir de una sentencia poco reconfortante, pero que nos ayuda a entender la dificultad que supone el funcionamiento efectivo de un grupo: hay más maneras de funcionar improductivamente que de hacerlo eficaz y eficientemente.

Johnson y Johnson (1991) subrayan nueve características o exigencias a un grupo que pretende lograr efectividad:

1. Las metas del grupo deben ser comprendidas claramente, ser relevantes a las necesidades de los miembros, favorecer una interdependencia positiva entre ellos y evocar en todos un alto nivel de compromiso con su cumplimiento.
2. Los miembros del grupo deben comunicar entre sí sus ideas y sentimientos de un modo adecuado y claro. La comunicación ha de ser en dos direcciones.
3. La participación y el liderazgo se debe distribuir entre los miembros.
4. Uso flexible de los procedimientos de toma de decisiones, considerando las exigencias de la situación.

5. Los conflictos se pueden expresar abiertamente y se enfrentan de manera constructiva. La capacidad de negociación es un recurso importante a desarrollar.
6. El poder y la influencia se deben distribuir de manera más o menos igual, o equitativamente entre los miembros. El poder se debe basar en la *experticidad*, la habilidad, las capacidades, los beneficios que se reportan al grupo y no en el autoritarismo.
7. La cohesión grupal ha de ser alta. Mientras más alta es la cohesión de un grupo, mayor tiende a ser su productividad.
8. El grupo debe tener buenas estrategias de solución de problemas cuya adecuación se demuestre en su funcionamiento.
9. La efectividad interpersonal ha de ser alta. Se trata sobre todo de cuánto las consecuencias de los actos de un miembro se corresponden con sus intenciones.

La forma para lograr que esto se produzca es justamente realizando dinámicas grupales, ahora más en funciones de orientación que diagnósticas. Podríamos intentar precisar lo que llamaríamos un plan de acción para ello. No se trata de una “receta”, sino de una suerte de guía de procedimiento posible entre muchas otras que el especialista puede construir:

1. Hacer un diagnóstico en el grupo con el que se va a trabajar, del estado inicial de cada uno de los elementos constitutivos de la eficiencia grupal. Para este diagnóstico se pue-

den utilizar técnicas cerradas y abiertas de papel y lápiz, diagramas sociométricos, cuestionarios, selección de alternativas y otros. Se pueden hacer observaciones preliminares o diagnósticas del funcionamiento espontáneo del grupo.

2. Se define una tarea sobre la que el grupo va a trabajar; discusión de determinados temas, aprender a trabajar en grupo, entre otras.
3. Se realizan las sesiones grupales en las que el coordinador deberá:
 - Observar la dinámica de funcionamiento del grupo y devolverle a éste “lo que está sucediendo” en términos de las informaciones relevantes sobre el tipo de funcionamiento al que se quiere llegar.
 - Llevar un registro del tipo de participación, desde el punto de vista de la dinámica grupal, que tiene cada uno de los miembros. Aquí quiero llamar la atención sobre uno de los aspectos más productivos y creo que influyentes del movimiento de dinámica de grupo, el *análisis de los roles o papeles*. Para el coordinador de grupo que se ubica dentro de este sistema técnico, la participación de los miembros en el trabajo grupal tiene dos dimensiones, por una parte un contenido —lo que se dice—, y por otra una función o un fin para el sistema de interacciones, en el trabajo propiamente dicho del grupo.

Es así que se han definido una gran cantidad de roles dinámicos, podríamos llamarles así. Por sólo recordar algunos: el chivo

expiatorio, el negativista, el competitivo, el cuestionador, el líder, el saboteador, el emergente, el investigador, el escéptico, el conciliador, el creativo, el formalista, el artista, el conflictivo y el ignorado.

- Favorecer el tránsito a roles más complementarios y productivos para la realización de la tarea.
 - Hacer un resumen en cada sesión de qué ha sucedido, quién hizo qué, y cómo se van desarrollando las cosas.
4. En ocasiones se realiza una evaluación intermedia para hacer una suerte de diagnóstico intermedio de la situación del grupo. El coordinador aprovecha este diagnóstico para ver el avance con respecto al momento inicial.
 5. Por último, se harán conclusiones de todo el trabajo del grupo en aras de favorecer la comprensión del aprendizaje.
 6. Se hace un diagnóstico final comparativo en el que se evalúa el cambio, la modificación, el movimiento del grupo en pos de su eficiencia.

Me gustaría llamar la atención sobre algunas particularidades que se derivan, del modo en que se piensan y se trabajan las dinámicas de grupo. En primer lugar, si pensamos en el tema de la eficiencia, es cierto que los factores que teóricamente la definen quedan bien delimitados. Sin embargo, no se está pensando en lo fundamental, en cómo se llega allí. Se está priorizando a mi juicio una *función diagnóstica* (cómo es un grupo x en comparación con el modelo de grupo eficiente, bue-

no...), y una función orientadora (hacia dónde habría que mover al grupo en funciones de las diferencias —deficiencias— detectadas), pero no una función interventiva. Orientar supone ocupar un lugar de poder, de prioridad respecto a la tarea grupal. En ocasiones, da la impresión de que la tarea no es del grupo, sino del coordinador.

Junto a esto, el modelo de eficiencia es un modelo externo (no importa el contexto, ni cuáles son los intereses, límites, preferencias del grupo). Se trata de lograr ese modelo, y no del encuentro del grupo consigo mismo. En este sentido, la formalización puede ser grande, lo que no sabemos cuán productiva. Su potencia posiblemente se limite a aquello que pudiéramos llamar grupos formales o de tarea designada. No creo que sea casual el hecho de que las dinámicas de grupo han tenido su máxima aplicación y aplicabilidad, en aquellas situaciones en que hay que lograr que un grupo llegue a algún lugar más o menos predeterminado (Fuentes, 1980; Torres, 1982; Zander, 1982).

Dicho de otro modo, la tarea de grupo es secundaria, la tarea primaria es siempre algo que el grupo debe lograr, y el asunto es que tiene más posibilidades de lograrlo si funciona de determinados modos. La experiencia de grupo es tomada no en un sentido clínico, en tanto experiencia única, sino como conformadora de una serie de experiencias sobre las que se pueden hacer generalizaciones.

La dinámica de grupo se instaura sobre un paradigma típicamente experimental y desde una metodología de las disciplinas experimentales y, por ende, básicamente racionalista. No obstante,

la dinámica de grupo ha mostrado una posibilidad importante para generalizar los conocimientos obtenidos en las investigaciones a situaciones específicas de trabajos en grupo. Particularmente esto es evidente en la Educación (Bany y Johnson, 1971; Calviño y Morenza, 1982), en el trabajo psicosocial-comunitario (De la Torre, 1995), en el trabajo de las industrias y otras instituciones laborales (Miner, 1992; Schein y Bennis, 1965).

Un desarrollo particularmente amplio y fructífero dentro del movimiento de dinámica de grupo lo constituye el *aprendizaje experiencial*, utilizado con mucha frecuencia en el aprendizaje de las propias técnicas o instrumentos de la dinámica de grupo. Éste puede ser definido como la “generación de una teoría de la acción desde la experiencia personal y su modificación continua para favorecer la eficiencia” (Johnson y Johnson, 1991:40). La idea de base es clara: todos aprendemos de nuestra experiencia.

El propósito del aprendizaje experiencial es lograr en el que aprende tres sucesos fundamentales:

1. Relaboración de su estructura intelectual, cognitiva.
2. Modificación de sus actitudes.
3. Expansión de su repertorio de habilidades comportamentales.

Partiendo de la tradición lewiniana los principios sobre los que se erige son:

1. Un aprendizaje experiencial efectivo afectará las estructuras cognoscitivas del que aprende (teorías de la acción), sus actitudes

- y valores, sus percepciones y patrones comportamentales.
2. Las personas creerán más en el conocimiento que ellas mismas descubren que en el que les es presentado por otros.
 3. El aprendizaje es más efectivo cuando es un proceso activo y no pasivo.
 4. La aceptación de una nueva teoría de la acción, las actitudes y los patrones comportamentales no pueden ser promovidos desde un enfoque elementalista o por fragmentos, hay que modificar el sistema íntegro cognoscitivo-afectivo-comportamental.
 5. Hace falta más que información para cambiar (experiencia).
 6. Hace falta más que experiencia de primera mano para generar un conocimiento válido (teoría).
 7. Las modificaciones del comportamiento serán menos temporales en la medida en que la teoría de la acción y actitudes se modifiquen más profundamente.
 8. Los cambios en la percepción de uno mismo y del medio social deben ser necesariamente anteriores a los otros.
 9. Mientras más libre es la persona, más disposición tendrá para experimentar lo nuevo.
 10. Para que los cambios sean permanentes han de cambiar la persona y el ambiente.
 11. Es más fácil lograr los cambios en un ambiente de grupo que individualmente.

12. Los cambios se favorecen cuando las personas entran en nuevos grupos.

Cuando la tarea es el aprendizaje en grupo de una nueva habilidad, las etapas de este aprendizaje (no importa cuál es la habilidad de la que se trate) suelen ser:

- Entender por qué la habilidad es importante y cuán valiosa será para el sujeto.
- Comprender bien cuál es la habilidad, cuáles son los componentes comportamentales que hay que asimilar, y cuándo han de utilizarse.
- Encontrar situaciones en la que se puede practicar la habilidad, preferiblemente ante alguien que pueda decir qué tal se va realizando.
- Evaluar cuán bien se ha implementado la habilidad grupal.
- Mantener la práctica, haciéndola como real, hasta que la habilidad devenga un hábito.
- Preparar la práctica antes del suceso.
- Que los amigos nos demanden usar la habilidad.
- Ayudar a otros a desarrollar la habilidad.

Usualmente, para este tipo de trabajo se usan mucho las técnicas de desempeño de roles (*role-playing*), la observación controlada, las sesiones de entrenamiento y otros.

LA DINÁMICA DE GRUPOS*

Ana María Fernández

Kurt Lewin, psicólogo de la Escuela de Berlín, emigrado en 1930 a los Estados Unidos, aportó principios de la *Gestalttheorie* al estudio de la personalidad y posteriormente al de los grupos. Ésta había demostrado que la percepción y el hábito no se apoyan en elementos sino en “estructuras”. La Teoría de la Gestalt puso en evidencia, experimentalmente, refutando el asociacionismo, cómo —en ciertas condiciones— cabe afirmar que “el todo es más que la suma de las partes”.

Según esta corriente la explicación de los fenómenos perceptuales debía intentarse a través de una unidad de análisis —el campo perceptual— de un nivel distinto al de las unidades propuestas hasta entonces: las sensaciones. Lewin explicará la acción individual a partir de la estructura que se establece entre el sujeto y su ambiente en un momento determinado. Tal estructura es un campo dinámico, es decir un sistema de fuerzas en equilibrio. Cuando el equilibrio se quiebra, se crea tensión en el individuo, y su comportamiento tiene por finalidad su restablecimiento.

En 1938 utiliza el método experimental (por primera vez en las investigaciones grupales) para trabajar la noción de *campo dinámico*, que da origen

* Tomado de Ana María Fernández: *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

a la muy conocida experiencia con grupos de niños a través de la construcción experimental de tres climas sociales: autoritario, democrático *y laissez faire*.¹ Se había partido de una hipótesis: la frustración ocasiona la agresión; pero al concluir la experiencia pudo observarse que las reacciones agresivas variaban según los climas grupales, en dependencia del estilo de coordinación.

Dado que esta experiencia se realiza a comienzos de la Segunda Guerra Mundial, alcanza gran celebridad. Da fundamento científico a la valoración del ideal democrático al demostrar que en los grupos conducidos democráticamente la tensión es menor, pues, la agresividad se descarga en ellos de manera gradual en lugar de acumularse y producir apatía o estallidos como en los otros dos grupos. Concluye que el grupo democrático, al alcanzar más fácilmente el equilibrio interno, es más constructivo en sus actividades.

A partir de allí Lewin comienza a desarrollar sus hipótesis centrales sobre los grupos: *el grupo es un todo cuyas propiedades son diferentes a la suma de las partes. El grupo y su ambiente constituyen un campo social dinámico, cuyos principales elementos son los subgrupos, los miembros, los canales de comunicación, las barreras. Modificando un elemento se puede modificar la estructura.*

El grupo es un campo de fuerza en “equilibrio casi estacionario”. Este equilibrio no es estático, sino dinámico, resultante de un juego de fuerzas

¹ D. Anzieu: *La dinámica de grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

antagónicas: por un lado, las fuerzas que constituyen las partes en un todo; por otro, las fuerzas que tienden a desintegrar al conjunto.

Como puede observarse es una concepción netamente “gestaltista”: el juego de fuerzas expuesto se piensa tan sólo en relación con el todo; lejos de que las partes puedan explicar ese todo, da cuenta de cada una de ellas en sus relaciones con todas las demás.² En consecuencia, uno de los problemas más importantes para Kurt Lewin y sus colaboradores es la investigación de *la unidad del grupo y su permanencia como totalidad dinámica* (de allí los numerosos estudios de esta escuela sobre la cohesión grupal, la relación de los miembros entre sí, los procesos de interacción, etc.), como también, *las relaciones dinámicas entre los elementos y las configuraciones de conjunto*. Ha nacido la *Dinámica de Grupos*.

De modo tal que, para Kurt Lewin, el grupo es *una realidad irreductible a los individuos que la componen*, más allá de las similitudes o diferencias de objetivos o temperamentos que pudieran presentar sus miembros. Es un específico sistema de interdependencia, tanto entre los miembros del grupo como entre los elementos del campo (finalidad, normas, percepción del mundo externo, división de roles, status, etcétera). Aquí se diferencia de aquellos que plantean el factor constitutivo del grupo, en mera afinidad entre sus integrantes.

² J. Viet: *Los métodos estructuralistas en Ciencias Sociales*, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

El funcionamiento del grupo se explica por el sistema de interdependencia propio de dicho grupo en determinado momento, sea éste funcionamiento interno (subgrupos, afinidades o roles) o referido a la acción sobre la realidad exterior. En esto reside la fuerza del grupo o, dicho más exactamente, en esto reside el sistema de fuerzas que lo impulsa, es decir, su dinámica.³

Las relaciones descubiertas en laboratorio sobre grupos “artificiales” pasan a ser estudiadas luego en agrupamientos de la vida cotidiana: talleres, escuelas, barrios, y otros, con la convicción de que el pequeño grupo permite vencer las resistencias al cambio y provoca la evolución de las estructuras del campo social (fábrica, consumidores, opinión pública, etcétera).

A partir de ese momento trabajará la temática del cambio social y la resistencia al cambio con la célebre experiencia de modificación de costumbres alimentarias de 1943. Trabaja sobre la resistencia de las amas de casa norteamericanas durante la Segunda Guerra a incluir achuras en la dieta alimentaria; se hacía necesario modificar estos hábitos en virtud de la falta de carne que el abastecimiento de las tropas ocasionaba.⁴

“Descubre” que tomar una decisión en grupo compromete más a la acción que una decisión in-

³ Dinámica: en un medio definido, cierta distribución de fuerzas determina el comportamiento de un objeto que posee propiedades definidas.

⁴ D. Anzieu: *Op. cit.*

dividual; que es más fácil cambiar las ideas y las normas de un grupo pequeño que las de los individuos aislados (costumbres alimentarias, rendimiento en el trabajo, alcoholismo, etc.) y que la conformidad con el grupo es un elemento fundamental frente a la resistencia interna para el cambio. Se plantea la necesidad de reorientar la fuerza resistencial al servicio del cambio. En tal sentido los dispositivos grupales que diseña se le presentan eficaces para ese objetivo.

La teoría del campo elaborada por K. Lewin ofreció una gran posibilidad de estudio de los grupos y dio lugar a vastísimas aplicaciones por sus discípulos,⁵ hizo posible la consolidación de las “técnicas de laboratorio social” y la “Investigación-Acción”, instrumentos que han excedido en su implementación su lugar originario para aplicarse en muy variados campos de las ciencias sociales.

Los aportes de la Teoría del Campo han tenido gran influencia en ámbitos muy disímiles; puede observarse incluso, la impronta de algunos de sus postulados —aunque con importantes reformulaciones— en autores argentinos como Pichon-Riviére⁶ y Bleguer.⁷ También fueron tomados, en sus inicios, por los psicoanalistas de la escuela

⁵ Véase D. Cartwright y A. Zander: *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*, Trillas México, 1980.

⁶ E. Pichon-Riviére: *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.

⁷ J. Bleguer: *Temas de Psicología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.

kleiniana que abrieron dispositivos grupales en el área psicoterapéutica.

P. Sbandi⁸ plantea que *la concepción lewiniana del grupo como un todo significa el abandono de la posición que coloca al individuo en primer plano*. Señala, sin embargo, que si bien Lewin acentúa la independencia de los miembros, mantiene invisibles los presupuestos sobre los que se funda tal interdependencia; considera, asimismo, que serán los aportes psicoanalíticos respecto a los procesos identificatorios, las relaciones emocionales y los procesos inconscientes los que harán posible ahondar en esta cuestión.

⁸ P. Sbandi: *Psicología de Grupo*, Herder, Barcelona, 1976.

LA DINÁMICA DE GRUPOS EN KURT LEWIN*

Alfred M. Freedman *et al.*

Kurt Lewin (1890-1947) nació en el pueblo prusiano de Mongilino, ahora parte de Polonia. Asistió a las Universidades de Freiberg y Munich brevemente antes de matricularse en la Universidad de Berlín, donde recibió en 1914 su doctorado en filosofía. Después de pasar cuatro años en el servicio militar, volvió al Instituto Psicológico de la Universidad de Berlín, allí ascendió al rango de profesor en 1927. Estuvo asociado muy estrechamente con los fundadores de la psicología de la Gestalt.

Durante esos años la fama de Lewin se hizo mundial. Su presentación en el Congreso Internacional de Psicología en la Universidad de Yale en 1929 comportó una invitación para pasar seis meses como profesor visitante en la Standford University.

En el punto culminante del poder de Hitler, Lewin regresó apresuradamente a Alemania con el fin de arreglar sus asuntos antes de irse definitivamente a los Estados Unidos con su familia. Pasó los dos años siguientes como profesor de psicología.

* Tomado de Alfred M. Freedman, M.D. Professor of Psychiatry and Chairman of the Department of Psychiatry, New York Medical College; Harold I. Kaplan, Professor and Director of Psychiatric Education and Training, New York Medical College and Benjamin J. Sadock, M.D. Professor of Psychiatry, Director, Division of Group Process, and Director, Continuing Education in Psychiatry, New York Medical College, en Tratado de Psiquiatría, Tomo I, pp. 790-791 y 792-793.

gía infantil en la Cornell University, y en 1935 aceptó el nombramiento de profesor de psicología en la sección de bienestar infantil de la Universidad de Iowa, donde permaneció durante unos nueve años. Pasó los dos últimos años de su vida en el Massachusetts of Technology como profesor y director del Research Center for Group Dynamics.

A Lewin se le conoce por la famosa frase de que “no hay nada tan práctico como una buena teoría”, y el mejor relato biográfico de su vida y su trabajo se llama apropiadamente *The Practical Theorist* (Marrow, 1969). Su área de interés cambió varias veces durante su carrera, pero Lewin nunca abandonó su énfasis sobre la teoría sólida como requisito principal para las aplicaciones prácticas de los conceptos psicológicos.

Su carrera profesional empezó con los estudios sobre el aprendizaje y la percepción; de ahí dirigió su atención a la dinámica del conflicto, la frustración y el problema de la motivación individual, preocupándose cada vez más en los últimos años por los problemas sociales y los procesos de grupo. Desgraciadamente, no vivió lo suficiente como para redactar una opinión organizada de sus teorías de la personalidad.

Dos de sus contribuciones teórica principales son el enfoque de campo y la dinámica de grupos. Tomó prestado el enfoque de campo de los físicos y lo adaptó a la psicología. Su estructura metodológica y conceptual estimuló considerablemente la investigación durante la vida de Lewin y aún después.

Aunque su particular sistema de símbolos diagramáticos ya no se usa tanto, no hay duda de que la teoría del campo sigue ejerciendo fuerte influencia sobre las teorías actuales de la personalidad. La dinámica de grupos también ha constituido un impacto en los desarrollos posteriores de la psicología. En esta línea la influencia de Lewin es altamente contemporánea.

Dinámica de grupo

La importancia que da Lewin a los hechos psicológicos como influencia mayores sobre la conducta lleva, naturalmente a su insistencia (Lewin, 1973) en que el científico social trata de problemas que son “no menos reales que los hechos físicos y que pueden ser estudiados de forma no menos objetiva”. Lewin también sostuvo lógicamente que la teoría del campo es tan aplicable en grupos como en individuos, aunque con algunas diferencias estructurales. Visto como un todo dinámico, el grupo debe ser estudiado a través de las interrelaciones de sus partes. No se puede olvidar que el individuo es una parte del campo mayor, pero el científico social debe tomar también en consideración la estructura del grupo como un todo, sus valores culturales, sus ideologías y los factores económicos que operan dentro de él.

Para Lewin, la vida grupal era una unidad funcionante, que debía ser estudiada por medio de la búsqueda cuidadosa de todas las interrelaciones implicadas y todos los aspectos relevantes del campo mayor, del cual es parte el grupo.

El término ahora popular de “dinámica de grupos” fue introducido por Lewin, y es probablemente en esta área donde su influencia es sentida de la forma más vigorosa. Muchas técnicas contemporáneas se originaron en ella, como los programas de acción investigadora para alterar condiciones sociales indeseables y los grupos T para facilitar la comprensión de los procesos de grupo como un medio para la reducción.

Los estudios sociales de Lewin incluyen áreas tan diversas como el liderazgo, la educación de los niños, el prejuicio, los planes civiles, el alojamiento en las ciudades y la educación. Se preocupó cada vez más por los problemas sociales hasta el final de su carrera. La teoría fue de interés primordial para él al respecto, en gran parte porque estaba convencido de que una sólida estructura teórica proporciona la única base fiable para un programa factible de mejora social. El cambio en las normas de un grupo fue también de interés primordial para Lewin, en gran parte porque creía que las personas resisten al cambio, a menos que los calores grupales cambien o hasta que cambien. Lewin quería, según Marrow (1969) escribió, por encima de todo: “Descubrir explicaciones más profundas de por qué la gente se comporta como lo hace y descubrir cómo puede aprender a comportarse mejor”.

Con este extenso objetivo en mente, estableció el Research Center for Group Dynamics en el Institute of Technology de Massachussets, y ayudó a fundar la comisión on Community Interrelations de Nueva York a petición del American Jewish Congress.

Para Lewin, la esencia de un grupo era la interdependencia de sus partes, y gran parte de la investigación central estaba dirigida a identificar algunas cualidades especiales de la interrelación que los grupos consiguen. Los estudiantes de Lewin contribuyeron con sus propios intereses en la investigación al programa, sobre todo en las áreas de la cohesividad grupal y la comunicación grupal. Las situaciones de laboratorio que Lewin aprobó para estudiar la dinámica grupal no estuvieron limitadas de ningún modo al estrecho sentido usual del término. Creyó, por ejemplo, que una fábrica puede servir como laboratorio por derecho propio, como puede serlo cualquier otra situación en la cual se pueda estudiar la cultura total de un grupo.

A medida que el programa del Institute of Technology se desarrolló, se planearon amplias avenidas de investigación para su estudio intensivo. Incluyeron la productividad grupal, los papeles grupales, conflicto intergrupal, la comunicación grupal, el individuo y el ajuste al grupo y la identificación de métodos para mejorar la función grupal. Después de la muerte de Lewin, el programa se trasladó a la Universidad de Michigan, donde continúa funcionando bajo el poderoso ímpetu que él le dio.

Sensibilización y grupos T

De una petición de la Connecticut State Inter-Racial Commission para la ayuda en la enseñanza del mando y el mejoramiento de las tensiones raciales y religiosas, surgió la contribución más im-

portante de Lewin. Con tres de sus colegas como monitores, emprendió el trabajo preliminar que le llevó a la sensibilización. El experimento inicial de cambio fue dirigido en un taller en 1946, con el fin de enseñar a los participantes a tratar con la gente de forma más efectiva y a recoger datos sobre los cambios que tenían lugar en el proceso.

Este grupo de aprendizaje, el primero de los ahora famosos grupos T, consistió en más de 40 participantes, más o menos la mitad de ellos negros o judíos y la mayor parte educadores o trabajadores sociales. Participaron en un programa intensivo de dos semanas de entrenamiento que enfocó un cambio de actitud y de conducta durante la interacción grupal.

Lewin dividió, él mismo, el proceso de cambio grupal en tres fases que llamó deshielo, restructuración y rehielo. Las actitudes y creencias rígidas deben ser descongeladas primero, llevadas a consideración crítica y evaluación. Entonces se hace posible una restructuración de la perspectiva, un cambio en el punto de vista. Después de eso, los cambios en la actitud y la conducta pueden producirse para ser recongelados a nivel más constructivos.

El éxito de las sesiones de sensibilización iniciales de Lewin y la subsiguiente evaluación de su largo rango de efectos, introdujeron un nuevo enfoque para la reducción, que llevaron al establecimiento del National Training Laboratory for Group Development. Esta organización, ahora conocida como el NTL Institute for Applied Behavioral Science, fue promovida inicialmente también por

el Research Center for Group Dynamics, y celebró su primera sesión de sensibilización en 1947 en Bethel, Maine. Aunque Lewin murió antes de que el Instituto fuera abierto oficialmente, creció en forma de un centro mayor para la aplicación de la ciencia conductual a la práctica social, particularmente a través del uso de las técnicas de los grupos T. De hecho, Lewin proporcionó las bases teóricas y experimentales para muchas ampliaciones posteriores en grupos de sensibilización y grupos de encuentro. Los procedimientos que él inició han sido adaptados a un rango más amplio de problemas en las relaciones interpersonales y han obtenido reconocimiento internacional.

La sensibilización procedente del trabajo original de Lewin ha sido llamada “la invención social más significativa de este siglo” (Rogers, 1968). El enfoque demostró implicaciones crecientes para la educación y la industria, y ha ejercido un profundo impacto en multitud de conceptos teóricos relacionados y en actividades terapéuticas.

2. Los grupos de encuentro

ORIGEN Y ALCANCE DE LA TENDENCIA HACIA LOS GRUPOS*

Carl Rogers

Es evidente que siempre hubo grupos y siempre los habrá, mientras el hombre habite este planeta; pero aquí empleo la palabra en un sentido especial, para aludir a una experiencia grupal planeada e intensiva. A mi juicio, ésta es la invención *social* del siglo que se difunde con mayor rapidez, y, quizás, la más importante (una invención que recibe muchos nombres, siendo los más comunes: “grupo T”, “grupo de encuentro”, “grupo de sensibilización”).

A veces, esos grupos se conocen como laboratorios de relaciones humanas, o seminarios de liderazgo, educación o asesoramiento psicológico. Cuando se ocupa de los problemas de los drogadictos, el grupo se denomina con frecuencia “Synanon”, nombre que deriva de la organización Synanon y sus técnicas.

El hecho de que este fenómeno se haya desarrollado en forma completa fuera del “orden establecido” lo hace merecedor de un estudio psicológico. La mayoría de las universidades lo miran aún con desdén. Hasta los últimos dos o tres años, las fundaciones y organismos gubernamentales se resistieron a subvencionar programas de investigación en este

* Fragmentos del texto de Carl Rogers: *Grupos de encuentro*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1973, pp. 9-18, 21-44, 51-77.

campo; las profesiones establecidas de psicología clínica y psiquiatría se han mantenido a distancia, en tanto que para la política de derecha representa sin duda alguna, un complot comunista de hondo arraigo. Conozco pocas tendencias que hayan expresado con tanta claridad las necesidades y deseos de *personas* más que de instituciones.

A pesar de esas presiones adversas, el movimiento ha florecido y crecido, hasta el punto de penetrar en todos los rincones del país y en casi todos los tipos de organización moderna. Es obvio que tiene repercusiones sociales significativas. Examinaremos algunas de las razones de este desarrollo sorprendentemente veloz y espontáneo.

Los grupos intensivos a que hacemos referencia han funcionado en medios diversos: en industrias, universidades, ámbitos eclesiásticos, en organismos oficiales, instituciones educacionales y penitenciarias. Se trata de una experiencia grupal que abarcó una amplia gama de individuos. Hubo grupos para directores de importantes sociedades anónimas y para adolescentes delincuentes y predelincuentes. Otros estuvieron compuestos por estudiantes universitarios y miembros del claustro de profesores, por consejeros psicológicos y psicoterapeutas; por desertores escolares, matrimonios o grupos familiares completos.

Origen

Poco antes de 1947, Kurt Lewin, famoso psicólogo que trabajaba en el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) con un equipo de expertos y

estudiosos, promovió la idea de que la formación en relaciones humanas constituía un tipo de educación importante, pero descuidado en la sociedad moderna.

El primer grupo T (T por *training*: capacitación) se creó en Bethel, Maine, en 1947, poco después de la muerte de Lewin. Las personas que trabajaron con él continuaron creando estos grupos de capacitación, no solo mientras estuvieron en el MIT sino más tarde, en la Universidad de Michigan. Los grupos de verano de Bethel llegaron a ser muy conocidos. Se fundó una organización, la de los National Training Laboratories (NTL), con sede central en la ciudad de Washington, que ha tenido desde entonces un desarrollo constante a lo largo de más de dos décadas.

Los grupos de los NTL han concentrado sus esfuerzos en el campo de la industria y han llegado hasta los administradores y ejecutivos. Esta orientación pudo desarrollarse, ante todo, porque la industria estaba en condiciones de costear el gasto de esa experiencia de grupo para su personal de alto nivel.

Al principio, los grupos se ajustaron a la "T" con que se los describía. Eran grupos de capacitación en habilidades vinculadas con las relaciones humanas, en los que se enseñaba a los individuos a observar la índole del proceso grupal y sus interacciones con otras personas. Se entendía que, a partir de esto, estarían mejor preparados para comprender cómo funcionaban ellos mismos dentro de un grupo y en el desempeño de sus tareas, y la influencia que ejercían en otros; adquirieron

así mayor competencia para encarar situaciones interpersonales difíciles.

En los grupos que los NTL organizaron para la industria —y de manera gradual, en muchas esferas ajenas a ésta— se comprobó que los individuos tenían, a menudo, experiencias de cambio muy profundas gracias a la relación de confianza y estima que se creaba entre los participantes.

Más o menos por la misma época, se desarrollaba en la Universidad de Chicago otra fase del movimiento hacia la experiencia grupal intensiva. Inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, en 1946 y 1947, mis colegas del Centro de Asesoramiento Psicológico de la Universidad de Chicago y yo nos dedicamos a la capacitación de consejeros psicológicos para la Dirección de Veteranos de Guerra. Se nos había pedido que creásemos un curso intensivo pero breve, que preparara a estos hombres —todos eran por lo menos licenciados universitarios— para convertirse en eficaces consejeros psicológicos, que supieran encarar los problemas de los soldados que regresaban del campo de batalla.

El cuerpo de expertos con el que contábamos consideró que ninguna formación de tipo cognitivo bastaría, de manera que ensayamos una experiencia grupal intensiva, con reuniones diarias de varias horas de duración, en las cuales todos los días los integrantes trataban de comprenderse mejor, tomar conciencia de las actitudes que podrían resultar autodestructivas en la relación de asesoramiento psicológico, y establecer entre sí un vínculo productivo, que pudieran transferir luego a su la-

bor como consejeros. Éste fue un intento de ligar el aprendizaje cognitivo con el que era fruto de la experiencia, en un proceso que tuviese valor terapéutico para el individuo. Ofreció una cantidad de experiencias profundas y significativas a los educandos, y tuvo tanto éxito con una serie de grupos de consejeros psicológicos que nuestro equipo continuó aplicando después el procedimiento en seminarios de verano.

Nuestro grupo de Chicago no intentó ampliar este enfoque, y vale la pena mencionarlo únicamente porque el énfasis algo distinto que entrañó esa experiencia se ha incorporado en forma gradual a todo el movimiento de las experiencias grupales intensivas. Los grupos de Chicago se orientaron, sobre todo, hacia el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, en vez de considerar que éstas eran finalidades secundarias. Además, tuvieron una orientación más experiencial y terapéutica que los grupos nacidos en Bethel. Con el correr de los años, esta orientación hacia el desarrollo personal y terapéutico se fusionó con la correspondiente a la formación en relaciones humanas, y la combinación de ambos caminos constituye lo esencial de la tendencia que se difunde hoy en los Estados Unidos con tanta rapidez.

Así, pues, las bases conceptuales de todo este movimiento fueron, al principio, el pensamiento lewiniano y la psicología de la gestalt, por un lado, y la terapia centrada en el cliente, por otro. En los últimos años, muchas otras teorías e influencias han pasado a desempeñar algún papel.

Hilos comunes

El mero hecho de describir la diversidad que existe en este campo plantea la muy apropiada interrogante de si estos distintos desarrollos están unidos realmente por alguna relación. ¿Se entretrejen hilos comunes en estos énfasis y actividades tan divergentes? A mi juicio, existe, sin duda, ese vínculo, ya que todos pueden clasificarse en la categoría de actividades centradas en la experiencia grupal intensiva, y tienden a poseer algunas características externas similares.

Casi sin excepción, el grupo es pequeño (de ocho a dieciocho miembros), carece hasta cierto punto de estructura, y elige sus propias metas y directivas personales. A menudo —aunque no siempre—, la experiencia incluye algún insumo cognitivo, algún contenido que se ofrece como material al grupo. En casi todos los casos, la principal responsabilidad del coordinador es facilitar a los miembros del grupo la expresión de sus sentimientos y pensamientos. Tanto el coordinador como los miembros se centran de lleno en el proceso y la dinámica de las interacciones personales inmediatas.

Asimismo, todos ellos tienden a sustentar en común determinadas hipótesis prácticas, que podrían formularse de muy diferente manera, como por ejemplo: el facilitador de un grupo que se reúne en forma intensiva puede desarrollar un clima psicológico de seguridad, donde se genera en forma gradual libertad de expresión y disminuyen las actitudes defensivas. En un clima psicológico semejante, tienden a expresarse muchas reaccio-

nes de sentimiento inmediato de cada miembro hacia los demás y hacia sí mismo.

De esta libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace un clima de confianza recíproca. Cada miembro se orienta hacia una mayor aceptación de la totalidad de su ser —emocional, intelectual y físico— tal cual es, incluidas sus potencialidades.

Con individuos menos inhibidos por la rigidez defensiva, se vuelve menos amenazadora la posibilidad de un cambio en las actitudes y el comportamiento personales, en los métodos profesionales, y en los procedimientos y relaciones administrativos.

Al disminuir la rigidez defensiva, los individuos pueden, en mayor grado, escucharse mutuamente y aprender unos de otros.

Se crea realimentación de una persona a otra, en forma tal que cada individuo llega a saber cómo aparece ante los demás, y qué huella deja en las relaciones interpersonales.

Con esta libertad acrecentada y mejor comunicación, surgen nuevas ideas, conceptos y directivas. La innovación puede dejar de ser un peligro para convertirse en una posibilidad deseable. Estas enseñanzas aportadas por la experiencia grupal tienden a trasmitirse, de modo temporario o permanente, a las relaciones con el cónyuge, los hijos, alumnos, subordinados, pares, y aun con los superiores, luego de esa experiencia de grupo.

Esta descripción de los aspectos básicos de la experiencia, quizás, se ajuste a la mayoría de los grupos, aunque sería menos aplicable a la terapia gestáltica y otros grupos en los que el coordinador

se hace cargo en mayor medida de la situación y *manipula* más a los sujetos.

Cabe destacar que el estilo del coordinador y sus conceptos acerca del proceso grupal producen grandes diferencias en el manejo y la experiencia del grupo. No obstante, se ha descubierto que en los grupos que carecen de coordinador, si los individuos se reúnen simplemente de manera continua, aunque nadie haya sido designado facilitador o líder, se crea un proceso similar al descrito. De ahí que las variaciones del grupo dependen a menudo del estilo o punto de vista del coordinador o facilitador.

Proceso grupal

A continuación un esquema breve y general del proceso grupal.

Debido a la naturaleza no estructurada del grupo, el problema principal de los participantes es cómo utilizar juntos su tiempo, ya se trate de dieciocho horas de un fin de semana o de cuarenta o más horas en un grupo semanal. Al principio, existe con frecuencia un estado de consternación, ansiedad e irritación, que obedece sobre todo a la falta de estructura. Sólo en forma gradual se pone de manifiesto que la finalidad más importante de casi todos los miembros es hallar maneras de relacionarse con otros integrantes del grupo y consigo mismos. Luego, al explorar paulatina, tentativa y temerosamente sus sentimientos y actitudes recíprocos y hacia sí mismos, cada vez les resulta más claro que lo primero que manifestaron eran fachadas, máscaras.

Con mucha cautela van surgiendo los sentimientos y personas reales. A medida que las horas transcurren, se agudiza el contraste entre la caparazón externa y la personalidad interna. Lentamente se genera un sentido de auténtica comunicación, y la persona que se ha ocultado con cuidado de las demás muestra, en alguna medida, parte de sus sentimientos genuinos. Por lo general, hasta entonces, albergaba la creencia de que éstos serían inaceptables para los otros miembros del grupo; ante su gran sorpresa, comprueba que se le acepta más cuanto más real se vuelve.

Los más temidos, habitualmente son los sentimientos negativos, pues cada individuo tiene la certeza de que sus celos o su ira no pueden ser aceptados de ninguna manera por otro. Así, es muy común que comience a surgir, poco a poco, una sensación de confianza, y también de cordialidad y simpatía, hacia los demás integrantes.

Una mujer dice, en la tarde del domingo: “Si alguien me hubiese dicho el viernes por la tarde que hoy sentiría cariño por cada miembro de este grupo, le habría contestado que estaba loco”. Los participantes sienten una unión e intimidad que no han experimentado ni aun con sus cónyuges o los miembros de su familia, porque han revelado su personalidad de manera más profunda y plena que dentro de su propio círculo familiar.

Por lo tanto, en un grupo como éste el individuo llega a obtener un conocimiento de sí mismo —y de cada uno de los demás— más completo que el que logra en sus relaciones sociales o de trabajo habituales. Puede conocer de manera profunda a los

otros miembros y su propio ser interior, el ser que, de otro modo, tiende a ocultarse detrás de su fachada. De ahí que en el grupo se relacione mejor con los demás y, más tarde, también en la vida diaria.

Proceso del grupo de encuentro¹

¿Qué ocurre realmente en un grupo de encuentro? Ésta es una pregunta que se formulan muchas veces las personas que tienen la intención de participar en alguno de ellos, o se encuentran confundidas por las declaraciones de quienes han realizado la experiencia. También para mí revistió gran interés esa interrogante, al plantearme cuáles son los elementos comunes de la experiencia grupal. He llegado a intuir, al menos vagamente, algunas de las pautas o etapas por las que parece atravesar un grupo, y las describiré como mejor pueda.

Mi formulación es simple y de corte naturalista. No intento construir una teoría abstracta de alto nivel, ni efectuar interpretaciones profundas de motivos inconscientes o de cierta psiquis grupal en desarrollo. No hablaré de mitos colectivos, o de dependencia y contradependencia. No me siento cómodo con tales inferencias, por correctas que sean. A esta altura de nuestro saber, solo deseo describir los hechos observables y el modo como, a mi entender, éstos parecen agruparse. Al hacerlo, extraí-

¹ Gran parte del material de este acápite se publicó en forma resumida en un capítulo de J.F.T. Bugental, ed., *Challenges of Humanistic Psychology*, McGraw Hill Book Company, Nueva York, 1997 y asimismo en *Psychology Today*, vol. 3, no 7, diciembre de 1969.

go datos de mi propia experiencia y de la de otras personas con quienes trabajé, del material publicado en este campo, de las reacciones que muchos individuos que participaron en esos grupos dieron a conocer por escrito y, en cierta medida, de los registros de sesiones grupales de esta índole, que apenas hemos comenzado a sondear y analizar.

Cuando examino las interacciones terriblemente complejas que surgen en 20, 40, 60 o más horas de sesiones intensivas, creo ver algunos hilos que configuran la trama de una pauta. Algunas de estas tendencias suelen aparecer pronto en las sesiones grupales, otras más tarde, pero no hay una secuencia definida que permita establecer dónde termina una y en qué punto comienza la otra. A mi juicio, es mejor considerar que esa interacción es un rico y variado tapiz que difiere de grupo en grupo, pero que, en la mayoría de estos encuentros intensivos, pone de manifiesto con claridad cierta clase de inclinaciones y determinados esquemas, predominantes en algunos casos, secundarios en otros.

A continuación pasaré revista a las pautas del proceso que veo desarrollarse; las describiré de manera breve y sencilla, presentándolas aproximadamente en la secuencia en que se producen.

1. *Etapas de rodeos.* Cuando, desde el comienzo, el coordinador o facilitador aclara que se trata de un grupo que gozará de un grado desacostumbrado de libertad, y no de uno donde él asumirá la responsabilidad de la dirección, tiende a producirse un período de confusión inicial, de silencio em-

barazoso, con una interacción de superficial cortesía, frustración y gran discontinuidad. Los individuos enfrentan el hecho de que “aquí no existe estructura, excepto la que nosotros creamos. Ignoramos nuestros propósitos, ni siquiera nos conocemos mutuamente, y nos hemos comprometido a permanecer juntos durante un lapso considerable”. En estas condiciones, es natural que existan confusión y frustración. A los ojos del observador, se destaca en particular la falta de continuidad entre las expresiones personales.

El individuo *A* sugerirá algo, o manifestará una inquietud, buscando de modo evidente una respuesta del grupo. El individuo *B*, quien a todas luces estuvo esperando su turno, se pone a hablar de algo distinto, como si no hubiese oído a *A*. Uno de los presentes sugiere algo tan simple como: “pienso que debemos presentarnos”, y esto puede provocar una larga e intensa discusión, en la cual parecería que las cuestiones subyacentes que deben resolverse son: ¿quién nos indicará lo que hay que hacer?, ¿quién es responsable de nosotros?, ¿cuál es el propósito del grupo?

2. Resistencia a la expresión o exploración personal. En el transcurso del período de rodeos, es probable que algunos individuos revelen actitudes bastantes personales. Esto tiende a provocar una reacción muy ambivalente en los demás miembros. Uno de ellos, al escribir más tarde acerca de su experiencia expresa:

Existe un yo que muestro al mundo, y otro que conozco en forma más íntima. Ante los demás trato de

parecer hábil, experto, sereno, sin problemas. Con el fin de corroborar esta imagen, actuaré de una manera que, en ese momento o más adelante, parece falsa o artificial, no “mi yo verdadero”. O bien no daré a conocer pensamientos que, expresados, revelarían un yo imperfecto.

En contraste con la imagen que ofrezco al mundo, mi yo interior se caracteriza por muchas dudas. El valor que asigno a este yo interior está sujeto a un importante grado de fluctuación y depende, en gran medida, de la forma en que los otros reaccionan frente a mí. A veces, este yo privado puede sentirse carente de valor.

Cada miembro tiende a mostrar a los otros el yo público, y sólo de modo gradual, con temor y ambivalencia, se dispone a revelar parte de su yo privado.

3. *Descripción de sentimientos del pasado.* A pesar de la ambivalencia en cuanto a la confianza que merece el grupo y del peligro de desenmascararse uno mismo, la expresión de sentimientos es cada vez mayor en las conversaciones. El ama de casa relata los problemas que tiene con sus hijos.

4. *Expresión de sentimientos negativos.* Un hecho bastante curioso es que la primera expresión de un sentimiento genuinamente significativo, que surge “aquí y ahora”, tiende a manifestarse en actitudes negativas hacia otros miembros o hacia el coordinador del grupo. En una ocasión, después de que los miembros del grupo se presentaron con relativo lujo de detalles, una mujer se negó a ello, diciendo que prefería que la conocieran por lo que era dentro del grupo y no en términos de su situa-

ción fuera de éste. Pocos minutos más tarde, un integrante del grupo la atacó en forma vigorosa y airada por esta posición, acusándola de no cooperar, de mantenerse a distancia de los demás, de mostrarse irrazonable. Fue el primer *sentimiento personal actual* expresado en ese grupo.

Al coordinador se le ataca muchas veces por no brindar una orientación adecuada.

¿Por qué son las expresiones de matiz negativo los primeros sentimientos actuales que se manifiestan? Podríamos dar, a modo especulativo, las siguientes respuestas. Ésta es una de las mejores formas de poner a prueba la libertad y la confianza que merece el grupo. ¿Se trata *en verdad* de un sitio donde puedo ser yo mismo y expresarme tal como soy, tanto en forma positiva como negativa? ¿Es *en verdad* un sitio seguro, o seré castigado? Otra razón muy distinta es que los sentimientos profundamente positivos son mucho más difíciles y peligrosos de expresar que los negativos. Si yo digo que te amo, me hago vulnerable al más horrendo rechazo; si digo que te odio, a lo sumo me expongo a un ataque, contra el cual puedo defenderme. Sean cuales fueran las razones, estos sentimientos de matiz negativo tienden a constituir el primer material que se presenta “aquí y ahora”.

5. *Expresión y exploración de material personalmente significativo*. Quizás sorprenda el hecho de que, después de experiencias negativas tales como la confusión inicial, la resistencia a la expresión personal, el énfasis en los acontecimientos externos y la manifestación de sentimientos de censura o eno-

jo, es muy probable que algún individuo se revele ante el grupo en forma significativa. Es indudable que esto obedece a que ese miembro ha llegado a comprender que, en parte, éste es *su grupo*. Puede ayudar a hacer del mismo lo que desea. Además, ha tenido la experiencia de que se expresaron y aceptaron —o asimilaron— sentimientos negativos, sin que ello acarreará consecuencias catastróficas. Cae en la cuenta de que existe aquí cierta libertad, aunque riesgosa. Comienza a generarse un clima de confianza. Corre entonces, el albur de permitir que el grupo conozca alguna faceta más honda de sí mismo. Por ejemplo, un hombre de cuarenta años narra su absoluta incapacidad para liberarse de la presión que ejerce sobre él su madre, quien quiere controlarlo permanentemente. Se ha iniciado un proceso al que uno de los miembros de un laboratorio llamó “viaje hacia el centro de sí mismo”, proceso que es a menudo muy doloroso.

6. *Expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo.* Tarde o temprano entra en el proceso la manifestación explícita de los sentimientos inmediatos que un miembro experimenta hacia otro. A veces son positivos, otras, negativos. He aquí algunos ejemplos: “Me siento amenazado por tu silencio”. “Me recuerdas a mi madre, que me hizo pasar muy malos rato”. “Tú me resultaste antipático desde el primer momento en que te vi”. “Me gustan tu cordialidad y tu sonrisa”. “Cuanto más hablas, más me desagradas”. Cada una de estas actitudes puede explorarse, y por lo general lo es, en un clima de creciente confianza.

7. *Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno.* Uno de los aspectos más fascinantes de cualquier experiencia grupal intensiva es observar cómo ciertos miembros muestran una aptitud natural y espontánea para encarar en forma útil, facilitadora y terapéutica el dolor y el sufrimiento de otros. En los grupos es tan común la aparición de esta clase de facultad que he llegado a creer que la capacidad para aliviar el dolor ajeno o actuar en forma terapéutica, abunda en la vida humana mucho más de lo que suponemos. Casi siempre, solo necesita para ponerse de manifiesto el permiso que concede —o la libertad que posibilita— el clima de una experiencia grupal que fluye sin trabas.

8. *Aceptación de sí mismo y comienzo del cambio.* Muchas personas piensan que la aceptación de sí mismo constituye un obstáculo para el cambio. En realidad, tanto en estas experiencias grupales como en psicoterapia, representa el *comienzo* del cambio.

Podríamos dar los siguientes ejemplos de las actitudes expresadas: “*Soy* una persona dominadora, me gusta controlar a los demás. Quiero moldear a estos individuos, conformarlos según lo que creo apropiado”. “En mi interior, llevo realmente un niño herido y oprimido, que siente gran lástima por sí mismo. *Soy* ese niño, además de ser un gerente responsable y capaz”.

Otra persona, poco después de su experiencia en el laboratorio, nos informa: “Dejé el laboratorio sintiendo de una manera mucho más honda que está bien que sea yo, con todas mis virtudes y fla-

quezas. Mi esposa me dijo que parezco más auténtico, más real, más genuino”.

Es muy común que se experimente esta sensación de mayor realidad y autenticidad. Parecería que el individuo está aprendiendo a aceptarse a sí mismo —y a *serlo*— y echa así las bases para una transformación. Está más ligado con sus propios sentimientos; de ahí que éstos ya no se encuentren organizados de manera tan rígida, y por consiguiente sean más susceptibles al cambio.

9. *Resquebrajamiento de las fachadas.* A medida que se suceden las sesiones, tienden a ocurrir simultáneamente tantas cosas que es difícil establecer cuál debe describirse primero. Es preciso volver a subrayar que estos distintos hilos y etapas se entretajan y superponen. Uno de esos hilos es la creciente impaciencia que suscitan las defensas. Con el correr del tiempo, al grupo le resulta intolerable que algún miembro viva detrás de una máscara o apariencia. Simplemente, las palabras corteses, el entendimiento intelectual y la comprensión de las relaciones mutuas, el tacto y el disimulo hábilmente forjados, que resultan satisfactorios en las interacciones externas, no bastan en este caso.

El hecho de que algunos miembros hayan expresado su sí-mismo prueba con mucha claridad que es *posible* un encuentro más básico, y el grupo parece esforzarse en forma intuitiva e inconsciente, por alcanzar esa meta. *Exige*, a veces de manera amable y otras casi con brutalidad, que el individuo sea él mismo, que no oculte sus sentimientos actuales, que se quite la máscara del tra-

to social corriente. En un grupo había un hombre muy inteligente y culto que mostraba comprender de manera bastante aguda a los demás, pero que no revelaba nada en absoluto de sí mismo. Por último, uno de los miembros expresó la actitud del grupo, diciendo: “Sal de detrás de ese atril, doctor. Déjate de darnos discursos. Quitate los anteojos oscuros. Queremos *conocerte*”.

10. *El individuo recibe realimentación.* En el proceso de esta interacción libremente expresiva, el individuo recibe muy pronto gran cantidad de datos acerca de la forma en que aparece ante los demás. La persona muy efusiva descubre que a los otros les disgusta su exagerada demostración de amistad. El ejecutivo que elige con cuidado sus palabras y habla con puntillosa precisión quizás advierta por primera vez que sus oyentes lo consideran pomposo. A la mujer que demuestra un deseo algo excesivo de ser útil a los demás, algunos miembros del grupo le dicen, en forma categórica, que no quieren tenerla por madre.

Todo esto puede resultar perturbador, no cabe duda; pero en tanto los diversos fragmentos de información en el contexto de preocupación por los demás que se desarrolla en el grupo se realimenten, resultan al parecer, muy constructivos.

Hay oportunidades en que la realimentación puede ser muy cálida y positiva, como lo indica este fragmento de una grabación de un diálogo entre participantes de nuestros grupos de encuentro:

Leo (con mucha suavidad y gentileza): Desde que ella dijo que se despertaba de noche, tuve la im-

presión de que posee una delicadísima sensibilidad. (*Volviéndose hacia Mary, con voz casi acariciadora*).

11. *Enfrentamiento*. En algunas oportunidades, el término realimentación es harto suave para describir las interacciones que ocurren, y es más conveniente decir que un individuo *enfrenta* a otro, poniéndose directamente “en el nivel” de éste. Las confrontaciones pueden ser positivas, pero a menudo son, sin duda, negativas.

12. *La relación asistencial fuera de las sesiones del grupo*. Opino que ninguna explicación acerca del proceso grupal resultaría adecuada si no mencionara las numerosas formas en que los miembros del grupo se asisten entre sí. En cualquier experiencia grupal, uno de los aspectos más emocionantes es la manera cómo los demás miembros ayudan al individuo que pugna por expresarse, o lucha con un problema personal, o padece a raíz de algún descubrimiento doloroso respecto de sí mismo. Como hemos dicho antes, esto puede producirse en el grupo, pero ocurre con más frecuencia aún en contactos que se establecen fuera de él.

Cuando observo que dos individuos salen a caminar juntos, o conversan en un rincón tranquilo, o me entero de que se quedaron charlando hasta las tres de la mañana, pienso que es muy probable que, más adelante, llegue a nuestro grupo la noticia de que uno de ellos ha encontrado fortaleza y ayuda en el otro, que el segundo le aportó su comprensión, apoyo, experiencia, afecto y se puso a *disposición* de aquél. Es increíble el don curativo

que poseen muchas personas, cuando se sienten libres de ofrecerlo, y según parece, la experiencia en un grupo de encuentro lo hace posible.

13. *El encuentro básico*. De algunas tendencias que acabo de describir se desprende, que los individuos establecen entre sí un contacto más íntimo y directo que en la vida corriente. Parece que éste es uno de los aspectos más centrales, intensos y generadores de cambio de la experiencia grupal. Con el fin de ilustrar lo antedicho, quisiera dar un ejemplo de un laboratorio reciente.

Llorando, un hombre refiere la pérdida trágica de su hijo, dolor que, por primera vez, experimenta *plenamente*, sin reprimir en modo alguno sus sentimientos. Otro le dice, también con lágrimas en los ojos: “Nunca antes he sentido un dolor físico real por el sufrimiento de otro. Me siento totalmente identificado contigo”. Éste es un encuentro básico.

14. *Expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo*. De acuerdo con lo indicado en la última sección, se diría que, cuando los sentimientos se expresan y pueden aceptarse en una relación, es parte inevitable del proceso grupal que se genere un gran acercamiento y sentimientos positivos. Así, pues, a medida que las sesiones se suceden, toma cuerpo una creciente sensación de cordialidad y confianza, y también un espíritu de grupo, que no brotan solo de actitudes positivas, sino de una autenticidad que incluye, al mismo tiempo, los sentimientos positivos y negativos. Poco después de un laboratorio, uno de sus integrantes trató de sintetizar esto por escrito, diciendo que “[...] habría que

referirse a lo que yo llamo confirmación; una clase de confirmación de mí mismo, de la unicidad y universalidad de las cualidades humanas; la confirmación de que puede surgir algo positivo cuando, estando juntos, podemos ser humanos”.

15. *Cambios de conducta en el grupo.* De la observación parece deducirse que se operan en el grupo muchos cambios de conducta. Los gestos se modifican, como así también el tono de la voz (que a veces se intensifica y otras se vuelve más suave, y en general es más espontáneo, menos impostado, más emotivo). Los individuos manifiestan una asombrosa capacidad para brindarse mutua solidaridad y asistencia.

Empero, nuestro principal interés radica en los cambios de conducta que ocurren después de la experiencia grupal. Esto constituye el problema más significativo, acerca del cual es preciso que realicemos un estudio e investigación más profundos. Una persona enumera así los cambios que advirtió en sí misma (quizás su apreciación parezca demasiado favorable, pero se repiten palabras análogas en multitud de otras declaraciones: “Soy más franca y espontánea, más comprensiva, empática y tolerante. Me expreso con mayor soltura. Me siento más segura”.

¿Puedo actuar como facilitador de un grupo?

Cuando terminé el apartado que se refería al proceso de los grupos de encuentro, pensé que el siguiente paso lógico era escribir acerca de “la facilitación de los grupos de encuentro”. Pero,

simplemente, no conseguía que cristalizara en mí, y demoré más de un año en ello. Pensaba de continuo en los muy diversos estilos de coordinadores que he conocido y con quienes he compartido el liderazgo de grupos. Un acápite de esta índole, a causa de su brevedad, tendría que estar tan homogeneizado que, hasta cierto punto, todas sus verdades serían también falsedades.

Reduje, entonces, mis aspiraciones y pensé escribir sobre “mi manera de facilitar un grupo”, esperando que con ello estimularía a otros para que hicieran lo mismo. Pero luego de una charla mantenida con varios facilitadores, muchos de los cuales pertenecen a nuestro cuerpo de especialistas —charla que enriqueció en todos sus aspectos la presente exposición—, ese tema quedó, asimismo, descartado. Advertí que conservaba aún el tono del trabajo de un experto en la materia, que no es mi interés acentuar.

Creo que el presente título capta mi verdadero propósito. Deseo escribir con toda franqueza acerca de mis esfuerzos como facilitador en un grupo, y expresar en la medida de lo posible mis virtudes, defectos y vacilaciones al intentar desempeñar con eficacia el honesto arte de las relaciones interpersonales.

Trasfondo filosófico y actitudes previas

Uno no entra en un grupo como una *tabula rasa*. Por lo tanto, quisiera enunciar algunas de las actitudes y convicciones que me son inherentes.

Cuando existe un razonable clima de facilitación, confío en que el grupo desarrollará su propio potencial y el de sus miembros. Para mí, esta capacidad del grupo constituye un motivo de reverente respe-

to. Quizás como corolario de esto, he ido promoviendo, en forma gradual, una gran confianza en el proceso grupal. Es indudable que esta confianza es similar a la que llegué a depositar en el proceso de terapia individual facilitado más que dirigido. A mi juicio, el grupo se parece a un organismo consciente de la dirección en que se encamina, aunque no pueda definirla de manera intelectual.

Esto me recuerda un filme cuyo tema correspondía al campo de la medicina, el cual, en cierta oportunidad, me impresionó profundamente. Se trataba de una película microfotográfica que mostraba los movimientos aleatorios de los glóbulos blancos en el torrente sanguíneo, hasta que surgía una enfermedad provocada por una bacteria. Entonces, de un modo que sólo podría describirse como intencional, se dirigían hacia ésta, la rodeaban, la devoraban poco a poco y destruían, y volvían luego a desplazarse sin orden ni concierto. Se me ocurre que, en forma análoga, un grupo reconoce los elementos malsanos en su proceso, se centra en ellos, los esclarece o elimina, y se transforma en un grupo más sano. Ésta es mi manera de decir que he visto manifestarse “la sabiduría del organismo” en todos los niveles, desde la célula hasta el grupo.

Ello no significa que cualquier grupo logra “éxito”,² o que el proceso es idéntico en todos los ca-

² ¿Qué significa “tener éxito”? Por el momento, me conformaré con una definición muy simple. Si un mes después que el grupo ha dejado de reunirse algunos participantes consideran que constituyó una experiencia insatisfactoria y carente de significado para ellos, o que les infligió un

sos. Un grupo puede empezar desplegando mucha actividad inexpresiva, y dar apenas pasitos hacia una mayor libertad. Otro quizás comience en un nivel muy espontáneo y sensible, avanzando largo trecho en el camino que conduce hacia el máximo desarrollo de su potencial. Creo que ambos movimientos forman parte del proceso grupal, y deposito igual confianza en cada grupo, aunque personalmente disfrute de los dos en forma muy distinta.

Otra de las actitudes se relaciona con las finalidades. Por lo general, no pienso en una meta específica para un grupo determinado, abrigo el sincero deseo de que siga su propio rumbo.

Mi esperanza es llegar a ser en el grupo, en forma paulatina, un participante y un facilitador a la vez. Es difícil describir esto sin dar la impresión de que desempeño de modo consciente dos papeles disímiles. Si observamos a un miembro de un grupo que actúa en forma sincera, tal como es, veremos que, por momentos, expresa emociones, actitudes y pensamientos cuya finalidad principal es facilitar el desarrollo de otro miembro. Otras veces, con idéntica autenticidad, expresará sentimientos o preocupaciones cuya meta obvia es correr el riesgo de un mayor crecimiento.

daño del cual se están recuperando todavía, el grupo no tuvo, por cierto, éxito en su caso. En cambio, si la mayoría de los miembros piensan que fue una experiencia gratificadora que, de alguna manera, contribuyó a su desarrollo, estimo que cabe sostener que ha alcanzado "éxito".

Esta última descripción se aplica también a mi caso, salvo que tiendo a ser más a menudo la segunda clase de persona —o sea, la que se arriesga— en las últimas fases del grupo y no en las primeras. Cada faceta constituye una parte mía real, de ninguna manera un rol.

En un momento determinado deseo verdaderamente actuar como facilitador con alguna persona, y en otro, correr el riesgo de descubrir algún aspecto nuevo de mí mismo.

Creo que la forma en que desempeño mi función de facilitador es significativa para el grupo, pero que el proceso grupal es mucho más importante que mis declaraciones o mi conducta, y tendrá lugar si yo no lo obstaculizo. Es indudable que me siento responsable *ante* los participantes, pero no *de* ellos.

En un curso académico que estoy conduciendo a la manera de un grupo de encuentro, mi gran anhelo es tener presente a la persona *en su totalidad*, que ella aparezca en sus modalidades afectivas y cognitivas. Lo mismo ocurre, en cierto grado, en cualquier grupo. No me ha resultado fácil conseguirlo, pues, en cualquier instancia determinada, casi todos preferimos una modalidad a la otra. Sin embargo, esto constituye una manera de ser que para mí encierra mucho valor. Trato de progresar yo mismo—y que también lo hagan los grupos donde actúo como facilitador— con miras a permitir que la persona íntegra esté presente en forma cabal, con sus ideas y sentimientos —los sentimientos imbuidos de ideas, las ideas imbuidas de sentimientos—. En un seminario realizado hace

poco tiempo, y por razones que escapan en parte a mi comprensión, todos los que interveníamos lo logramos en un grado sumamente gratificante.

Función de creación del clima

Suelo comenzar un grupo de un modo muy poco estructurado, quizás haciendo únicamente un simple comentario, tal como: “Sospecho que, al finalizar estas sesiones grupales, nos conoceremos unos a otros mucho mejor que ahora”; o “Estamos listos para empezar. Podemos hacer de esta experiencia grupal exactamente lo que deseemos”; o “Me siento un poco inquieto, pero me tranquilizo de alguna manera cuando los miro y comprendo que todos nos hemos embarcado en lo mismo. ¿Por dónde empezamos?”. Escucho con la mayor atención, esmero y sensibilidad de que soy capaz a cada individuo que se expresa. *Escucho* sin preocuparme de si lo que dice es superficial o importante. A mi juicio, el individuo que habla merece que se lo escuche y comprenda; es *él* quien lo merece, por haber expresado algo. Mis colegas dicen que, en este sentido, yo “convalido” a la persona.

No cabe duda de que soy selectivo al escuchar y, por lo tanto, “directivo” —si se desea acusarme de ello—. Me centro en el miembro del grupo que está hablando, e indudablemente los detalles de la disputa que tuvo con su mujer, o las dificultades que encuentra en el trabajo, o su desacuerdo con lo que acaba de decirse, me interesan mucho menos que el *significado* que tales experiencias encierran para él en este momento, y los *sentimien-*

tos que le despiertan. Trato de responder a estos significados y sentimientos.

Mi gran deseo es crear un clima que dé al individuo seguridad psicológica. Quiero que, desde el primer instante, sienta que si se atreve a expresar algo muy personal, o absurdo, u hostil, o cínico, al menos habrá en el grupo una persona que lo respete lo suficiente como para escuchar con atención lo que dice, considerando que se trata de una expresión auténtica de sí mismo.

Hay una forma levemente distinta por medio de la cual quiero también crearle al miembro un clima seguro. Soy muy consciente de que, en el curso de la experiencia, es imposible evitar el dolor del nuevo *insight* o del crecimiento, o el tormento que produce una realimentación honesta de parte de los demás. Sin embargo, mi intención es que el individuo sienta que, le pase *a él* lo que le pase, y cualquiera que sea la índole de lo que ocurra *dentro de él*, psicológicamente estaré *a su lado* en los momentos de dolor o alegría —o cuando estos dos sentimientos se combinan, lo cual constituye un frecuente indicio de crecimiento—. Creo que, de ordinario, puedo intuir cuándo un participante sufre o está atemorizado, y entonces le hago llegar alguna señal, verbal o no, de que percibo su estado de ánimo y lo acompaño en su dolor o en su miedo.

Aceptación del grupo

Tengo muchísima paciencia con el grupo y con cada individuo que lo integra. Si algo aprendí una y otra vez en los últimos años es que, a la postre, el hecho

de aceptar al grupo tal como es resulta muy fructífero. Si un grupo desea intelectualizar, o discutir problemas muy superficiales, o es muy cerrado desde el punto de vista emocional, o teme mucho la comunicación personal, estas tendencias rara vez me molestan tanto como a otros coordinadores. Advierto que ciertos ejercicios y determinadas tareas establecidas por el facilitador pueden, en la práctica, obligar al grupo a una mayor comunicación aquí y ahora, o a alcanzar un mayor nivel afectivo.

Hay coordinadores que realizan esto con mucha habilidad y logran un buen efecto en el momento adecuado. No obstante, soy un científico-clínico lo bastante consciente como para efectuar muchas evaluaciones ulteriores; por ello, sé que a menudo el resultado de esos procedimientos dista de ser, a la larga, tan satisfactorio como el efecto inmediato. En el mejor de los casos, puede hacer que el individuo se convierta en un discípulo puntilloso (cosa que no me agrada): “¡Qué maravilloso es el coordinador! ¡Logró que me convirtiera en una persona franca, cuando no tenía ninguna intención de serlo!” Puede originar, asimismo, un rechazo total de la experiencia. “¿Por qué hice las tonterías que me pidió que hiciera?” Y, en el peor de los casos, puede que la persona sienta violado su sí-mismo en alguna forma, y se cuida a partir de entonces de exponerse jamás a la acción de un grupo. Sé por experiencia que si intento presionar a un grupo para que alcance un nivel que no tiene, ello no dará buenos resultados a la postre.

Por consiguiente, he comprobado que lo mejor es vivir el grupo exactamente en el estado en que

se encuentra. De esta manera, he trabajado con un grupo de científicos de primera línea—dedicados a la física casi todos ellos—, muy inhibidos y que rara vez expresaban en forma franca sus sentimientos; el encuentro personal no se producía, sencillamente, en un nivel más profundo. Sin embargo, logramos muchos resultados positivos en nuestras reuniones, y el grupo llegó a ser mucho más libre, expresivo e innovador.

Obtuve resultados análogos en mi trabajo con altas autoridades educacionales, las cuales constituyen, quizás, el grupo más rígido y con mayores defensas de nuestra cultura. Con esto no quiero decir que la tarea me sea siempre fácil.

En un grupo de educadores, se habían entablado muchas conversaciones de carácter superficial e intelectual, pero poco a poco se fue pasando a un plano más profundo. Cierta tarde, durante una de las sesiones, la charla se volvió cada vez más trivial. Una persona preguntó: “¿Estamos haciendo lo que *queremos?*”. Y la respuesta fue unánime: “¡No!” Sin embargo, al poco rato la charla volvió a versar sobre asuntos que no me interesaban para nada. Esto me puso en un aprieto. Con el fin de mitigar la ansiedad bastante intensa que el grupo había manifestado al principio, en la sesión inicial yo había señalado que los miembros podían hacer lo que quisieran, y, en la práctica, parecían estar diciendo de viva voz: “Queremos pasar hablando de trivialidades el fin de semana, ganado a costa de duros esfuerzos”.

Frente a la libertad que les había concedido, parecía contradictorio expresar mis sentimientos

de aburrimiento y disgusto.³ Después de una breve lucha interior, decidí que ellos tenían todo el derecho de hablar de trivialidades, y yo todo el derecho de no aguantarlo. De modo que salí en silencio de la habitación, y me fui a dormir.

Después de mi partida, y también a la mañana siguiente, se produjeron reacciones tan diversas como lo eran los participantes. Uno se sintió reprobado y castigado, otro juzgó que era una treta mía, un tercero se avergonzó del tiempo que habían perdido, y otros experimentaron el mismo disgusto que yo ante sus banales coloquios. Les dije que, de acuerdo con lo que podía advertir, había tratado simplemente de que mi conducta se ajustara a mis contradictorios sentimientos, pero que ellos gozaban del derecho de tener sus propias percepciones. De todos modos, no cabe duda de que a partir de ese momento las interacciones fueron mucho más significativas.

Aceptación del individuo

Estoy dispuesto a aceptar que el participante se comprometa con el grupo o no. Si una persona desea mantenerse psicológicamente al margen de él, cuenta con mi permiso táctico para hacerlo. El

³ Si en la primera reunión yo hubiese dicho: “Podemos hacer de esto lo que deseamos” (lo cual hubiera sido preferible y, quizás, más honesto), me habría sentido libre de manifestar: “No me gusta el giro que van tomando las cosas”. Pero tenía la absoluta certeza de que, en mi intento de tranquilizar a los presentes, les había indicado: “Pueden hacer de esto lo que deseen”. Siempre pagamos por nuestros errores.

grupo mismo puede estar dispuesto o no a que ella continúe en esa posición, pero yo lo acepto. Un escéptico rector universitario me confió que lo más importante que había aprendido en el grupo era que podía abstenerse de participar y sentirse cómodo al respecto, comprendiendo que no se le forzaría a hacerlo. A mi juicio, ésta era una valiosa enseñanza para él y le posibilitaría una participación más real en la próxima oportunidad. Los últimos informes acerca de su conducta, a un año de la experiencia, sugieren que se benefició con esta aparente falta de participación, y que se operó un cambio en él.

Acepto el silencio o el mutismo de un individuo, siempre y cuando tenga la seguridad de que no encierra un dolor o una resistencia inexpressada.

Tiendo a aceptar las declaraciones de los individuos tal cual las formula. Como facilitador (al igual que en mi función de terapeuta), prefiero, sin lugar a duda, ser crédulo; creeré lo que tú me cuentas que sientes dentro tuyo; si no es cierto, eres libre por completo de corregir tu mensaje más adelante, y es probable que lo hagas. No quiero perder el tiempo en sospechas, o preguntándome: “¿Qué quiere decir él *realmente*?”.

Respondo más a los sentimientos *actuales* que a las declaraciones referentes a experiencias pasadas, pero quiero que ambas cosas estén presentes en la comunicación. No me agrada la regla: “Charlaremos del aquí y ahora”.

Trato de aclarar que lo que suceda, ocurrirá a raíz de las elecciones que efectúe el grupo, a despecho de que ellas sean claras y conscientes, o re-

presenten un tanteo inseguro, o sean inconscientes. A medida que me convierto cada vez más en un miembro del grupo, aporto con gusto mi dosis de *influencia*, pero no *controlo* lo que ocurre.

Por lo común, me siento cómodo si en un plazo de ocho horas podemos realizar lo que es posible realizar en ocho horas, y en cuarenta horas lo que es posible hacer en ese lapso... así como en una demostración de una hora donde solo se lleve a cabo lo que es posible en una hora.

Comprensión empática

Dentro del grupo, mi conducta más importante y frecuente consiste en intentar comprender el significado exacto de lo que comunica cada persona.

Entiendo que forma parte de esta comprensión mi esfuerzo por ahondar en las complicaciones, y hacer que la comunicación retome el cauce del *significado* que tiene para la *persona*.

Cuando la conversación se vuelve demasiado general o tiende a intelectualizarse, escojo del contexto total los significados que se refieren a la persona misma, y respondo a éstos. Si en cierto momento se expresan sentimientos dispares, me interesa vivamente comprender los dos aspectos encontrados.

Actuación acorde con los sentimientos

He aprendido a expresar en forma cada vez más libre mis propios sentimientos, tal como existen en un momento determinado, ya sea en relación con el grupo total, o con un individuo particular, o conmigo mismo. Casi siempre siento una preocu-

pación genuina y actual por cada miembro y el grupo en su conjunto. Es difícil explicar la razón de ello. Sucede así, simplemente. Valoro a cada persona; pero esta valoración no garantiza una relación permanente. Se trata de una preocupación y un sentimiento que existen *ahora*. Pienso que lo siento con más claridad por el hecho de no planteármelo como algo permanente.

Creo que poseo una gran sensibilidad para captar en qué momento un individuo está dispuesto a hablar, o se halla a punto de ser presa del dolor, el llanto o la ira. Es probable que mi comprensión empática se produzca particularmente cuando me encuentro frente a un padecimiento. Este deseo de comprender y acompañar —en el plano psicológico— a la persona que sufre proviene, quizás en parte, de mi experiencia terapéutica.

Trato de expresar cualquier sentimiento *persistente* que experimento hacia un individuo o hacia el grupo, en cualquier relación significativa o continua. Es obvio que tales expresiones no se producirán al comienzo del grupo, puesto que los sentimientos no han llegado aún a ser persistentes. Por ejemplo, puede ocurrir que a los diez minutos de haberse reunido el grupo comience a resultarme antipático el comportamiento de un miembro en particular, pero es difícil que exprese ese desagrado en el mismo momento. No obstante, si el sentimiento persistiera, lo manifestaría.

Si uno puede ser *consciente* de la complejidad de sus sentimientos en un momento determinado —si se escucha a sí mismo en forma adecuada—, entonces es posible *elegir* entre expresar actitudes

intensas y perdurables, o no manifestarlas en ese instante si ello parece muy poco conveniente.

Confío en los sentimientos, palabras, impulsos y fantasías que surgen en mí. De esta manera, utilizo algo más que mi yo consciente; apelo a ciertas facultades de todo mi organismo.

Quiero expresar los sentimientos positivos y cariñosos con igual fuerza que los negativos, los de frustración o ira. Quizás esto implique cierto riesgo. En una ocasión, creo que perjudiqué el proceso grupal por manifestar de manera demasiado expresiva —al comienzo de las sesiones— sentimientos de afecto hacia algunos miembros del grupo. Puesto que se me consideraba aún el facilitador, esto hizo que los demás encontraran mayor dificultad en sacar a luz algunos de sus sentimientos negativos y de enojo, que solo se manifestaron en la última sesión, con lo cual el grupo terminó de un modo totalmente desafortunado.

Me cuesta advertir con facilidad o rapidez los sentimientos de cólera que abrigo. Deploro esta falta y estoy aprendiendo lentamente a remediarla.

Considero positivo expresar los sentimientos en el momento en que surgen, olvidándose de sí mismo.

En apariencia, funciono mejor en un grupo cuando los sentimientos que me “pertenecen” —tanto positivos como negativos— entran en interacción inmediata con los de algún participante. A mi juicio, esto quiere decir que nos estamos comunicando en un nivel más profundo de significado personal. Es la mayor aproximación que logro a la relación Yo-Tú.

Cuando se me formula una pregunta, trato de consultar con mis propios sentimientos. Si intuyo

que es real y no contiene ningún otro mensaje, intento contestarla. Sin embargo, no siento ninguna obligación social de responder por la exclusiva razón de que haya sido enunciada como pregunta. En ella puede haber mensajes mucho más importantes que la pregunta misma.

Un colega me ha dicho que yo actúo en el grupo como si “pelara mi propia cebolla”, que expreso capas cada vez más profundas de sentimientos a medida que voy tomando conciencia de ellas. ¡Ojala sea cierto!

Expresión de los propios problemas

Si, en determinado momento, me inquieta algo que se relacione con mi vida privada, no rehúso expresarlo en el grupo, pero tengo sobre el particular algo así como una cierta conciencia profesional, pues siento que si se me paga para que cumpla la misión de facilitador, debo solucionar mis problemas graves consultando a mis colaboradores, o a algún terapeuta, y no ocupar con ellos el tiempo del grupo. Quizás sea demasiado cauto en relación con esto. En un caso, con un grupo de profesores que se reunía una vez por semana y funcionaba en forma lenta, creo que mi conducta realmente los defraudó.

En algún momento, me sentí muy preocupado por un problema personal, pero consideré que ello no le incumbía al grupo y me abstuve de hablar del asunto. Al ver las cosas de manera retrospectiva, pienso que nada habría facilitado más el proceso grupal que manifestar mi estado de zozobra; los habría ayudado así a ser más expresivos.

Si no me siento libre para expresar mis problemas personales, esto acarrea dos lamentables consecuencias. En primer lugar, no escucho a los demás en la forma más adecuada. En segundo lugar, diversas experiencias me han enseñado que los miembros del grupo tienden a percibir mi intranquilidad, y piensan que, en cierto modo, son ellos quienes la han provocado.

Evitación de interpretaciones o comentarios acerca del proceso

Formulo escasos comentarios respecto del proceso grupal, ya que éstos tienden a hacer que el grupo se sienta molesto, aminoran su movimiento y dan a los miembros la sensación de que son objeto de escrutinio. Además, tales comentarios implican que no los veo como personas, sino como una especie de conglomerado, y no es en esa forma que quiero estar con ellos. Si se efectúan comentarios de esa naturaleza, es mejor que provengan espontáneamente de algún integrante.

Abrigo la misma opinión en cuanto a los comentarios sobre el proceso de cada individuo. Para mí, por ejemplo, la *experiencia* de sentirse competitivo y de experimentar en forma consciente ese sentimiento es más importante que el rótulo que ponga el facilitador a dicho comportamiento. Sin embargo, no me niego a que un participante haga algo parecido cuando le asiste una razón para ello.

Potencialidad terapéutica del grupo

Aprendí que los miembros de un grupo son tan terapéuticos como yo mismo —o más aún— cuan-

do surge en él una situación muy grave, en la cual un individuo manifiesta una conducta psicótica o actúa en forma extraña. De vez en cuando el profesional cae en la trampa de los rótulos. Tiende así a establecer cierta distancia y tratar a la persona como si fuera más bien un objeto. Sin embargo, los miembros del grupo, más ingenuos, continúan relacionándose con el individuo perturbado como *persona, y*, de acuerdo con mi experiencia, esto es mucho más terapéutico.

Por consiguiente, en aquellas situaciones en las que un miembro muestra una conducta a todas luces patológica, confío en la sabiduría del grupo más que en la mía propia, y, con frecuencia, quedo profundamente sorprendido por la capacidad terapéutica de sus integrantes. Esto nos induce a ser humildes y es, al mismo tiempo, alentador, ya que nos permite comprender el increíble potencial de ayuda que posee la persona común, carente de una formación especial, cuando se siente en libertad de utilizarlo.

Movimientos y contactos físicos

En mis movimientos físicos me expreso de la manera más espontánea posible. Por mis antecedentes, no me siento muy liberado al respecto, pero si estoy inquieto me levanto, me desperezco y me muevo; si deseo cambiar de lugar con otra persona, se lo sugiero. Cualquiera puede sentarse o tenderse en el suelo si eso satisface sus necesidades físicas. No obstante, no promuevo particularmente el movimiento físico de participantes; sé de al-

gunos facilitadores que consiguen hacerlo con gran soltura y eficacia.

He aprendido poco a poco a responder con el contacto físico cuando éste me parece auténtico, espontáneo y conveniente. En un caso, una joven se echó a llorar porque había soñado que nadie la quería en el grupo; entonces la abracé, la besé y consolé. Si veo que una persona sufre, y siento el deseo de acercarme a ella y rodearla por los hombros, lo hago sin vacilaciones. Repito que no intento *promover* de modo consciente esta clase de conducta. Admiro a las personas jóvenes que se muestran más libres y sueltas en este aspecto.

Algunas fallas personales de las que soy consciente

Me siento mucho mejor en un grupo donde se expresan sentimientos —de cualquier género que sean— que en uno apático. No soy demasiado hábil para provocar una relación, y experimento verdadera admiración por algunos facilitadores que conozco, dotados de la facultad de promover fácilmente una relación real y significativa, que luego sigue su curso. Escojo con frecuencia a una persona así para que me secunde como cofacilitadora.

De acuerdo con lo que señalé brevemente más arriba, soy a menudo lento para intuir y expresar mi enojo. En consecuencia, sólo puedo advertirlo y expresarlo con posterioridad a los hechos. En un grupo de encuentro reciente, estuve, en distintos momentos, enojadísimo con dos individuos. Con respecto a uno de ellos, sólo en plena noche

tuve conciencia de la cólera que me inspiraba, y debí aguardar hasta la mañana siguiente para manifestarla. En el segundo caso, pude percibir y expresar esa cólera en la sesión misma, en el instante de producirse. En ambos casos, ello permitió una comunicación real, un fortalecimiento de la relación y, de modo gradual, una genuina simpatía mutua. Pero en este orden de cosas, aprendo con lentitud y, por lo tanto, aprecio de veras el esfuerzo ajeno destinado a aflojar las defensas hasta un punto que permita que los sentimientos actuales inmediatos afloren a la conciencia.

Un problema especial

En los últimos años, he tenido que encarar el peculiar problema de alguien que ha llegado a ser bastante conocido por sus publicaciones y la difusión de sus doctrinas en la enseñanza. La gente que integra un grupo conmigo está colmada de toda clase de expectativas—desde ver un halo en torno de mi cabeza hasta ver dos cuernos a cada lado de ella—. Trato de disociarme con la mayor rapidez posible de estas esperanzas y temores.

En mi forma de vestir y mis modales, y también al expresar el deseo de que me conozcan como persona —y no meramente como un nombre, el del autor de un libro o una teoría—, trato de *convertirme* en una persona para los miembros del grupo. Siempre es vivificante encontrarme en una reunión —por ejemplo, de alumnas de la escuela secundaria, o, a veces, de hombres de negocios— en la cual no soy un “nombre”, y donde es menes-

ter que vuelva a “abrirme camino hacia el éxito”, simplemente como la persona que soy.

Comportamiento que no considero facilitador ⁴

Si bien al comienzo de este acápite subrayé que existen muchas maneras eficaces de trabajar con un grupo, hay asimismo algunos coordinadores de grupos que no juzgo recomendables, por cuanto ciertos enfoques suyos no me parecen facilitadores sino, incluso, perjudiciales.

No puedo concluir honestamente análisis sin enumerar algunos de esos comportamientos. En este campo, la investigación se encuentra todavía en sus etapas iniciales, y no se puede pretender que opiniones como las que a continuación se expresan estén basadas en hechos y se apoyen en hallazgos aportados por la labor científica. Se trata, sencillamente, de opiniones nacidas de mi experiencia, y como tales las formulo.

1. Me infunden serias sospechas las personas que parecen explotar *el* interés actual por los grupos. Se me ocurre que, debido a la enorme expansión de este interés, cierta cantidad de quienes trabajan en este campo se fijan esta consigna: “¡Hacerse conocer rápidamente!”, “¡No perder el tren!”.
2. La eficacia del facilitador disminuye cuando presiona al grupo, lo manipula, le fija reglas

⁴ El contenido de esta sección se ha visto beneficiado por las discusiones que mantuve con muchas personas, y en especial con Ann Dreyfuss y William R. Coulson.

e intenta conducirlo hacia sus propias metas inexpresadas. Incluso un ligero matiz de esta índole puede reducir (o destruir) la confianza que el grupo deposite en él, o bien —lo que es aún peor— convertir a los miembros en fervorosos seguidores suyos. Si el facilitador tiene metas específicas, es mejor que las explicita.

3. Hay facilitadores que juzgan el éxito o fracaso de un grupo por sus aspectos dramáticos; el número de personas que han llorado, o las que han tenido “ganas de vomitar”. En mi opinión, esto lleva a una evaluación espuria.
4. No me parecen recomendables los facilitadores que creen en un solo método, como si se tratara del *único* elemento esencial del proceso grupal. Para unos, el *sine qua non* es “atacar las defensas”; otros adoptan rígidamente el lema de “hacer salir el furor básico que anida cada persona”.
5. No creo recomendable como facilitador un individuo cuyos problemas particulares sean tan grandes y apremiantes que necesiten centrar al grupo en torno de su persona, en lugar de ponerse a disposición de los demás, y que no llegue por ello a adquirir profunda conciencia de estos. Una persona así puede muy bien participar en un grupo, pero sería lamentable que lo hiciera en carácter de “facilitador”.
6. No acojo con beneplácito a los facilitadores que interpretan con frecuencia los motivos o causas de la conducta de los miembros del grupo.

Si sus interpretaciones no son exactas, a nadie han de servir; si son muy acertadas, quizás despierten una exactitud demasiado defensiva, o, lo que es peor aún, despojen a la persona de sus defensas, haciéndola vulnerable e hiriendo acaso sus fibras más íntimas, en especial cuando han finalizado las sesiones.

7. No me gusta que un facilitador presente los ejercicios o actividades diciendo: “Ahora todos haremos...”, o cosa parecida. Se trata simplemente de una forma especial de manipulación, pero al individuo le cuesta mucho soportarla. Si se proponen ejercicios, pienso que cualquier miembro debería poder optar por no realizarlos, si así lo desea, y el facilitador tiene que establecer esto con claridad.
8. No me agradan los facilitadores que no participan en el grupo con sus emociones personales y permanecen a distancia, como expertos capaces de analizar el proceso grupal y las reacciones de los demás gracias a sus mayores conocimientos.

Es frecuente observar esto en individuos que se ganan la vida conduciendo grupos; sin embargo, parece indicar, a la vez, una actitud de autodefensa y una gran falta de respeto por los participantes. Una persona de esta índole niega sus sentimientos espontáneos y ofrece al grupo un modelo —el del analista frío que jamás se compromete en nada— que constituye la antítesis total de lo que yo postulo. Desde luego, los participantes tratarían de emularlo: lo opuesto de lo que yo deseo.

Mi esperanza es que surja la espontaneidad y que ellos no adopten una actitud defensiva ni pongan distancia.

Permitaseme aclarar que en cualquier *participante* del grupo no considero objetable ninguna de las condiciones que he mencionado cuando ellas surgen. El individuo manipulador, o que interpreta en exceso, o que se encuentra siempre dispuesto a atacar, o que se mantiene en un aislamiento emocional, será manejado por los propios miembros del grupo. No tendrán reparos en impedir que persistan esos comportamientos.

Pero cuando es el facilitador quien manifiesta esas conductas, tiende a establecer una norma para el grupo, antes de que los miembros hayan aprendido que pueden oponérsele y tratar con él del mismo modo como lo hacen entre sí.

Conclusiones

He intentado describir la forma en que me gustaría conducirme en calidad de facilitador de un grupo. No siempre consigo llevar a cabo estos propósitos, en cuyo caso la experiencia tiende a resultar menos satisfactoria, tanto para los miembros del grupo como para mí mismo. También he descrito algunas conductas que no considero facilitadoras. Abrigo la sincera esperanza de que esta exposición induzca a otras personas a referirse a sus propios estilos de facilitación grupal.

3. Los grupos operativos

HISTORIA DE LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS*¹

Enrique Pichon-Rivière

Los grupos operativos se definen como grupos centrados en la tarea. Ahora, ¿por qué esta insistencia? Por el hecho de que los grupos en general se clasifican según la técnica de abordaje de los mismos. Observamos que hay técnicas grupales centradas en el individuo: son algunos de los llamados “grupos psicoanalíticos o de terapia”, en los que la tarea está centrada sobre aquel que para nosotros se llama portavoz. Nuestra posición ante esta técnica es de crítica, en tanto entendemos que desde esa perspectiva la situación grupal no es comprendida en su totalidad, sino que la puntería de la interpretación va dirigida a quien enuncia un problema que generalmente es considerado personal, no se incluye en la problemática al resto.

El otro tipo de técnica es la del “grupo centrado en el grupo”, en el análisis de la propia dinámica. Técnica que está inspirada en las ideas de Kurt Lewin, en la que se considera al grupo como una totalidad. No incluyen sin embargo el factor últi-

* Tomado de Enrique Pichon-Rivière: *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2003, pp. 233-246.

¹ Clase dictada por el Dr. Enrique Pichon-Rivière el 13 de mayo de 1970. Publicado por gentileza de Marcelo, Joaquin y Enrique Pichon-Rivière (h), a quienes agradecemos su autorización. Reproducido de la revista *Temas de Psicología Social*, año 4, no.3, setiembre de 1980.

mo que hemos señalado nosotros, la relación sujeto-grupo, verticalidad-horizontalidad, lo que ha originado los grupos a) centrados en el individuo, b) centrados en el grupo como un conjunto total, c) los grupos centrados en la tarea, aclarando que no es lo mismo tarea que grupo total.

Nuestra preocupación es abordar a través del grupo, centrado en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje y problemas personales relacionados con la tarea, con el aprendizaje. Lo que tratamos de realizar aquí es un aprendizaje que tiene carácter grupal. El grupo se propone una tarea y la tarea es el aprendizaje, o el retraining, en este caso de las clases escuchadas. Es decir, que luego en grupo de tarea se retraining o se reaprenden o se aprenden finalmente como totalidad estos contenidos. Ello se realiza en grupo con las implicaciones personales que van incluyéndose en el proceso. Reiteramos que hay una diferenciación clara entre los grupos centrados en el individuo, centrados en el grupo y centrados en la tarea.

El eje de la tarea hace de esta técnica un instrumento útil para cualquier clase de trabajo. Aquí la tarea es muy probablemente planteada ya durante la clase y absorbida por ustedes y retraining durante el grupo. Así se cumple con todas las reglas del aprendizaje en su totalidad: un aprendizaje global, total y fundamentalmente de carácter social.

Lo que acabo de decir sobre la diversidad de técnicas grupales señala el carácter diferencial del grupo operativo por el hecho de que no está centrado en el grupo como totalidad, sino en la relación que los integrantes mantienen con la tarea.

El vínculo fundamental, establecido o a establecer, es la relación entre un grupo y sus miembros con una tarea determinada; dejando un poco de lado los problemas personales del grupo centrado en el individuo y los problemas totales, que están incluidos también como suma de pareceres, de individuos que enuncian aspectos personales en forma global. Entonces, lo esencial es esta diferenciación: lo que es tarea, lo que es grupo, lo que es individuo.

El nombre de grupo operativo proviene de allí; en realidad, es una denominación que he puesto a estos tipos de grupos, porque nacieron en un ambiente de tarea concreta.

Alrededor de 1945, circunstancias particulares crearon la necesidad de transformar a los pacientes de mi servicio en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería. Es decir que ante una situación concreta hubo que cubrir en pocos días el hecho de no tener enfermeros, el carecer de toda ayuda institucional.

La formación de enfermeros fue el problema fundamental, y en pocos días, una semana, pude obtener la continuación de la tarea en mi Servicio —era una Sala de Adolescentes—, sobre la base de la formación de individuos a través de la tarea determinada, para obtener técnicos para el cuidado diurno y nocturno de esta comunidad de jóvenes que habían quedado desamparados por una orden superior.

¿En qué consiste nuestra técnica? Se puede decir que en dos aspectos fundamentales: el aspecto manifiesto, explícito y el aspecto implícito, o la-

tente. En ese sentido nos acercamos a la técnica analítica que es en realidad hacer consciente lo inconsciente, o sea hacer explícito lo implícito. Desde un punto de vista técnico se parte generalmente, de lo explícito para descubrir lo implícito con el fin de hacerlo explícito y así en un continuo movimiento en espiral.

De esta forma definimos la tarea: consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, que tiene un nivel explícito o manifiesto de abordaje. Pero, en este plano explícito de la ejecución de la tarea o tratamiento del tema, surgen ciertos tipos de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos. Lo esencial es esto: que en lo explícito de la ejecución de la tarea o del tratamiento del tema se dan cierto tipo de dificultades (las dificultades típicas o lagunas, o cortes en la red de comunicación) y grados de exigencia que parecen como signos, como emergentes de lo que nosotros llamamos *obstáculo epistemológico*.² *Esto es, sería un obstáculo en la visión de un conocimiento cualquiera.*

Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio y nos estamos acercando al centro de la cuestión: el obstáculo epistemológico centra las resistencias al cambio y nuestra tarea es justamente promover un cambio (en un sentido grupal) operativo (cambio de una situación a otra), en que lo explícito que tomamos

² Esto será definido más tarde como obstáculo epistemológico (Nota del editor).

como manifiesto se interpreta hasta que aparezca algo nuevo, un nuevo descubrimiento o un nuevo aspecto de la enfermedad.

Hablo de enfermedad recordando la primera experiencia hecha en el Hospicio, en la que se repetía en cierta manera el propósito y la técnica psicoanalítica. Es decir, que a través de lo explícito se descubría lo implícito que emergía y se volvía a tomar en una espiral constante.

Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio, si consideramos que la enfermedad mental o las dificultades sociales de cualquier tipo van acompañadas de una resistencia al cambio. Pero, en este caso, estábamos trabajando con pacientes psicóticos; el enfrentamiento del obstáculo, para curar, era la dirección de nuestra tarea.

En el paciente no existe muchas veces la voluntad de curarse, sino que se da la resistencia al cambio, por un estado particular creado por él: una vez que está en una situación psicótica, trata de no cambiar de esa situación por una actitud constante de resistencia al cambio y es sobre ésta que vamos a trabajar permanentemente.

Al analizar el porqué de la resistencia al cambio y qué significa el cambio para cada uno, pudimos ver que existían en realidad dos miedos básicos en toda patología y frente a toda tarea a iniciar. Son los dos miedos básicos con los que trabajamos permanentemente: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. Los pacientes vivían el miedo a la pérdida de lo ya adquirido, de las defensas neuróticas establecidas. En el fondo había un no

querer curarse y era el enemigo fundamental de la terapia.

Nuestra operación consistía entonces, en trabajar sobre el miedo a la pérdida en caso de cambio, porque estaban puestos en una situación de cambio. Ahora bien, teníamos que estudiar por qué el cambio tenía esta significación. Es decir, que de los dos miedos, el miedo a la pérdida fundamentalmente, estaba relacionado con la pérdida de los instrumentos que ya utilizaban como enfermedad para lograr una adaptación particular al mundo. En esas condiciones se sentían más seguros, por haber aprendido el “oficio” de enfermo, que no querían cambiar por otra situación que les creaba una ansiedad muy grande y que frenaba el cambio.

Primero fue el análisis sistemático del miedo a la pérdida, que consiste en sentimientos o temores de perder por el cambio la situación previamente lograda, como si la situación previamente lograda de enfermedad estuviera significando una seguridad para el sujeto.

Por otro lado, el miedo al ataque, que en realidad es lo que uno más observaba directamente, significa que, por el hecho de haber cambiado, el sentimiento de pérdida crea una nueva situación en el paciente (me refiero aquí al paciente porque este análisis es producto de un trabajo sobre pacientes, que luego se aplica a cualquier vector del conocimiento), una nueva ansiedad, un motivo de la resistencia al cambio, que era el miedo al ataque. Y el miedo al ataque consiste o proviene del sentimiento de encontrarse sin instrumentos en la nueva situación, con la consiguiente vulnerabi-

lidad. Es decir que aumentaba el miedo del paciente por haber perdido sus defensas neuróticas, lo que constituye una resistencia al cambio. Aquel paciente que apela a todas las resistencias, a sus técnicas neuróticas, que surgen de una situación de resistencia al cambio por sentir miedo ante la falta de instrumentación que lo proteja después del cambio o al iniciarse éste.

El miedo a la pérdida es el sentimiento de perder lo que ya se posee y el miedo al ataque es el sentimiento de encontrarse indefenso ante un medio nuevo, sin la instrumentación capaz de protegerlo. Así podemos pasar, digamos, por todos los cuadros de la neurosis o psicosis, entendiéndolos en términos de los dos miedos, que son los dos miedos básicos, y cuya comprensión va a orientar casi toda nuestra tarea.

La tarea consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que surgen de la intensificación de estas ansiedades en la situación del aprendizaje, ya no sólo en el tratamiento de psicóticos, sino en la situación de aprendizaje que para nosotros tiene una gran analogía con la anterior, ya que entendemos la dificultad a curarse o la resistencia a curarse, como perturbaciones del aprendizaje. Nos enfrentamos con algo nuevo que hay que aprender, lo que implica el abandono de lo otro para poder aprender. Es ése el dilema que tiene que resolverse: estas situaciones que están fijas, estereotipadas, etc., y que llamamos *dilemáticas*, no dialécticas, que surgen por la intensificación de las ansiedades ante la situación que se da en el aprendizaje.

Cuando se está aprendiendo, forzosamente aunque no del todo conscientemente, estamos abandonando otras maneras de ver el mundo o la realidad, o cualquier cosa que sea vivida como pérdida y eso da la dirección de nuestro trabajo. Entonces hacemos del grupo operativo un grupo tan terapéutico como puede serlo cualquier otra técnica, por el hecho de que permite aprender. Se abandonan las técnicas defensivas anteriores, las defensas psicóticas por ejemplo, así el sujeto puede aprender nuevos aspectos de la realidad, que son la realidad concreta y corrigen su anterior visión del medio.

El proceso de esclarecimiento en un grupo tiende a hacerse dialéctico, a romper las situaciones dilemáticas, las que caracterizamos como situaciones que impiden el cambio, porque los problemas se plantean en forma dilemática como opción entre el “sí” y el “no”, en la que no hay posibilidades de solución. Son opuestas a las situaciones con solución, que son las situaciones dialécticas, donde a través del proceso de interjuego se maneja el problema hasta resolverlo en forma de una solución, que es una síntesis que se transforma a su vez en el punto de partida de una nueva situación dialéctica. El conflicto resuelto antes mediante una síntesis, esa síntesis vuelve otra vez a funcionar como tesis, que generará una operación, porque allí mismo se establecen nuevas situaciones de contradicción.

Quiero decir que en líneas generales nuestra tarea es resolver situaciones de estancamiento, ya sea estancamiento en la enfermedad, en el aprendi-

zaje, en cualquier aspecto de la vida y hacer a esa situación, dialéctica. Tesis, antítesis y síntesis pueden llevar justamente a la situación de movimiento dentro del grupo, con posibilidad de aprender sin el temor de perder. El perder queda desplazado ante la posibilidad de un aprender operativo. El grupo va en cada caso con esa técnica desde lo explícito a lo implícito, para, a través de ese proceso, aparecer un nuevo explícito, o explicitar lo que estaba latente y que resultaba perturbador y conflictual. Por eso podemos representar muy bien con un cono invertido la operación correctora.

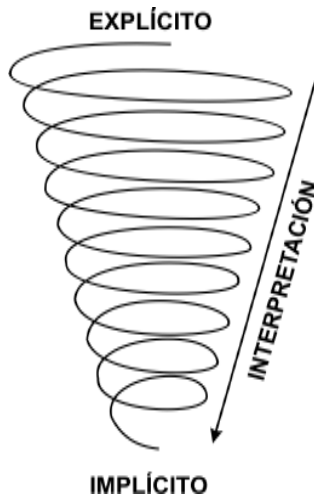


Figura 1. Espiral dialéctica.

Lo explícito sería lo que vemos, lo manifiesto; entonces, tomando de esta punta podemos ver progresivamente en forma dialéctica a través de una dirección en espiral y, poco a poco, llegar al fondo de esta situación a la que apuntamos. Con

esta espiral dialéctica podemos dar en este núcleo central donde está localizado el miedo al cambio como resistencia.

En términos de una terapia individual lo denominamos como “reacción terapéutica negativa” o resistencia del paciente, y también en términos de terapia consideramos la solución de esa resistencia al cambio como la ruptura de la resistencia a mejorar, lo que produce un cambio en su conducta, en su adaptación. Y este tratamiento o método para movilizar los núcleos estereotipados, fijos o que dificultan el aprendizaje, surge de la observación de que en algún momento del desarrollo encontramos una serie de dificultades (que estudia la teoría del aprendizaje) que se manifiestan en la vida común, cotidiana y que necesitan ser permanentemente revisadas como técnicas que han sido absorbidas en un momento dado pero que, ante nuevas exigencias ya no resultan adecuadas ni operativas.

Con la técnica grupal sucede que contribuyen a la tarea todos los que están comprometidos en el grupo, cada uno por su experiencia personal, por su forma de ser y por la interrelación que juega entre ellos; se va a lograr en un momento dado un pasaje de una situación estancada o dilemática, a una situación de movimiento o dialéctica. El progreso es, entonces, posible y se plantean nuevos problemas, nuevos aspectos, que hacen que el sujeto pueda aprender con mayor libertad por la ruptura del estereotipo, y estar en un continuo progreso.

En la figura 1, lo que aparece primero es lo explícito; lo implícito, en cambio, es lo que corresponde-

ría a la zona del inconsciente. Pero es partiendo de lo explícito y por una espiral constante que se puede llegar a lo implícito, analizando cuáles elementos juegan y cómo pueden romper la estructura rígida de la situación para poder llegar a la situación de progreso y a un nuevo planteamiento.

Digamos que es, en general, el primer esquema del grupo. La tarea enunciada es la unidad de trabajo, que hace posible el esclarecimiento de lo subyacente. La unidad de trabajo es también triangular, es decir que generalmente está lo implícito. La interpretación rompe la dificultad de abordar el objeto; a esa interpretación sigue otra y otras hasta llegar al punto de urgencia, en el que hay vecindad entre lo explícito y lo que se mantiene todavía implícito.

Nuestra unidad de trabajo apunta a explicar lo implícito. Se hace una interpretación sobre un momento de esa situación y la aparición de un nuevo aspecto dentro del cono nos da un criterio acerca de la operatividad de la misma. O sea, la unidad básica de trabajo es la percepción y exploración de lo que el paciente dice. Eso se aborda con una interpretación que tiende a poner de manifiesto o explicitar aspectos implícitos de la situación.

La interpretación hace surgir un nuevo plano que llamamos nuevo emergente y que a su vez es enfocado de alguna manera por la espiral constante con la cual progresivamente vamos a dar en los aspectos esenciales del cambio. Porque el propósito del grupo operativo es lograr un cambio; el nivel de éste dependerá de los individuos que están en tratamiento o en aprendizaje.

El grupo operativo es universal por el hecho de que su técnica hace posible el abordaje de cualquier situación, ya sea de aprendizaje, de curación, de todos los aspectos terapéuticos que puedan darse en comunidades, o con individuos internados por ejemplo.

En realidad, el primer esquema viene de una situación grupal de enfermos, alienados, internados que quedaron absolutamente en estado de abandono, y allí es donde pude observar que los pacientes en menos de una semana estaban en condiciones de ayudar, con una formación basada en técnicas operativas. Es decir, que gracias a esa medida un poco absurda en ese momento, nació esta técnica, el grupo operativo como una técnica social, en la que se hacía posible el tratamiento de los enfermos mentales por sus “colegas”; pero con muy poco aprendizaje de técnica de enfermería y con trabajo de grupo.

Tomamos como punto de partida su visión como enfermos: primero hacía grupos con ellos y a través de esos grupos aprendían lo que era el *insight*, lo que era alienación, y todo eso, con algunos conceptos de enfermería. Para otras tareas se completó en muy poco tiempo la formación de los que podría llamar los mejores enfermeros que he visto en mi vida profesional.

Esta formación se fundaba en la comprensión del uno por el otro y el aprendizaje rapidísimo de algunas técnicas de enfermería. Así, esto dio nacimiento al grupo operativo, técnica que, como decíamos, diferenciamos de las otras por estar centrada en la tarea, y la tarea era en ese caso el cuidado de sus compañeros de internación.

Al poco tiempo entonces, una semana o un poco más, dentro del Servicio se había extendido una actitud social de unos a otros, se organizaban salidas, altas (especie de prueba), la inclusión dentro del tratamiento de los grupos familiares, que completaron nuestra concepción social de la enfermedad mental, ya que a través de los grupos familiares detectábamos los factores que determinaban la enfermedad, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento. La profilaxis podía ser dada en otros miembros de la familia.

A través de todas estas operaciones se pudo establecer con ese instrumento una planificación para tratar pacientes colectivamente, que incluye una serie de momentos de la operación: una estrategia, una táctica, una técnica y una logística.

Establecer una estrategia en un grupo es establecer la forma de enfocar la situación, lo que los entrenadores de fútbol llaman “la técnica del pizarrón”. Desgraciadamente no siempre se incluye en la planificación del juego, en el diseño de la operación, a los jugadores, quienes son los que deben llevar a cabo la acción concreta. Nosotros incluíamos en el desarrollo de la estrategia grupal a los pacientes. En las sesiones de grupo eran los mismos enfermos los que trabajaban con quienes los cuidaban.

Retomando lo anterior y ya en la teoría de la unidad de trabajo, la dividimos en tres vectores: 1) existente, 2) interpretación y 3) nuevo emergente. El existente o situación dada con el grupo a través de uno o varios portavoces, que vendría a ser el emergente en ese momento. De lo que aparecía en todo,

a través de todos y por la suma de todos, llegar a constituir, una forma de ser, una forma de pensar, una forma de considerar los problemas. El existente, entonces, es el primer elemento.

La interpretación o señalamiento del coordinador propone una nueva perspectiva a la situación, es decir, que escuchando a los pacientes la opinión sobre sí y los demás, así como la opinión sobre su manera de ser considerados y tratados, y las visitas que recibían, constituía un contexto que incluía, digamos, lo que llamamos el existente de una situación. Todo eso se daba por medio de portavoces que estaban incluidos en los grupos.

Creada la situación, vivida ya como estancamiento o no, el terapeuta de esos grupos (grupos de enfermos) o el coordinador de grupos de aprendizaje, señala, interpreta las dificultades que se están presentando y el esclarecimiento de la dificultad en cualquier campo del aprendizaje, de la terapia, de la tarea laboral, en grupos de trabajo, tiene una situación general, es decir una formulación general.

Una vez que una interpretación en esos casos cae sobre el campo, se da el nuevo emergente, lo que surge como respuesta. Es la situación nueva que se estructura como una consecuencia de la interpretación del coordinador; si ésta ha sido operativa, quiere decir que ha dado en lo que denominamos punto de urgencia. En un grupo hay un momento en que ya sea por aspectos de estancamiento, aspectos negativos frente a la tarea, se produce un corte que es señalado justo en su punto por el coordinador. Lo más probable entonces es que se modifique la situación, así como lo veíamos

en los pacientes psicóticos. Allí veíamos cómo el señalamiento de ciertas actitudes frente a ellos, a los otros y a su familia, modificaba la situación y además la hacía universal. Mostraba que en todos existía un aspecto o dificultad de resistencia al cambio, que era lo fundamental.

Dada esa dificultad ante el cambio, que llama la atención cuando, por ejemplo, un paciente hace todo lo posible por no curarse (que en el lenguaje psicoanalítico llamamos una resistencia, o, si es más aguda, una “reacción terapéutica negativa”), nos damos cuenta de que, cuando la operación ha sido bien vista e interpretada por el coordinador, es porque ha dado justo en lo que llamamos punto de urgencia.

La estructura que se está manejando no tiene las mismas correlaciones entre ellos; hay aspectos diferenciales, pero lo importante es que, por la vecindad entre lo explícito y lo implícito, lo implícito se hace explícito cuando el señalamiento o la interpretación ha tocado la fuente de la resistencia. El dar en el punto de urgencia en una terapia ya sea individual o grupal, de aprendizaje o cualquiera, reduce la dificultad y es lo que lo hace realmente operativo, porque dentro de esa dificultad está incluida siempre la tarea.

El grupo centrado en la tarea es aquel que apunta a puntos de urgencia que van a ser operativos de acuerdo con una configuración especial del grupo; y en los pacientes pasaba lo mismo. Cuando lo que subyace, es decir, lo implícito (lo inconsciente en términos generales) y lo explícito toman contacto a través del abordaje del punto de urgencia

—donde está la dificultad— se produce un cambio general en la estructura del grupo, que resuelve operativamente esa misma dificultad.

Cuando lo explícito y lo implícito toman contacto entre ellos, decimos (en el lenguaje vulgar de nuestra tarea) que se produce el “click”. Y el “click” es justamente cuando hay coincidencia entre una situación y otra. La coincidencia del “click” condiciona de manera inmediata un esclarecimiento de la dificultad y una actitud ante el cambio, actitud que sería preferible denominarla una capacidad de cambio o una atenuación considerable del miedo al ataque que viene después del cambio.

Habíamos visto ya que los dos miedos básicos que trabajan siempre son el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. Entonces, perdida alguna posibilidad de defensa psicótica en el enfermo mental, aparecen situaciones de debilidad porque el aspecto o la estructura psicótica de un sujeto estaba operando como defensa contra otras situaciones de peligro vividas por él. Entonces emerge un nuevo miedo que es el miedo al ataque por haber perdido lo anterior, porque no está instrumentado para una defensa lógica, operativa, frente al ataque.

Hay un interjuego permanente entre el miedo a la pérdida de lo ya conocido y el miedo al ataque de lo que puede venir. El interjuego de estas dos situaciones rige todo, son los universales esenciales de la tarea en grupo operativo, de la situación psicótica o cualquier tipo de enfermedad. Podríamos definir a nuestra tarea en general como una lucha desesperada entre aquel que quiere ser como es y no quiere cambiar.

No quiere cambiar, ¿por qué?: por el temor que le crea el cambio, debido al hecho de que no está instrumentado para enfrentar éste; entonces queda frenado en la situación anterior. Al tocar ese punto la interpretación operativa, se facilita el drenaje de los elementos no explicitados que configuran el obstáculo que hablábamos hoy: el obstáculo epistemológico como una dificultad a abordar un conocimiento nuevo o de asimilarlo. Lo que constituye nuestra tarea es “ablandar” la dificultad de cambio, crear situaciones de cambio a través de interpretaciones.

La unidad de trabajo se constituye por un análisis de qué es lo explícito y qué es la interpretación; qué es el señalamiento o la interpretación en el sentido verdadero de la palabra: es transmitir lo que el coordinador está percibiendo que existe durante todo el grupo en este caso, y que no se explicita, y el que da la solución o la dirección es alguien que aparece como portavoz del grupo e indica direcciones de trabajo y direcciones de soluciones de determinadas tareas.

El nuevo emergente que aparece es el resultado de la operación sobre el existente por medio de la interpretación, que hace surgir un nuevo emergente. Esto es la situación nueva que se estructura como consecuencia de la intervención del coordinador, del señalamiento o interpretación, si ésta ha sido operativa o ha sido bien dirigida; es decir, realmente será una interpretación operativa cuando haya una coincidencia entre lo señalado por el coordinador y lo existente en el grupo.

La vecindad entre lo explícito y lo implícito, enunciado en términos freudianos es: “hacer cons-

ciente lo inconsciente”; en ese momento diríamos que se ha acertado en el punto de urgencia. La interpretación dada sobre el punto de urgencia ha abierto la posibilidad del cambio, de la tendencia al cambio, y el movimiento que empieza a efectuarse dentro del grupo. Por eso esa ruptura del obstáculo epistemológico que es el obstáculo ligado a la conciencia de un sujeto determinado es la apertura a los nuevos emergentes, a la iniciación de un proceso de cambio.

Entonces el emergente aparece como el signo de un proceso implícito, es decir, el signo del proceso que ya estaba subyacente y que había que hacer explícito. Hacer explícito lo implícito se da en ese “estructurando” que tiene el sentido de un circuito siempre abierto. La palabra “Gestaltung” significa eso. Al comienzo de nuestra tarea aparecía continuamente la palabra “Gestalt” en términos de estructura o función. Pero al descubrir el carácter espiralado del proceso, que era un proceso continuo, teníamos que darle una significación particular. Incluso los mismos psicólogos de la Gestalt, entre ellos Kurt Lewin, empezaron a tomar el término Gestaltung que tiene un parentesco con el término Gestalt, y que significa estructurando.

La definición que pudimos darle al proceso era “estructurando”, no estructura, por el movimiento permanente a que estaba sometido.

Definimos al grupo como Gestalt, como generalmente se dice. Por ejemplo los psicólogos sociales que trabajan centrados en el grupo, lo definen como una Gestalt con un sentido fijo y no dinámico. Si decimos que es una “Gestaltung”, transformamos

ese proceso en un estructurando. El proceso se va realizando de forma paulatina y en una dirección determinada; entonces Gestaltung resultó ser el término más apropiado para significar que se trataba de un proceso móvil, en circuito abierto y no un circuito cerrado como puede serlo la Gestalt.

El proceso implícito cuyo signo es el emergente se manifiesta por intermedio de uno o varios portavoces; el portavoz es el integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente. El portavoz es el que es capaz de sentir una situación en la que su grupo está participando y puede expresarla porque está más cerca de su mente que la de los otros.

Todos los caracteres nuevos van apareciendo de esa estructura de ese bloque que llamamos grupo operativo, que es operativo por la operación realizada y que es útil en cualquiera de las funciones, ya sea en la terapia, en el aprendizaje o en cualquier actividad laboral, etcétera.

Bueno, por ahora quedamos aquí, en el concepto de nuevo emergente y lo único que nos quedaría por explicar es el concepto de verticalidad y horizontalidad.

El portavoz es el portavoz de lo vertical, pero es portavoz de los otros horizontales y así se opera realmente. Se siente la actividad grupal cuando uno capta lo general, que está dado en todo el grupo; pero hay alguien que, por su actividad personal, por su manera de ser, por su sensibilidad, es capaz de tomar lo que está pasando y explicitarlo.

EL GRUPO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS Y DE TAREA*

Ana P. de Quiroga

El grupo es —como vimos— espacio en el que se desarrollan procesos comunicacionales de adjudicación y asunción de roles, en él se viven las vicisitudes de la relación con otros y con un objeto de conocimiento. Es instrumento, en tanto la experiencia concreta sustenta una distinta comprensión de los procesos grupales y de aprendizaje. Pero no se agota allí el carácter instrumental del grupo.

La técnica del grupo operativo se apoya en el hecho de que, desde el comienzo de la historia y como condición de la misma, el grupo es una estructura relacional en cuyo interior se desarrollan acciones destinadas a la satisfacción de necesidades de sus integrantes. Si la interacción se fundamenta en necesidades, no hay vínculo ni grupo sin un hacer, sin una tarea, sea ésta explícita o implícita, consciente o inconsciente.

Por supuesto, el grupo es una estructura de operación y la técnica de grupo operativo intenta centrar la interacción de los integrantes en la tarea. Tarea que implica no sólo un “hacer”, sino también una reflexión acerca de ese “hacer” y de las relaciones establecidas en función de ese obje-

* Tomado de Ana P. de Quiroga: *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2001, pp. 161-162.

tivo. Esta reflexión es básica para la visualización y resolución de obstáculos, la contención y elaboración de ansiedades emergentes en relación a la tarea, la interacción, y los vínculos con el contexto institucional y comunitario de ese grupo.

La didáctica grupal rescata para el aprendizaje el carácter social de la producción del conocimiento. Permite el intercambio de información, de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencias y estilos que, en un proceso pueden ser articulados en una síntesis enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes. Los conceptos pierden en el trabajo grupal su carácter abstracto, haciéndose progresivamente concretos, ricos en contenidos reales.

Formarse en grupo significa “aprender a aprender”, redefiniendo los modelos de aprendizaje en los que nos hemos configurado. Modelos pasivos, receptivos, individualistas, competitivos, autoritarios. El aprender a aprender o aprender a pensar implica la transformación de un pensamiento lineal, lógico formal, en un pensamiento dialéctico, que visualice las contradicciones en el interior de los fenómenos. Se plantea también un pasaje de la dependencia al protagonismo, de la pasividad a la acción, de la competencia a la cooperación. Dicho proceso no se da sin alternativas, sin un costo emocional para el que el encuadre de grupo operativo ofrece un ámbito de continencia y elaboración.

ECRO*

Mercedes García y Daniel Waisbrot

La teoría de P. Rivière trae implícita una propuesta: la de aprender a pensar en grupo en términos de una psicología social de la vida cotidiana. Es un ir configurando a partir del aprendizaje un Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO).

Elaborar un ECRO implica la estructuración de un determinado tipo de pensamiento. Aprender a pensar desde un modelo conceptual que nos permita elaborar y abordar un conjunto de procesos, ordenarlos e interpretarlos.

Pichon-Rivière nos enseña que el ECRO es un conjunto organizado de conceptos, que se refieren a una parte en la trama de la realidad que nos permite apropiarnos de ella como totalidad y, particularmente del objeto de conocimiento. De esta manera, el ECRO es una guía para la práctica.

Es a través de este ECRO que puedo elaborar una hipótesis acerca de lo que se esconde, detrás del contenido manifiesto. Es el que me da una lente, una perspectiva para situarme dentro de un campo, comprenderlo, y poder operar sobre él.

De esta manera, el ECRO que nos propone P. Rivière, implica un abordaje al hombre en sus condiciones concretas de existencia; la única forma de poder comprenderlo será entonces, su cotidianeidad.

* Tomado de Mercedes García y Daniel Waisbrot: *Pichon-Rivière una vuelta en espiral dialéctica*, Centro Editor Argentino, Buenos Aires, pp. 19, 21-22, 63-65.

El ECRO será entonces, la teoría y el repertorio metodológico con los cuales abordaremos al sujeto en sus condiciones concretas de existencia, para comprender así su conducta en los diferentes ámbitos en los que está inmerso: psicosocial, sociodinámico, institucional y comunitario.

Decimos que el ECRO es un esquema, y puede llegar a sonar “rara” esta palabra en una teoría que se pretende dialéctica. Sin embargo, cuando Pichón habla de Esquemas, se está oponiendo a cualquier posición enciclopedista del aprendizaje; en efecto, él dice que lo que conviene hacer es enunciar y trabajar ciertos grupos de ideas y esto tiene que ver con la realidad, ya que nuestro autor comprendió la imposibilidad de tomar toda la gama de la realidad.

Entonces será Esquema porque da una serie de enunciados que tratan de ofrecer una visión no esquemática de la realidad, sino global. Pero como no se puede dar una visión total, última de la realidad, porque ésta está en un movimiento constante, nos ofrece un instrumento —el ECRO— formado por un cúmulo de ideas (de allí lo de esquema) que debe cumplir la condición de abarcar grandes esferas de la realidad. De esta manera, la teoría tendrá la cualidad de tener una gama limitada de conceptos, pero abarcadora de gran parte de la realidad.

El segundo de los elementos de este Esquema está referido a lo Conceptual. Este grupo de ideas debe cumplir el requisito de ser conceptos que provengan de la cotidianeidad del hombre. Esto no excluye la posibilidad de enriquecerse con aquellos conceptos que no provengan de dicha cotidianeidad.

Los conceptos provendrán:

- a) de la interioridad del hombre, psicosocial.
- b) de la interacción del hombre en los pequeños grupos, *sociodinámica*.
- c) de las instituciones en las cuales el hombre juega distintos roles, *institucionales*.
- d) de la comunidad en la que el hombre vive, *comunitarios*.

Ahora bien, este cúmulo de conceptos, este esquema conceptual, también es Referencial, en la medida en que va a constituirse en un punto de referencia para comprender la realidad del hombre; vamos a recurrir a él cada vez que un fenómeno nos pida, o necesitemos nosotros interpretarlo.

Utilizando una vieja metáfora, se puede decir que este ECRO constituirá el marco donde se va a insertar la teoría, que sería como la pintura. Otro ejemplo es el de cómo los turistas pueden utilizar el obelisco como punto de partida y llegada para considerar las distintas calles y avenidas.

Será referencial entonces, porque a partir de él podré comprender los fenómenos e interpretarlos.

Este esquema conceptual y referencial es, por último, Operativo. Y acá encontramos una gran preocupación de P. Rivière: de nada sirve comprender los fenómenos si no puedo actuar sobre ellos para modificarlos.

Operativo entonces, porque hay una acción sobre ese objeto que yo quiero conocer. Así la operatividad se constituye en esta teoría en un punto esencial. Sin operación no hay ciencia. Sin una acción que pueda verificar o no esta teoría,

volvemos a la búsqueda ciega alejada de la postura científica.

Pichón considera tres elementos de la subjetividad que se dan en este ECRO: el Sentir, el Pensar y el Actuar.

Estos tres elementos son los que nos permiten conceptualizar, retraducir el mensaje y operar sobre el fenómeno para modificarlo. De esta forma, el Sentir se relaciona con el momento sensible del conocimiento. El Pensar con el momento lógico; con la conceptualización. Y el Actuar con el momento lógico, con la concepción concreta. Así completamos una primera vuelta en espiral dialéctico.

Vectores del cono invertido

Sobre el esquema del cono invertido (Fig. 1), Pichón-Riviére ubica una serie de vectores que constituyen una escala básica de evaluación de los procesos grupales. Ésta actuará como punto de referencia para la construcción de las interpretaciones, y ha sido elaborada luego de la constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales.

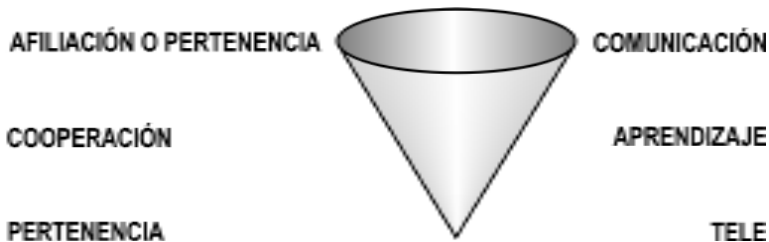


Figura 1. Evaluación de los procesos grupales.

El primer vector que incluimos en esta categorización, incluye a los fenómenos de *afiliación*, o identificación con los procesos grupales. Sería un grado de identificación que los distintos miembros del grupo, tienen para con la tarea y con el resto del grupo.

Sería un primer nivel de identificación, pero un nivel bajo en el cual el sujeto se aproxima al grupo y a la tarea, pero con una cierta distancia, sin meterse con todo el cuerpo en ella. En un primer momento, propio de la historia de todo grupo que más tarde se va a constituir en *Pertenencia*; ella es un grado mayor de identificación e integración con el grupo, lo cual le permitirá a sus miembros, la elaboración y planificación de la tarea, cuyos cuatro momentos están constituidos por la estrategia, la táctica, la técnica y la logística.

La pertenencia sería entonces, un grado de identificación mucho mayor con el grupo y con la tarea; un momento donde el sujeto se acerca más y acorta las distancias.

La afiliación o pertenencia se miden por el grado de responsabilidad con el cual los miembros del grupo asumen el desarrollo de la tarea.

La *cooperación* es una contribución aún silenciosa a la tarea grupal y se constituye sobre la base de roles diferenciados. Es la posibilidad que tienen los miembros del grupo para asumir y desempeñar roles complementarios para el logro de la tarea.

Esta complementariedad consiste en la capacidad de desarrollar roles que cubran lo que los otros no pueden cubrir, pero no remplazando ni desplazando, sino complementándose mutuamente,

intercambiando, haciendo una verdadera rotación de roles en el interjuego grupal. Sería la contribución de cada uno de los miembros para con la tarea y para con sus pares.

Dicha cooperación la vamos a medir por el grado de eficacia con el cual se asume la tarea.

Otra de las categorías que nos enseña Pichon-Rivière, es la *pertinencia*. Consiste en la capacidad de centrarse en la tarea. Puede ser una pertinencia positiva, o en caso contrario, una impertinencia, según se pueda centrar o no el grupo en la tarea. Lo que sucede en realidad, es que todo grupo tiene siempre dos tareas a realizar, una es la explícita, otra la implícita. La primera es la tarea en sí misma. La segunda consiste en trabajar todos aquellos aspectos que se constituyen como resistencia al cambio y no permiten un buen trabajo grupal.

La calidad de esta pertinencia se mide por el monto de la pretarea y la productividad del grupo.

El mecanismo fundamental en todo grupo, es la interacción. Ésta se va a dar a través de las distintas vías de comunicación. Pichon-Rivière toma el modelo clásico de la comunicación, ideado por Roesch, de la Escuela de Palo Alto de California.

El esquema consiste en:

- a) un emisor
- b) un receptor
- c) un canal que circula entre ambos.

EMISOR

CANAL

RECEPTOR

El emisor, para emitir un mensaje, tiene que codificarlo; este mensaje va a circular por un canal de comunicación, va a llegar al receptor quien deberá decodificarlo para poder emitir una respuesta que cierre este circuito.

Por lo tanto, es fundamental que exista un código en común, porque sino, no podían entenderse. En la comunicación tomamos en cuenta no solo el contenido del mensaje, sino también el cómo y el quién de ese mensaje, es decir la metacomunicación.

Cuando ambos elementos entran en contradicción, se configura un malentendido dentro del grupo y es allí donde aparecen las perturbaciones en la comunicación.

Estas perturbaciones son para Roesch, los ruidos. Constituyen también, aquello que Bachelard llama obstáculos epistemofílicos, y al mismo tiempo, lo que en la teoría de P. Riviére adquiere la dimensión del “tercero” existente en todo vínculo.

En un grupo se pueden dar distintas modalidades de comunicación:

- a) Comunicación de uno hacia todos. Puede generar la relación de dependencia hacia un líder.
- b) Comunicación de todos hacia uno. Es la inversa de la anterior, el peligro reside en que ese uno, sea transformado en chivo emisario.
- c) Comunicación entre dos, se aísla al resto del grupo.

Lo ideal sería un tipo de comunicación de todos con todos, de una manera orgánica. Que el que

habla sea escuchado por el resto del grupo y así, la comunicación se torne fluida.

En cuanto al aprendizaje, grupalmente, se da por una suma de información que cada uno de los miembros del grupo aporta al mismo. El proceso consiste en que se van sumando cantidades de información, hasta que en un determinado momento, se produce un salto cualitativo. En ese salto, se pierde cierta cantidad de información, en favor de la calidad de la misma.

Allí es donde se produce el aprendizaje, que se traduce grupalmente en términos de creatividad, elaboración de ansiedades y adaptación activa a la realidad.

El último de los vectores que Pichon-Rivière introduce, es el factor tele¹, como categoría universal.

Este concepto fue definido por el profesor Moreno, según cita el mismo P. Rivière, como una disposición positiva o negativa para trabajar en la tarea grupal.

La tele es el rechazo o aceptación que cada uno de los miembros tienen de entrada para con el resto del grupo. Son sentimientos de atracción o rechazo, por lo tanto, habrá una tele positiva o negativa.

¹ Para Moreno tele es el factor mediante el cual aceptamos, rechazamos o somos indiferentes frente a lo que el otro nos ofrece. Esas actitudes pueden estar motivadas empáticamente —cuando estoy captando realmente las cualidades del otro— o transferencialmente —cuando deposito en el otro proyecciones vinculadas con mi pasado—.

Comprender este concepto implica entender que están jugando factores previos que determinan la aparición de un tele positiva o negativa y es que toda situación de encuentro, es a su vez un re-encuentro con figuras del mundo interno, de la historia individual del sujeto, que se reactualizan en la nueva situación.

4. Psicodrama

EL PSICODRAMA*

Jacobo Levy Moreno

El objetivo del psicodrama fue, desde su inicio, construir un marco terapéutico que utilizase a la vida como modelo, para integrar en él todas las modalidades del vivir, comenzando con los universales —tiempo, espacio, realidad y cosmos— hasta alcanzar todas las minucias de la vida y la realidad práctica.

Comencemos con el *tiempo*, uno de los grandes conceptos universales. El hombre vive en el tiempo: pasado, presente y futuro. Los aspectos psicológicos del tiempo deben reaparecer en su totalidad.

A pesar de la importancia del pasado como dimensión del tiempo, es ésta una posición parcial, una “reducción del tiempo” que descuida y distorsiona la influencia total que el tiempo tiene sobre la psiquis. He señalado que el tiempo tiene otras fases importantes, una de las cuales es el *presente*, la dinámica del presente, del Aquí y Ahora.

En mis primeros trabajos (1914-1924), e incluso en mi primer libro, de 1914, comencé a enfatizar el momento, las dinámicas del momento, el caldeamiento (preparación) para el momento, las dinámicas del presente, el Aquí y Ahora y todas sus implicaciones personales, sociales y culturales. Pero, nuevamente, los consideraba no sólo

* Fragmentos de Jacobo Levy Moreno: *El Psicodrama: terapia de acción y principios de su práctica*, Lumen-Hormé, Buenos Aires, 1995, pp. 19-42 y 285-304.

desde el punto de vista de la filosofía y la fenomenología, sino desde el proceso terapéutico que tiene lugar en conexión con los pacientes, en grupos de pacientes: el *encuentro*: reciprocidad de atracción, reciprocidad de rechazo, reciprocidad de excitación, reciprocidad de inhibición, reciprocidad de indiferencia, reciprocidad de distorsión.

Existe otra dimensión del tiempo terapéutico que ha sido descuidada hasta hace poco: el *futuro*. Sin embargo, es un aspecto importante de la vida, porque ciertamente vivimos en el futuro más que en el pasado. Desde muy temprano esta mañana, mi preocupación ha sido llegar a tiempo para estar con ustedes. Pero una cosa es considerar las expectativas de futuros acontecimientos en nuestra mente y otra “simularlas” para construir técnicas que nos permitan vivir en el futuro, actuar como si el futuro estuviera al alcance de la mano, aquí mismo. Por ejemplo, usando nuestras técnicas terapéuticas de futuro, puedo representar la situación que va a tener lugar mañana al encontrar a un nuevo amigo, o la cita con un probable empleador; es decir, puedo simular el mañana de la manera más concreta posible a fin de predecir o de estar mejor preparado para afrontar esa situación.

Con frecuencia he tenido clientes que sufrían de neurosis provocada por el empleo o por el desempleo y que estaban ansiosos por encontrar un trabajo o por tener una entrevista con su jefe para solicitarle un aumento de salario. A menudo ensayamos con esos clientes lo que puede ocurrir, con una semana de anticipación; es una especie de “ensayo de vida”. Este ensayo de técnica de vida

es también eficaz en asuntos del corazón: para un próximo matrimonio, un divorcio, un nuevo bebé, etcétera. El problema reside en cómo integrar estas expectativas y preocupaciones del cliente en la operación terapéutica, como realidades actuales, a fin de que adquieran valor tanto para él como para el terapeuta.

Las tres dimensiones del tiempo —pasado, presente y futuro— se unen en el psicodrama, como en la vida, desde el punto de vista de la terapia funcional.

Veamos ahora al concepto de *espacio*. El espacio también ha sido casi enteramente descuidado por todas las psicoterapias. Al entrar en un consultorio psicoanalítico encontramos un lecho abstracto, un diván, pero el resto de la habitación no tiene relación con el proceso terapéutico. El cliente se centra en el lenguaje y el terapeuta se centra en escuchar. Sin embargo, a pesar de que todas las terapias han descuidado notoriamente el elemento del espacio, los físicos, los astrónomos y los astronautas no lo han hecho. En la afluencia cósmica de nuestra época, el espacio y la comunicación a través del mismo se han convertido en categorías importantes en la mente del hombre, en su visión de la vida y del universo, mientras planea su viaje a la luna, a los planetas y finalmente a las estrellas.

En los consultorios donde se practica cualquiera de las terapias actuales puede que sólo se encuentre una silla. El espacio en el que el protagonista experimenta sus traumas no tiene lugar en ese marco. La idea de una psicoterapia del espacio ha

sido promovida por el psicodrama, que se centra en la acción y trata de integrar en sí mismo todas las dimensiones del vivir. Si un cliente entra al espacio terapéutico, insistimos en que nos proporcione una descripción, una delimitación y una actualización del espacio en que se desarrollará la escena a representar: sus dimensiones horizontales y verticales, los objetos incluidos y la distancia y la relación que hay entre ellos.

Veamos una ilustración de un caso real: El cliente es un adolescente. Me dice: “Doctor, temo volver a mi casa esta noche”. Le pregunto: “¿Por qué? ¿Qué ha pasado?”. “Bueno, esta tarde mi padre y mi madre tuvieron una discusión y mi padre golpeó a mi madre, que se cayó por la escalera. La vi allí, al pie de la escalera, y me puse tan furioso con mi padre que le di un golpe. Pero luego me asusté, tomé la valija con ropa y me escapé. Aquí estoy y no me atrevo a volver.”

Ahora, ¿qué hacemos? ¿Cómo empezamos a psicodramatizar el incidente? Le pregunto al muchacho: “Jack, ¿dónde está la escalera? ¿Dónde está tu madre?”. Jack se mueve en el escenario, señala el sitio de la escalera, relaciona el lugar con el piso, las ventanas, las paredes, muestra la posición de la madre al pie de la escalera, la dirección del corredor, de la puerta de calle, los dormitorios, el *living*, etc., moviéndose en el espacio en el que experimenta el episodio, estructurándolo ante nuestros ojos.

En este momento recurrimos a una técnica de futuro. “Jack, ahora vuelves a tu casa, pero en lugar de ir donde vives, vas a volver a tu casa aquí

en este cuarto. Digamos que llegarás a tu casa dentro de una hora. Arregla todas las configuraciones espaciales con la mayor exactitud posible. ¿Quién está en casa cuando llegas y dónde están colocados?” Jack explica y construye físicamente la disposición del espacio. “Bueno, primero entro por la puerta de calle al living. Espero que mi padre esté allí, en esa silla del rincón, enojado. Mi madre está llorando en el dormitorio de arriba.” Ahora, Jack procede a acomodar el resto del espacio, cielorraso, puertas, ventanas, la relación con otras habitaciones de la casa, el jardín, todo aquello que cree que puede tener significado. Su caldeamiento y su compromiso con la situación van aumentando. Pronto observa los cuadros en las paredes; nota que su madre lleva un cierto vestido, que su padre fuma un cigarro. En otras palabras, inmediatamente las configuraciones del espacio mismo se convierten en parámetros del marco terapéutico.

No es necesario detenerse demasiado en los detalles. Sin embargo, no puedo enfatizar lo suficiente el hecho de que, en nuestra investigación, la configuración del espacio es de suma importancia como parte del proceso terapéutico. Prepara al protagonista para que sea él mismo y actúe en un ambiente que reproduce aquel en el que vive.

Llegamos ahora al tercer concepto universal, la *realidad*.

Éste también ha cambiado considerablemente en los últimos treinta o cuarenta años. A medida que la psiquiatría tiene lugar cada vez más dentro de la comunidad, y no en los hospitales, la reali-

dad comienza a adquirir nuevos significados. La tendencia pasa por las líneas que marcan la confrontación y la concretización.

a) *Infrarrealidad*. Puede decirse que la realidad en un consultorio psicoanalítico es, desde el punto de vista de la terapia, una especie de “realidad reducida”, una “infrarrealidad”. El contacto entre el médico y el paciente no es un diálogo genuino, sino más bien una entrevista, una situación de investigación, un test proyectivo. Lo que le ocurra al paciente, por ejemplo, una idea suicida o un plan de fuga, no tiene una fase de actualización directa y una confrontación, sino que permanece en el nivel de la imaginación, del pensamiento, del sentimiento, del temor, etcétera. Hasta cierto punto, esto vale también respecto de la realidad en el consultorio de un terapeuta existencial centrado en el cliente o en la entrevista.

b) *Vida o realidad actual*. El paso siguiente es la realidad de la vida misma, de la vida cotidiana, suya, mía y de toda la gente; nuestra vida en el hogar y en el trabajo, las relaciones entre uno y otro, y con todos los individuos que nos rodean (esposos, esposas, hijos, maestros) y con el mundo en general. Sin embargo, la forma en que vivimos la realidad y las relaciones con las personas importantes en nuestra vida puede ser defectuosa o inadecuada y podemos desear cambiar e intentar nuevos modos de vivir. Pero el cambio puede parecernos amenazante y extremadamente difícil, a tal punto que preferimos permane-

cer en nuestra rutina a arriesgarnos a sufrir calamidades que no podemos manejar. Por lo tanto, es necesaria una situación terapéutica en la que pueda simularse la realidad para que la gente pueda aprender allí a crear nuevas técnicas de vida, sin arriesgarse a sufrir consecuencias serias o desastrosas, como podría suceder en la vida misma.

- c) *Realidad suplementaria*. Llegamos aquí a otro nivel de estructuración que representa las intangibles e invisibles dimensiones de la vida infra y extrapsíquica, que he denominado realidad suplementaria que en nuestro caso significa que existen ciertas dimensiones invisibles en la realidad de la vida, no expresadas ni experimentadas por completo, por lo cual debemos usar operaciones o instrumentos suplementarios para llegar a descubrirlas dentro de nuestros marcos terapéuticos.

En el psicodrama, una de las técnicas de realidad suplementaria más populares es la *inversión de roles*. Por ejemplo, si marido y mujer pelean en la realidad de su vida diaria, cada uno permanece en su rol, en su situación vital. Las percepciones, las expectativas, los temores, las desilusiones, todo permanece sin cambios en cada uno de ellos. Y aun si ambos llegan a algún tipo de acuerdo o desacuerdo, mantienen la misma posición relativa que tienen en la vida. El esposo permanece como el esposo; la esposa, como la esposa. Pero en la inversión de roles solicitamos a la esposa tomar la parte del esposo, y al esposo tomar la parte de la esposa. Esperamos que esto no sea sólo nominal, sino que se

esfuerzen en el proceso real de invertir sus roles, tratando cada uno de sentir, pensar y comportarse según la modalidad del otro.

Sin duda, esto es particularmente útil en situaciones de estrés. No siempre es fácil establecer identidad con el propio *self* en una cierta época de la vida, recapturar los propios sentimientos y comportamientos de un episodio crucial de la niñez o la adolescencia, por ejemplo, pero es posible. Pero ¿cómo puede establecerse identidad con otra persona, como lo requiere la inversión de roles? Hemos descubierto que esto es posible, en especial entre individuos que han vivido mucho tiempo juntos en la intimidad: esposos y esposas, madres e hijos, padres e hijos, hermanas y hermanos o amigos muy queridos.

En la vida no practicamos las técnicas de realidad suplementaria como la inversión de roles, por eso las hemos comenzado a practicar en la terapia. En la actualidad necesitamos estos métodos para mejorar nuestras técnicas de interacción humana.

Uno de los instrumentos básicos en la construcción del mundo psicodramático de un paciente es el *yo auxiliar*, conocido como el representante de los ausentes, de otros individuos, de ilusiones, de alucinaciones, de símbolos, de ideales, de animales y de objetos. Los “yoes” auxiliares hacen real, concreto y tangible al mundo del paciente. Es natural que al hacer este mundo dinámico y verdadero, surjan numerosos problemas, entre ellos, el del *contacto corporal*. El contacto corporal ha constituido un tabú en todas las psicoterapias. Sin em-

bargo, cuando una enfermera ve a un paciente que sufre, no puede dejar de acercarse, tocarlo y decirle: “Bueno, Jack, no te preocupes, vas a estar bien”. Ese contacto tiene para el joven mayor significado que las palabras, no de manera abiertamente sexual sino como una especie de aproximación maternal, protectora. Pero si un psicoanalista tuviera algún contacto físico con su paciente, se lo condenaría al ostracismo.

En el enfoque psicodramático de las relaciones humanas nos interesa seguir el modelo de la vida misma y, dentro de ciertos límites, hacer uso terapéutico de la técnica del contacto corporal. Obviamente, esta técnica está contraindicada si se utiliza para gratificar necesidades del terapeuta, pero muy indicada si proporciona al paciente la calidez y cercanía de una vida que palpita, no sólo con palabras sino en acción.

El *role playing* es otra técnica importante de realidad suplementaria. Con ella puede entrenarse a una persona para actuar con más eficacia en sus roles reales; por ejemplo, como empleador, empleado, estudiante, instructor, progenitor, hijo, compañero, amante, amigo, etcétera. Dentro del marco terapéutico del psicodrama, el protagonista tiene la libertad de equivocarse en su rol porque sabe que tendrá una nueva oportunidad, otra alternativa, y luego otra, hasta que finalmente aprenda nuevos abordajes de las situaciones que teme, abordajes que podrá entonces aplicar *in situ*, en la vida misma.

Las técnicas de “simulación de la realidad” que empleamos con frecuencia en psicodrama se em-

plean ahora para entrenar a los astronautas. Los ingenieros astronáuticos simulan en el laboratorio las condiciones del espacio. Ustedes habrán visto películas de los astronautas que se entrenan para flotar en el espacio, para vivir en las naves espaciales, para encontrarse con otras naves espaciales, etcétera.

Hay aun muchas otras técnicas eficaces de la realidad suplementaria, tales como la silla vacía (la cuna vacía, el banco vacío, el lecho vacío, etc.), la silla alta, la tienda mágica, la representación de un sueño, el ensayo para el futuro, la valoración existencial y la comunidad terapéutica, etcétera.¹

Llegamos ahora al cuarto concepto universal: el *cosmos*.

Muy tempranamente en mi carrera, llegué a la posición de que existe otra área, un mundo mayor, más allá de la psicodinámica y la sociodinámica de la sociedad humana: la *cosmodinámica*.

El hombre es *un hombre cósmico*, no sólo social o individual. Cuando dije esto, hace alrededor de cincuenta años, sonó como una exageración mística. Hoy es casi de sentido común. El hombre es un ser cósmico.

Desde tiempo inmemorial, el hombre ha tratado de comprender su lugar en el universo y, en lo posible, de controlar los fenómenos que determinan esta posición-evolución, el nacimiento, la muerte, el sexo. Para lograrlo el hombre inventó

¹ Véase J. L. Moreno, *Psychodrama*, vol. 1 & II, Beacon House, Beacon N. Y., 1945, 3^{ra} edn., 1964. [*Psicodrama*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1961].

religiones, mitos y fábulas en el pasado. Se sometió a reglamentaciones rígidas a fin de acatar las leyes del universo tal como las concebía. Desde que entramos en la era de la bomba atómica y la computadora, las concepciones del hombre han sufrido un cambio radical.

Así como las funciones del tiempo, el espacio y la realidad, las funciones del cosmos deben integrarse en el marco terapéutico para que adquieran valor experiencial y existencial para el protagonista. Dentro del marco del psicodrama, por medio de sus numerosos métodos, los fenómenos cósmicos pueden integrarse en el proceso terapéutico. Un método terapéutico que no tenga en cuenta estas enormes implicaciones cósmicas ni el propio destino del hombre, es inadecuado e incompleto. Así como nuestros antepasados salieron al encuentro de los cambios con fábulas y mitos, nosotros hemos tratado de hacerlo con nuevos instrumentos.

Es en este punto donde las técnicas de la realidad suplementaria en la cosmodinámica pasan al frente. En el mundo del psicodrama las diferencias entre los sexos son dejadas de lado y superadas. No hay sexo en el psicodrama. Las diferencias de edad también se dejan de lado. No existe la edad en el psicodrama. El nacimiento y la muerte se dejan de lado. No hay muerte en el psicodrama. En el escenario psicodramático se trae a la vida al que no ha nacido y vuelve a vivir el que ha muerto. ¡Es una forma de arte suplementario aplicado a la cosmodinámica!

Estas externalizaciones están, sin embargo, íntimamente relacionadas con la subjetividad y la

imaginación del protagonista. Un viejo, por ejemplo, puede representar a un niño y superar así la pérdida de su niñez o experimentar la niñez que cree que nunca tuvo. Las anatomías, fisiologías y biología no importan. Lo que importa es la expansión del hombre en relación con las necesidades y fantasías respecto de sí mismo. En el cosmos psicodramático, un hombre puede también personificar animales—perros, tigres, osos, peces, pájaros, insectos, cualquier forma de seres reales o imaginarios—, no como una forma de regresión sino como un compromiso creativo. Está libre de las ataduras de los hechos y realidades, sin perder el más alto respeto por ellos. Y tiene una base sólida para creer, como la ciencia nos enseña repetidamente, que las cosas están cambiando y pueden cambiar más, aun aquellas condiciones que han estado fijas durante milenios.

Esto no es un alegato “ilusionista” ni un escape de la realidad, sino, por el contrario, un alegato de la creatividad del hombre y del universo. Por lo tanto, a través de la fe de ese hombre en la infinita creatividad del cosmos, lo que él corporiza en el mundo psicodramático puede un día convertirse en realidad. Y así, como el Fausto de Goethe, que al final de su vida contempló el futuro de manera visionaria y dijo: “Lo que será entonces algún día, en el futuro distante, lo estoy ya experimentando”, el psicodrama permite al hombre anticipar la vida en un futuro muy distante sin tener que esperar a que se convierta en realidad.

En el mundo psicodramático el hecho de la corporización es central, axiomático y universal.

Cada uno puede representar sus versiones de la realidad mediante sus acciones y comunicar así su propia versión a los demás.

En resumen, cuatro conceptos universales — tiempo, espacio, realidad y cosmos— se evalúan dentro del marco de la psicoterapia y específicamente dentro del psicodrama. El objetivo del psicodrama fue, desde su inicio, construir un ambiente terapéutico que emplee la vida como modelo, para integrar dentro de él todas las modalidades del vivir, comenzando con estos universales hasta llegar a todos los detalles y minucias de la vida y la realidad práctica.

Psicodrama y teatro

Contrariamente a lo que se piensa en la actualidad, el psicodrama no tuvo un origen teatral. La influencia teatral llegó más tarde y fue más bien negativa. Me enseñó lo que no debía hacer. El teatro es, una “imitación de otra imitación”, una alienación de la vida más que un elemento de inspiración y liberación.

¿En qué se asemeja el psicodrama al teatro y en qué difiere? Sarro lo dice claramente: “La dimensión esencial del psicodrama está en nuestro juicio sobre el principio de la mimesis”.² Sin embargo, más tarde se refiere a mi concepto de encuentro. “El encuentro no se produce en una situación artificial (...) Cuando dos seres coinciden en un encuentro, alcanzan la mayor verdad de sus vidas.”

² Véase R. Sarro: *Presidential Address*.

¿Qué es el encuentro? La dimensión esencial del encuentro es el principio de la *antimimesis*. El resultado es que el psicodrama se halla en un movimiento dialéctico entre la mimesis y la antimimesis. Las dos son los puntos extremos, los opuestos. Cuanto más se conforma el psicodrama con el teatro, más mimesis es; cuanto más se conforma con el encuentro más antimimesis será. Durante los últimos cincuenta años, el psicodrama ha navegado entre estos extremos, pero se inclina hacia el encuentro como guía rectora.

Encuentro es de difícil traducción. Ha alcanzado tantas connotaciones que ningún vocablo en otro idioma aislado puede transmitir su significado; por ejemplo, deben utilizarse varias palabras inglesas o castellanas para expresar sus connotaciones. Significa encuentro, contacto corporal, confrontación, oposición y lucha, ver y percibir, tocar y entrar en el otro, compartir *y* amar, comunicación intuitiva, primaria, con palabras o gestos, con besos y abrazos, volverse uno solo. Encierra no sólo el amor sino también las relaciones hostiles y amenazadoras. No es solamente un *rapport* emocional, como el encuentro profesional del médico o el terapeuta con su paciente, o un *rapport* intelectual, como el de maestro y alumno, o un *rapport* científico, como el de un observador y su sujeto. Es un encuentro en el más intenso nivel de comunicación.

Los participantes no son llevados allí por ninguna autoridad externa, están allí porque quieren estarlo, representando la suprema autoridad del camino elegido por uno mismo. El encuentro es

improvisado, no estructurado, no planeado, no ensayado; ocurre en el fragor del momento. Es 'en el instante' y en el 'aquí y ahora'. Es la suma total de las interacciones entre dos o más personas, no en el pasado muerto ni en el futuro imaginado, sino en la plenitud del tiempo: la situación de una experiencia completa, real y concreta. Es la convergencia de factores emocionales, sociales y cósmicos, la experiencia de la identidad y total reciprocidad".³

Por eso, mi oposición al teatro se basaba en mi extrema afirmación de la vida. Mi preocupación era hacer a la vida todo lo dinámica, intensa, hermosa y llena de recursos como fuera posible. Ninguna institución, ni siquiera el teatro, debía robarle su grandeza, sabiduría y amor. Si el teatro tiene algo valioso, es que deberíamos hacer la vida más teatral e intensa. Deberíamos hacer del encuentro humano la esencia de la existencia, más que un acortamiento, una reducción o una dispersión de la vida.

La barrera entre la ficción y el encuentro real es insuperable. Cuando los personajes de la obra lloran o ríen, sufren o mueren, todo es imaginario y se halla a una eternidad de distancia de las personas verdaderas que hay detrás de las máscaras. En el psicodrama, las lágrimas y la risa, la tristeza

³ Véase J. L. Moreno: *op. cit.*, 1914 y J. L. Moreno: *Progress of Psychotherapy, vol. I*, "Philosophy of the Third Psychiatric Revolution, with Special Emphasis on Group Psychotherapy and Psychodrama", Grune & Stratton, Nueva York, 1956, pp. 24-53.

y la alegría, la ternura y la agresión, son tan reales o más aún que en la misma vida. El mejor artificio, la conserva más grande, la mejor simulación de la realidad, en el teatro, no puede remplazar un instante, un relámpago de la verdadera y genuina espontaneidad que surge en una persona que vive verdaderamente.

Psicodrama y vida humana

Fue y es un problema conseguir que los encuentros en el escenario del psicodrama sean tan verdaderos como en la vida. Ésta ha sido a lo largo de los años la tarea más difícil. En los primeros tiempos (1908 a 1921), el psicodrama se desarrollaba en la vida, en la calle, en los parques y en los hogares. No teníamos entonces escenario para el psicodrama. El elemento teatral estaba implícito más que explícito. Los participantes eran verdaderos y los problemas presentados eran los que los afectaban en el momento del encuentro. No había un yo auxiliar. No existía separación entre la audiencia y el escenario. No había escenario. La acción fluía como la vida y era para los participantes tan real como ésta, ya que ocurría como una continuación integral de sus propias vidas. Así fue la historia del psicodrama hasta 1921, luego comenzó un nuevo desarrollo.

El problema que traté de resolver fue cómo crear una forma de “drama” que estuviese de acuerdo con el criterio del encuentro. Entre otras proyecté las siguientes soluciones: para superar la separación entre actores y espectadores, eliminé a los

espectadores por completo. En el teatro del psicodrama todos son actores potenciales (1921); para superar la separación entre el escenario y la audiencia, diseñé un nuevo teatro, “sin” espacio para los espectadores (*Kein Zuschauerraum*), y su área total se estructuró para que cumpliera con los requisitos de la acción (1922). Liberé al actor del libreto al insistir en que se representase a sí mismo, en que fuera su propio protagonista y actuase episodios de su verdadera vida sin necesidad de un autor, sin ensayo, con total espontaneidad.

Para superar las diferencias de tiempo y espacio entre los acontecimientos vividos por alguien y su representación en el escenario del psicodrama y, para superar el cisma entre la vida y su presentación, hice lo siguiente: 1) desarrollé métodos psicodramáticos que pudieran usarse durante la vida diaria sin trasplantar a los participantes del lugar de su residencia. Con esos métodos utilizados en el mismo lugar, *in situ*, la vida se iguala al drama y el drama se iguala a la vida.⁴ 2) Cuando es necesario un cambio de territorio y se traslada a los participantes desde su ambiente natural al escenario del psicodrama, lo que se pierde de realismo se gana con la interpolación de numerosas técnicas que sirven para intensificar y ampliar las experiencias de la psique mucho más allá de lo que la vida permite; por ejemplo, con la inversión de roles, la técnica del doble, el espejo, el soliloquio, etcétera.

⁴ Véase J. L. Moreno y Z.T. Moreno: *The First Psychodramatic Family*, Beacon House, Beacon, N. Y., 1964.

El encuentro existencial es, en su expresión más profunda de comunicación, más que una colección de roles. Sobrepasa al psicodrama. Para esta clase de encuentro no existe una terapia específica. No hay necesidad de ella. Es, en sí mismo, una forma de terapia.

Pero, para las formas de encuentro que no alcanzan esta experiencia, el psicodrama es la terapia más apropiada que conocemos. Es la terapia para toda clase de personas, para la humanidad entera. Nadie queda afuera. El psicodrama permite al protagonista construir un puente más allá de los roles que desempeña en su existencia diaria, sobrepasar y trascender la realidad de la vida como la vive, para alcanzar una relación más profunda con la existencia y llegar a la forma más rica de encuentro de la que sea capaz.

Normas del psicodrama

La demanda creciente de profesionales competentes en psicodrama nos ha demostrado la necesidad de estructurar una exposición global de las normas⁵ fundamentales en la práctica de este método.

- *El sujeto (paciente, cliente, protagonista) actúa sus conflictos en lugar de hablar sobre ellos.*

Para ello, puede utilizarse un vehículo especial o escenario del psicodrama. Idealmente, el vehículo especial produce un mayor compromiso.

⁵ Véase J. L. Moreno, capítulo sobre psicodrama, *American Handbook of Psychiatry*, Basic Books, Nueva York, 1959.

El proceso requiere, además, un director (o terapeuta principal) y por lo menos un yo auxiliar entrenado (aunque el director puede verse forzado a actuar como yo auxiliar en caso de no haber nadie disponible). Se logra un aprendizaje máximo cuando se utilizan actores-ayudantes-terapeutas entrenados.

Debe tenerse presente que el psicodrama puede aplicarse como un método de tratamiento individual: un paciente con el director y un yo auxiliar, o un paciente con el director. Cuando se lo aplica como método de tratamiento grupal, otros pacientes del grupo pueden servir como “yoes” auxiliares. De esta forma, aun las sesiones centradas en un individuo incluyen en la acción a otros miembros del grupo, quienes, a su vez, obtienen beneficios terapéuticos de esta función de “yoes” auxiliares. Además, de este modo, intensifica el aprendizaje de todos los presentes.

- *El sujeto o paciente actúa en el “aquí y ahora”, sin tener en cuenta cuándo ocurrió el incidente concreto, en el pasado, en el presente o en el futuro, o cuándo se fantaseó el incidente imaginado o cuándo sucedió la situación crucial que se reproduce en la representación.*

Esto vale también para situaciones que no tuvieron lugar o que pueden no ocurrir nunca. Una de las experiencias más notables en psicodrama es la forma ineficaz, débil, incompleta y distorsionada con que se produce el recuerdo o la reactuación. El sujeto habla y actúa en “el presente”, y no en el pasado, porque el pasado se relaciona con la memoria y al hablar en tiempo

pasado el sujeto se aparta de la inmediatez de la experiencia y se convierte en un narrador de historias más que en un actor.

Para liberar la espontaneidad y aumentar la actualidad en el aquí y el ahora, se instruye especialmente al protagonista para que haga del tiempo su servidor y no su dueño, para que “actúe como si esto le estuviera ocurriendo *ahora*, de tal manera que pueda sentir, percibir y actuar como si esto le sucediera por primera vez”.

- *El sujeto debe representar “su verdad” tal como la siente y la percibe, de una manera completamente subjetiva (sin importar cuán distorsionada le parezca al espectador).*

El proceso de caldeamiento no puede operar correctamente si no se acepta al paciente o sujeto con toda su subjetividad. La representación viene primero, el reentrenamiento, después. Debemos darle al sujeto la satisfacción de la conclusión del acto, antes de considerar el reentrenamiento para un cambio de conducta.

- *Se alienta al paciente a maximizar toda expresión, acción y comunicación verbal, y no a reducirla.*

Para ello, se permite que las ilusiones, los soliloquios, los pensamientos, formen parte de la producción. Nuevamente, la represión tendrá que ser posterior a la expresión, aunque nunca se la debe pasar por alto. Si no hay una expresión total, la represión será, a lo sumo, parcial.

- *El proceso de caldeamiento opera desde la periferia hacia el centro.*

El director no comenzará, entonces, con los acontecimientos más traumáticos de la vida del suje-

to. El comienzo está en un nivel más superficial y, a medida que aumenta el compromiso del mismo, se acerca cada vez más al núcleo de la cuestión. La habilidad del director se expresará en la construcción de las escenas y en la elección de las personas u objetos necesarios para ayudar al sujeto al caldeamiento.

- *Cuando sea posible, el protagonista elegirá el momento, el lugar, la escena y el yo auxiliar que necesite para la producción de su psicodrama.*

El director actúa como un dramaturgo al asistir al protagonista. El director y el protagonista son socios; en un momento el director puede ser más activo, pero el protagonista siempre se reserva el derecho de declinar la representación de una escena o de cambiarla. Además, cuando la interacción entre paciente y director se vuelve negativa, porque el paciente ofrece resistencia al director y al proceso, el director puede: 1) pedir al paciente la designación de otro director, si hay más de uno presente; 2) pedir al paciente que se siente y contemple una producción espejo de él mismo, realizada por uno o más “yoes” auxiliares; 3) ceder la dirección al mismo paciente, que podrá entonces tomar como “yoes” auxiliares a otros miembros del grupo; 4) pedir al paciente que elija otra escena; 5) explicar al paciente por qué eligió una escena determinada y, aunque no se la represente en ese momento, el paciente debe entender la razón de dicha elección; 6) retomar la representación más tarde si continúa creyendo que el paciente la necesita; o 7) insistir en la representación de dicha escena, si piensa que los beneficios que puede obtener el paciente son mayores que su resistencia.

- *Se permite al paciente ser todo lo no espontáneo o inexpresivo como sea en este momento.*

La “maximización” de la expresión puede también referirse a la incapacidad del paciente para expresar su retracción, su rabia sumergida... Primero debemos aceptar su incapacidad y ayudarlo a aceptarse a sí mismo; gradualmente tratamos de liberarlo de sus propias ataduras con distintos métodos: con los apartes o soliloquios, con la técnica del doble, etcétera.

El hecho de que un paciente carezca de espontaneidad no es un impedimento para la producción psicodramática. Ésa es la razón de la existencia de los “yoes” auxiliares, a quienes se entrena para brindar apoyo, asistir y fortalecer al paciente. Así también, se han desarrollado técnicas como el soliloquio, el doble, el espejo, la inversión de roles y otros. La persona que no puede ser espontánea como ella misma, en sus propios roles, puede volverse extremadamente espontánea en la inversión de roles al convertirse en esposa, padre, bebé, mascota, etcétera.

La expresividad crecerá a medida que la espontaneidad aumente. La expresividad a cualquier precio no necesariamente es espontánea. Puede ser un ocultamiento de los sentimientos genuinos, como, por ejemplo, al producir un flujo continuo de palabras y acciones. Un paciente puede ser enteramente espontáneo sentado tranquilamente en una silla.

- El caldeamiento para el psicodrama puede proceder de manera diferente en culturas distintas y deben efectuarse los cambios apropiados en la aplicación del método.

Puede que en el Congo sea imposible comenzar un psicodrama con un intercambio verbal; puede que sea necesario comenzar con danzas y cantos. Un caldeamiento adecuado en Manhattan puede ser un fracaso en Tokio. Deben efectuarse adaptaciones culturales. Lo importante no es cómo comenzar, sino con qué comenzamos.

- *Las sesiones de psicodrama constan de tres partes: el caldeamiento, la acción y el compartir del grupo luego de la acción.*

Si surgen inconvenientes en cualquiera de estas áreas, se reflejan en el proceso total. El “compartir” puede a veces no ser de naturaleza verbal; un silencio preñado de emoción es a menudo el modo más apropiado de compartir con un protagonista, así como tomar un café juntos, hacer planes para un próximo encuentro, etcétera.

- *El protagonista nunca debe quedarse con la impresión de que es el único del grupo que tiene ese tipo de problema.*

En la fase de discusión posterior a la acción, el director debe extraer del grupo las identificaciones con el sujeto. Esto establecerá anclajes en el grupo para relaciones mutuamente satisfactorias entre sus miembros, aumentará la cohesión y ampliará las percepciones interpersonales.

Cuando nadie en la audiencia se identifica abiertamente con el sujeto, el protagonista se siente despojado, privado de la parte más sagrada de sí mismo, su propia psique. Entonces el director debe no sólo solidarizarse con el protagonista, sino también mostrarle que tiene o tuvo un problema similar. No es el análisis lo indicado aquí,

sino el amor y el compartir del *self*. La única forma de recompensar a una persona por haberse brindado a sí misma, es hacer lo mismo. Esto caldeará a otras personas de la audiencia y, paulatinamente, provocará en la audiencia un caldeamiento genuino que incluirá una vez más al protagonista y ayudará a establecer el cierre.

- *El protagonista debe aprender a asumir el rol de todos aquellos con quienes tiene relaciones significativas, para experimentar a esas personas pertenecientes a su átomo social, y sus relaciones con él y entre ellas.*

Ampliando esto un poco más, en psicodrama el paciente debe aprender a “convertirse” en lo que ve, siente, oye, huele, sueña, ama, odia, teme y rechaza; en los que lo rechazan, en los que sienten atracción por él, en los que lo desean; en lo que quiere evitar, en lo que quiere ser, en lo que teme ser, en lo que teme no ser, etcétera.

El paciente ha “integrado”, con mayor o menor éxito, a esas personas, situaciones, experiencias y percepciones debido a las cuales ahora sufre. Para superar las distorsiones y manifestaciones de desequilibrio, debe reintegrarlas en un nuevo nivel. La inversión de roles es uno de los métodos por excelencia para alcanzar esto, de manera que pueda reintegrar las experiencias negativas, redigerirlas, crecer más allá de ellas, liberarse y ser más espontáneo en sentido positivo.

CONTRIBUCIONES DEL PSICODRAMA A LA PSICOTERAPIA DE GRUPOS*

Olga Albizuri de García

Cuando tenemos frente a nosotros la obra de un creador, más allá de compartir total o parcialmente sus conceptos, nos inunda la admiración y cierta alegría que se desprende ante las capacidades humanas. La obra del médico rumano Jacobo Levy Moreno, creador del psicodrama y del sociodrama, es un ejemplo de creatividad y dedicación a la investigación psicológica y social.

Moreno nació en Rumania en 1902 y falleció en los Estados Unidos de Norteamérica en 1974. Hombre de una amplia cultura y fuertes ideas religiosas y filosóficas, poseedor de una personalidad con marcadas características histriónicas, amante del teatro e incansable investigador del hombre y sus vínculos, nos ha dejado una vasta obra escrita y un movimiento psicodramático que abarca América, Europa y Asia.

Leyendo la obra de Moreno nos encontramos, en los principios históricos de su creación, con hechos anecdóticos de gran contenido emocional y audacia renovadora, a la vez que con una nueva y dinámica línea de investigación, de riquísimas posibilidades para el conocimiento y terapéutica de los conflictos psicológicos.

* Tomado de Eduardo Pavlovsky, comp.: *Lo grupal 3*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, 1986.

Observamos también que desafió las críticas, las “Conservas culturales”¹ de su época y desarrolló una teoría basada en una concepción del hombre y de la salud que tienen como núcleo la espontaneidad, el optimismo acerca de lo vital, el amor, la catarsis y los roles que van formando el yo del individuo. El desarrollo de lo que llamaría posteriormente axiodrama-reencuentro con los verdaderos valores éticos, religiosos y culturales en una forma dramática espontánea; fue el primer contenido del psicodrama.

Este contenido axiológico resultó de interés primordial para Moreno que luego desarrolló el sociodrama y luego el psicodrama aplicado a la psicopatología. O sea que el camino elegido fue: a través del desarrollo de la espontaneidad y la vitalidad creadora desplegadas en las escenas dramáticas surgen la idea de Dios, los valores metafísicos, sociales y religiosos y, por último, la terapéutica.

Moreno se destacó por su interés en lo social, en los marginados y rompió con el movimiento médico de su época; atacó los valores oficiales caducos, vacíos y falsos.

Su rebeldía está presente en toda su obra. De ella se desprende lo mejor y también lo peor de su perfil, que lo llevará a desdeñar ricos aportes científicos, como en el caso de los de Freud.

¹ Moreno acuñó el término “conservas culturales” para designar al producto terminado de la cultura que, como tal, ha adquirido una calidad casi sagrada.(...) El libro es el arquetipo de todas las conservas (...)” Nuestra cultura, dice: “(...) está saturada de conservas (...)” y satisfecha con ellas. J. L. Moreno: *Psicodrama*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1961.

Su amor por el teatro que se revela desde su infancia, hizo de lo teatral la columna vertebral de su búsqueda desde su accionar en las calles y plazas de Viena, donde hacía representar a los niños y luego también a los adultos. El teatro de la espontaneidad y el teatro terapéutico son los antecedentes del psicodrama como ciencia.

En 1925 va a vivir a los Estados Unidos, donde desarrolló y sistematizó sus descubrimientos. La Sociometría es una ciencia de la acción. Tiene tres ramas: el sociodrama, la psicoterapia de grupo y el psicodrama. Este último es el que ha tenido más repercusión mundial y abarca con su nombre, de manera errónea, al que su creador eligiera para el cuerpo teórico.

Mucho se ha escrito sobre Moreno. Su biografía precede la mayoría de los libros de psicodrama, por lo cual remito al lector a dichos textos para evitar aquí la repetición.

Me referiré a los puntos salientes de la teoría y técnica morenianas para luego desarrollar la orientación a la que pertenezco: el psicodrama psicoanalítico aplicado a la clínica y docencia grupales.

Teoría del psicodrama

Los aportes más conocidos y medulares de la teoría de Moreno devienen de la nueva mirada que este autor fue capaz de dar a la improvisación dramática y retomar a partir de lo teatral espontáneo y del antiguo teatro griego, el concepto de catarsis. El término catarsis, que significa purificación, es utilizado ya por Aristóteles en cuanto a los efec-

tos del drama en el público, emociones que surgen de la participación activa (identificación) en la acción dramática.

Sigmund Freud en los comienzos de sus investigaciones dará, a partir de Bruer, una importancia fundamental a la expresión catártica en el tratamiento de la histeria. Luego abandona la validez absoluta que le diera en un principio para el proceso de curación.

En el teatro clásico, el espectador, al identificarse de manera proyectiva con lo representado por los actores, logra, como decíamos antes, una catarsis y también cierta concientización. En el caso del psicodrama, si bien el público resuena con lo representado (ése es su valor en la terapia grupal), es el protagonista, en primer lugar, el que logra una catarsis pues representa su propio drama.

Para que a través del drama representado se produzca un efecto catártico, tiene que existir verdadera espontaneidad y creatividad, dice Moreno, pues de lo contrario es una mera repetición que no aportará nada nuevo ni a los protagonistas ni al público.

La catarsis se puede dar, si están dadas las condiciones antes mencionadas, en el espectador, que al identificarse con lo representado y sus protagonistas, tiene la posibilidad de expresarse a través de ellos, resonando, haciendo eco desde sus vivencias e historia. En los protagonistas, que mientras se desarrolla el drama, crean el mismo, lo cocrean con los demás, expresándose por medio del tratamiento de la temática y de los juegos

vinculares. En la creación espontánea misma, que mediatiza el vínculo del hombre con el mundo.

El teatro de la espontaneidad que Moreno va transformando en una herramienta terapéutica, el psicodrama, contiene ya en sí los puntos básicos de su teoría: a) concepto de espontaneidad-creatividad, b) teoría, de los roles y c) psicoterapia grupal.

Teoría de la espontaneidad

Está ligada a la creatividad dialécticamente, comprende una fenomenología, una metapsicología, una psicotécnica, una psicopatología y una psicología genética. De todas ellas, las que más riquezas poseen y Moreno desarrolló de forma más acabada, son la psicotécnica o entrenamiento de la espontaneidad que —aunque parezca una paradoja— trata de rescatar lo espontáneo perdido por el hombre a lo largo de su existencia y la psicología genética, que revisaremos someramente.

El niño al nacer realiza su primer acto creativo, es el primer hecho de catarsis de integración. Nace con una capacidad creadora propia del ser humano que irá completando con la madurez, con ayuda de los otros. El primer yo auxiliar es su propia madre. Al igual que Dios, el hombre tiene capacidad de creador. A lo largo de su infancia, a medida que va jugando los roles diversos y en contacto con los agentes sociales (familia, escuela), desarrolla esa capacidad creadora y se atrofia en mayor o menor medida de acuerdo con el tipo de relaciones y en la medida en que las “conservas culturales” les sean impuestas por sus mayores. Estos agentes

de la sociedad lo someten durante el desarrollo, a conductas estereotipadas, repetitivas, ritualistas, muchas de ellas vacías de significado para él y para los demás, así como también ayudan al desarrollo de la espontaneidad. Depende de cada caso y medio en que vive el niño, en un determinado momento histórico-social.

El juego en el niño es la mayor expresión de la espontaneidad creadora. El psicodrama posibilita la recuperación de dicha espontaneidad, a través del juego dramático, del “como si” simbólico, donde se logra escapar al determinismo asfixiante de ciertas condiciones de la realidad; donde lo imaginario y lo real coexisten en la escena; donde se recupere el contacto consigo mismo y con los demás al encontrarse con la creatividad y de donde surgirán roles nuevos y respuestas nuevas, libres de estereotipos. Se llevará a cabo el destratamiento propio de la libertad en contra de lo rígido.

El acto de lo espontáneo está íntimamente ligado al instante, de allí surge la noción del “aquí y ahora”. “La filosofía del momento” opone a la duración, los beneficios del instante, el presente, en constante cambio. Es el lugar (*locus*) donde se da el crecimiento. Dice Bustos:

(...) Moreno caracteriza tres factores esenciales para una filosofía del momento: el *locus* o el lugar donde se implanta el *status nascendi* o proceso del crecimiento y la matriz o sea el elemento mismo que lo constituye. En el organismo humano, el *locus* es la placenta; el *status nascendi* el tiempo del embarazo, la matriz el óvulo fecundado. La matriz de identidad es el *locus* donde el niño se arraiga, es la placenta

social del niño y la que condiciona gran parte de su vida futura al aportarle modelos de conducción [...].²

Desde el acto espontáneo del nacimiento, el cuerpo del niño es el status nascendi de la espontaneidad, con puntos focales o zonas. Vive en una apetencia de actos, pues, está proyectado al futuro. La función del yo auxiliar, primeramente la madre es, desde el nacimiento, imprescindible para que el niño pueda desarrollar la espontaneidad. Además, la madre cumple la función de representar para el niño una imagen de sí mismo. Siguen siendo uno, hay una identidad del yo con el tú, no se diferencia el niño de su entorno. Moreno dice que esta experiencia primigenia de la identidad configura su destino. En toda esta primera etapa los roles son psicósomáticos.

La segunda etapa es la del reconocimiento del yo. El niño observa al otro (madre) como algo diferente de él. Integra las diferentes partes de su cuerpo en una unidad y es a partir de allí que se distingue. Es en la segunda etapa que aparecen los roles psicodramáticos.

En una tercera etapa el niño reconoce al otro. Ya no sólo se vivencia separado del resto sino que también reconoce a los otros.

Moreno hace una pormenorizada descripción de la evolución del mundo del niño, distinguiendo:

- 1) *Matriz de identidad total*. Primer universo: todo es uno. Las configuraciones están configuradas por los actos.

² Dalmiro Bustos: *Psicoterapia psicodramática*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 23.

- 2) *Matriz de identidad total diferenciada.* Segundo tiempo del primer universo: se diferencian las unidades pero tienen el mismo grado de realidad: los individuos, los objetos imaginarios y los reales.
- 3) *Matriz de la brecha entre fantasía y realidad.* Comienzan a organizarse dos mundos, el de la realidad y el de la fantasía. Esto, en el lenguaje moreniano, marca el comienzo del segundo universo. Lo ideal es que el individuo pueda dominar la situación y que no desarrolle un mundo real en detrimento de la fantasía, ni viceversa. La espontaneidad es el factor que puede asegurar este dominio que consiste en trasladarse de uno a otro, ir logrando un equilibrio. Aparecen los roles psicodramáticos (reales e imaginarios, por ejemplo: Dios. Y los sociales: la hermana, el padre, la maestra). Esto sucede cuando ya hay una diferencia entre realidad y fantasía. El niño está en el segundo universo.

Teoría de los roles

Para Moreno, el rol es el conjunto de posiciones imaginarias asumidas por el individuo durante su infancia, en la relación con los demás. Es entonces, de raíz imaginaria y se concreta en la acción, en la interacción.

También para el autor de esta teoría, es el yo el que emerge de los roles y no a la inversa. Los primeros roles son los psicosomáticos: ingeridor, durmiente, defecador, etcétera. Son los que se desarrollan a partir de las necesidades y funcio-

nes básicas y de las primeras relaciones con la madre. Su *locus nascendi* es aquella zona del cuerpo comprometida en la función, pero no como zona aislada. Por ejemplo, el rol del ingeridor: la boca del niño, el aparato digestivo, el ano, el pezón de la madre. Esto está relacionado con el hecho de que el rol del niño y de la madre forma todavía una matriz de identidad indiferenciada. La madre con su conducta va induciendo la conducta del niño, éste así irá descubriendo una complementariedad perfecta con su madre pero sin conciencia de diferencia.

Aquí podemos encontrar una similitud con un aspecto de la teoría freudiana, que afirma que el yo se va configurando a partir de los primeros meses de vida, de las primeras experiencias en este período que llevan a tener una representación de sí mismo. En esta etapa necesita de alguien para sobrevivir: relación anaclítica, de apuntalamiento. El niño, gracias a esa relación, vive e ignora al otro. Es una primitiva posición de omnipotencia.

Aparecen los roles sociales y psicodramáticos, de los que ya nos hemos ocupado, en el segundo universo moreniano.

En esta teoría se toman los roles como eje del yoico y, a medida que el niño crece y se diferencia, va pudiendo ampliar su abanico de roles. Algunos roles quedarán inhibidos, necesitando posteriormente ser rescatados (función del psicodrama).

Cuando más sano es un individuo, más posibilidad tendrá de desempeñar diferentes roles. Tendrá un abanico de roles más amplio: roles creativos y no repetitivos.

De las experiencias infantiles, surgen algunos conflictos para desempeñar un rol en el futuro. Por ejemplo: la interrelación tenida con la madre en el ámbito del juego. Si el rol de ésta ha sido indiferente o represor e inhibidor de la creatividad, puede provocar al adulto una inhibición en su creatividad y en su rol de padre, en relación con el juego y creatividad de sus hijos. El rol jugado por su madre actúa como inhibidor de su propio rol paterno. El ejemplo anterior nos sirve para diferenciar tele de transferencia.

El factor tele se desarrolla en el niño cuando ya puede distinguir cerca-lejos, realidad-fantasia, cuando puede desarrollar una relación a distancia con el otro, reconociéndolo como otro, diferenciando objetos reales y objetos imaginarios, personas. Permite percibir al otro como es y percibirse a sí mismo en relación con él y lo que los vincula. Es un verdadero “Encuentro yo-tú”. La transferencia, en cambio, es la parte patológica del tele, es un vínculo yo-yo (con objetos internos, con el drama interno), no se percibe al otro como es, no se está con él. El padre del ejemplo, “estaba” con su madre en aquellas escenas infantiles más que con sus hijos en el momento actual.

*Psicoterapia grupal*³

Moreno la define así:

[...]La psicoterapia de grupo es un método para tratar relaciones interpersonales y los problemas psí-

³ J. L. Moreno: *Psicoterapia de grupo y psicodrama*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966, p. 79.

quicos de los concientemente, en el marco de una ciencia empírica, las individuos de un grupo [...]

En su concepción, todos en el grupo son agentes terapéuticos y todo grupo lo puede ser con respecto a otro grupo. Este método aspira a lograr la mejor agrupación de sus miembros, para los fines que persigue. No trata solamente a los individuos, sino a todo el grupo y a los individuos que están en relación con él.

Ve a la sociedad humana total como al verdadero paciente en su definición sociátrica.

El concepto de encuentro está en el centro de la psicoterapia de grupo, comunicación mutua que no se agota en lo intelectual sino que abarca la totalidad de su ser. El encuentro vive en el “aquí y ahora”. Va más allá de la empatía y de la transferencia. Forman un “nosotros”.

Relata que el primer intento de psicoterapia de grupo es en Viena en 1911, donde todos sus miembros fueron terapeutas. Luego salieron a las calles e hicieron psicoterapias grupales familiares *in situ*, con la gente que sufría.

Más allá del talento terapéutico, Moreno rescata el valor de fuerzas inmanentes al grupo. Retoma el hecho de que vivimos en grupo desde que nacemos y nuestros problemas provienen de ese mundo.

Todos ayudan en un grupo, no por eso están ausentes las relaciones hostiles. Realizó grupos de presos (1931), de niños (1931), de enfermos mentales (1932); en 1933 llegó a la sociometría y al psicodrama en 1936.

Afirma que trabajar en grupo sin una fundamentación sociométrica, antropológica y micro-

sociológica, sólo con la interpolación del análisis individual, es imposible.

La regla fundamental es la interacción libre y espontánea; y el objetivo, favorecer la integración del individuo y el grupo. Considera la transferencia como expresión de la disociación y desequilibrio del grupo. Los tele-relacionales son los que posibilitan la tarea.

Se detiene Moreno en el rol del psicoterapeuta de grupo y psicodramaturgo, dando una serie de normas éticas y científico-técnicas. Da cuenta, ya entonces, de reglas y normas de un grupo como el secreto, los honorarios iguales, la selección de pacientes, la libre expresión, el cuidado del individuo y del grupo, la utilización de métodos científicamente comprobados, la salvaguarda de la democracia en el grupo.

Rescata, más allá de la comunicación verbal, el contacto corporal, motor y táctil.

Como podemos apreciar, todas estas técnicas que se han desarrollado independientemente a posteriori con diversos esquemas referenciales, ya fueron pensados y experimentados por Moreno... Es para pensar...

Método psicodramático

El método del psicodrama toma la representación dramática, la escena, como núcleo del abordaje y la exploración del ser humano y sus vínculos. La acción, unida a la palabra, brindan un completo despliegue del conflicto, del drama que ocupa al protagonista en el espacio dramático. En la escena, el individuo puede representar sus conflictos pasa-

dos y presentes, y también volcar sus temores, expectativas, proyectos y dudas sobre el futuro, explorando sus relaciones con el presente y pasado.

El método general del psicodrama cuenta con diferentes técnicas para desarrollar al máximo la exploración y la creatividad, posibilitando una catarsis de integración.

Se distinguen en el desarrollo de la acción dramática tres momentos que poseen, cada uno, una importancia singular. La primera fase, llamada caldeamiento, es donde se prepara el clima del grupo. Se elige un tema y un protagonista y se intenta adentrar al mismo en el mayor nivel de espontaneidad posible. Moreno destaca la importancia de esta fase desde su teoría de la espontaneidad-creatividad, haciendo hincapié en que sólo liberándose de ataduras de la realidad, “desaprendiendo”, el sujeto logrará el estado necesario para participar eficazmente, de manera espontánea, en la dramatización. Podrá entrar así en el “como si” dramático, abierto a lo que vaya sugiriendo en la escena: afectos, asociaciones, recuerdos, nuevos personajes que, al comienzo, no recordó.

En esta fase es muy importante el rol del director dramático: de su habilidad para preparar y guiar al protagonista hacia la escena, dependerá, en gran parte, el desarrollo creativo del drama. El protagonista podrá realmente conectarse en la dramatización con aspectos suyos disociados y desconocidos, y no meramente repetir sin explorar.

El segundo momento o fase es la representación propiamente dicha, la escena dramática. Aquí cobran importancia los yo-auxiliares, que serán los

encargados de encarnar los personajes para los que el protagonista los eligió: personajes reales o fantaseados, aspectos del paciente, símbolos de su mundo.

Dice Moreno:

[...] El paciente en el curso de su enfermedad ha dedicado una gran parte de energía propia a las imágenes que llevan en su interior una existencia propia: sus fantasías y alucinaciones. Gastó en ellas gran parte de su espontaneidad, su fuerza y su productividad. Le han despojado de su riqueza; se ha vuelto pobre, débil y enfermo [...] ⁴

El psicodrama posibilita desplegar en la escena el vínculo con estos personajes, a los que el protagonista, incluso, puede encarnar (inversión de roles). El reordenamiento interior, más integrado, provoca un esclarecimiento que alivia y lleva a recobrar lo perdido. Cuando se produce este hecho, se logra una catarsis de integración que, según Moreno, es una purificación mediante el complemento. La posibilidad de integrar lo disociado, recobrar fuerza y unidad.

El tercer momento o fase es el compartir, es donde el grupo participa terapéuticamente. Hasta ese momento el que se expuso y “desnudó” su intimidad fue el protagonista (Carlos Menegazzo nos recuerda que “protagonista” es una palabra que proviene del griego y significa el que agoniza originariamente).⁵

⁴ J. L. Moreno: *Psicoterapia de grupo y psicodrama*, p. 117.

⁵ C. Menegazzo: *Magia, mito y psicodrama*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981, p. 31.

En esta etapa, el grupo devuelve, comparte, sus sentimientos y vivencias, todo lo que les fue sucediendo durante la escena, las resonancias que en ellos produjo. Los compañeros del grupo, que han estado en el lugar del público, según la terminología moreniana, al volcar sus comentarios, sus asociaciones, tienen la doble función de ampliar el panorama logrado con las escenas del protagonista y no dejarlo solo, acompañándolo, evitando que se sienta en desigualdad de condiciones. Se logra así una catarsis grupal que comienza con el protagonista y continúa con lo que sienten los demás y, todos juntos, durante los comentarios.

Las diversas técnicas dramáticas que se utilizan durante la representación fueron pensadas por Moreno en relación con su teoría de la evolución del niño. Cada una de ellas cumple una función que corresponde a una etapa del desarrollo psíquico. El director de psicodrama instrumentará, en cada situación, aquellas que le parezcan más adecuadas y correspondientes al momento del drama, según el tipo de vinculación que en él se exprese.

A la primera etapa de indiferenciación del yo con el tú corresponde la técnica del doble. A la segunda del reconocimiento del yo, la técnica del espejo. A la tercera etapa del reconocimiento del yo, la técnica de la inversión de roles.

Mediante la técnica de doble, un yo-auxiliar desempeña el rol de protagonista. Verbal y gestualmente complementa aquello que desde dicho desempeño entiende y siente que el protagonista no puede expresar completamente por ser esto desconocido u ocultado, por inhibiciones. Se colo-

ca al lado y en idéntica postura que el protagonista, haciendo sus movimientos, “funcionando como la madre y el niño” en la primera etapa; dice Moreno “[...] Lo que la madre hace es para el niño, una parte inconciente de su propio yo [...]”.

Para que el yo-auxiliar pueda desempeñar adecuadamente el rol de doble psicodramático debe ser capaz de colocarse en ese lugar, sentir la situación del paciente “como si” fuera su doble real.

El protagonista, en la técnica del espejo, sale de la escena y es público de la representación que un yo-auxiliar hace de él. Se busca con esta técnica que el paciente se reconozca en dicha representación, así como en su infancia reconoció su imagen en el espejo. Lo terapéutico de esta técnica está en que reconozca como propios comportamientos y aspectos que le son “desconocidos” y que importan para el esclarecimiento del conflicto.

En el momento en el que el niño reconoce el tú, simbólicamente puede ponerse en el lugar del otro. Con la técnica de la inversión de roles o cambio de papeles, se investiga en la escena el “sentir” de esos personajes del mundo del paciente. Ésta es la técnica básica del psicodrama, incluso forma parte de una famosa frase de Moreno, aludiendo al encuentro:

[...] Y cuando estés conmigo, yo te sacaré los ojos de sus cuencas y los pondré en el lugar de los míos y tú me arrancarás los míos y los pondrás en el lugar de los tuyos, para mirarte con tus ojos y que tú me mires con los míos [...]

Existen otras técnicas dramáticas creadas por Moreno y con posterioridad a él. En realidad, tra-

bajando en psicodrama creativamente, surgen múltiples recursos ligados al marco referencial teórico del psicodramatista.

Clásicamente, las más utilizadas son: el soliloquio, que consiste en que el protagonista y los yo-auxiliares digan en voz alta “como si hablara consigo mismo”, sus sentimientos y pensamientos, el doble y la inversión de roles. Otras técnicas como concretización, interpolación de resistencias (o rol imprevisto), reportaje, se utilizan de acuerdo con el criterio de cada psicodramatista.

Tomando del modelo teatral sus elementos, Moreno distingue para la escena psicodramática, cinco elementos o instrumentos: escenario, protagonista, director, yo-auxiliar y público.

Escenario. Para este autor, el espacio dramático donde se desarrolla la escena es el escenario, el espacio vital que brinda la posibilidad de nexos y conexiones entre lo imaginario, lo simbólico y lo real, amplía las posibilidades del sí real en un “como sí” simbólico. En este continente se despliega la producción y en él se pueden representar hechos simples de la vida cotidiana, sueños, delirios, alucinaciones.

Moreno ideó y construyó escenarios muy sofisticados, con distintos niveles, de los cuales hay varios modelos, todos con una fundamentación del por qué de sus formas y diferentes niveles. Actualmente, una tarima o un espacio designado cumple, en la mayoría de los casos, la función de escenario.

Protagonista. Es quien, en psicodrama, protagoniza su propio drama. Se representa a sí mismo y

sus personajes son parte de él. Palabra y acción se integran, ampliando las vías de abordaje. La expresión libre y la espontaneidad estimuladas desde el caldeamiento y las diversas técnicas que pueden utilizarse, tienden a garantizar que se dramatice y no que se actúe. El término “actuación” en este caso es sinónimo de confusión del “como si” psicodramático con el si real (proceso primario), o de lo contrario, actuar lo que se sabe sin comprometerse afectivamente con la escena, repi-tiendo, sin creatividad.

Moccio y Pavlovsky hacen una pormenorizada distinción entre uno y otro término.⁶ El protagonista puede ser un individuo, una pareja o un grupo.

Director. El psicoterapeuta del grupo es también el director psicodramático. Tiene entonces una doble función, según los momentos de la sesión. Aunque es un rol unitario, se distinguen técnicamente los momentos en los que coordina la escena dramática y cuando el grupo está en tarea verbal. Aquí se pone de manifiesto la orientación de cada terapeuta. Nosotros hablamos de una concepción dramática de la psicoterapia, en la que el coordinador, se dramatice o no, tiene internalizado el pensamiento en escenas, una actitud interpretativa y una manera de ser en el grupo, acorde con su referente teórico.

El director de psicodrama está atento a toda información o dato que dé el protagonista para

⁶ F. Moccio y E. Pavlovsky: “Dramatización y actuación dos términos de opuesto significado”, en *Clínica grupal 1*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, p. 91.

incluirla en la escena guía y ayuda a llegar a la escena con espontaneidad (a través del caldeamiento). Una vez comenzada la escena, el director se retira del espacio dramático y sólo interviene si es necesario incluir alguna técnica (inversión de roles, doble, soliloquio, etc.) dando consignas al protagonista o yo-auxiliares.

En el momento de los comentarios, posterior a la escena, aporta como un miembro más del grupo o calla y se repliega (depende de las distintas escuelas).

El yo-auxiliar. Tiene, como su nombre lo indica, la función de auxiliar al protagonista, dramatizando roles que éste le indique y que necesita para realizar la escena. También recibe consignas del director. Desde las vivencias de los roles desempeñados, que lo vinculan al protagonista, tiene una visión y obtiene una comprensión del drama que en el caso de los yo-auxiliares profesionales se asientan, a la vez, en sus conocimientos psicológicos.

En nuestra forma de trabajo, los yo-auxiliares son los mismos compañeros de grupo y, eventualmente, uno de los coterapeutas, si se trabaja en coterapia. Pensamos que si bien los pacientes no tienen una formación psicodramática, van entrenándose en el curso de la misma terapia. Además cuentan con el enorme valor de compartir la experiencia grupal que, como bien sabemos, hace de cada miembro un agente terapéutico.

El público. Es el grupo terapéutico. En los psicodramas públicos, la relación que se establece es diferente, pues además de ser numéricamente

mayor, no tiene la continuidad y lazos afectivos y de historia que un grupo terapéutico. (Moreno habló de *coinconsciente*, concepto con el que designa a la formación, comunicación especial que existe de inconsciente a inconsciente entre personas que comparten un vínculo cercano, durante largo tiempo).

En ambos casos, el público resuena con lo que recibe desde la escena, aportando opiniones, expresando afectos, asociando con su propia historia. Contiene la escena. Es imprescindible para la realización del psicodrama porque son parte del mismo, completan lo que sucede en la escena.

El público puede ser de pocas personas (familias, parejas, grupos terapéuticos, operativos, de entrenamiento, de formación) o de muchas (psicodrama público o grandes grupos).

Moreno distingue tres procedimientos según el objeto de estudio al que se aborde cuando se dramatiza: psicodrama, tratamiento de los conflictos individuales; sociodrama, donde el objeto de estudio son los grupos sociales; y *role playing*, cuando el psicodrama es utilizado para la formación y entrenamiento de roles profesionales y técnicos.

Creo haber dado así, una idea general del psicodrama aún cuando muchos temas quedan sin tratar, pero adentrarse en todos ellos sobrepasa el objetivo de este acápite. Los interesados en profundizar en los conocimientos del psicodrama de Moreno, pueden leer su extensa bibliografía, así como la de otros autores americanos y europeos.

HISTORIA DEL PSICODRAMA*

Alfred M. Freedman *et al.*

El psicodrama representa la ruptura más importante con respecto al tratamiento aislado de cada paciente, y con respecto a los métodos de tratamiento verbalistas tiende, por el contrario, al tratamiento de los pacientes en grupo y con métodos más activos.

Los orígenes del psicoanálisis y del psicodrama, como teorías, son diametralmente opuestos. Una anécdota ilustrará este punto. El autor tuvo su primer encuentro con Sigmund Freud en 1912, mientras trabajaba en la Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Viena. El Dr. Freud acababa de terminar una de sus conferencias sobre su análisis de un sueño telepático. Cuando los estudiantes desalojaron la sala de conferencias, el Dr. Freud preguntó al autor a qué se dedicaba.

Dr. Freud, yo empiezo donde usted acaba. Usted se entrevista con la gente en la situación artificial de su oficina. Yo me entrevisto con ellos en la calle, en sus casas, en su medio ambiente natural. Usted analiza sus sueños. Yo trato de proporcionarles el coraje de soñar otra vez. Enseño a la gente cómo representar el papel de Dios.

Dos años más tarde, en 1914, dos antítesis del psicoanálisis surgieron en Viena. La primera fue

* Tomado de Alfred M. Freedman, Harold I. Kaplán y Benjamín J. Sadock: *Tratado de Psiquiatría*, t.3, Ed. Científico-Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba, 1977, pp. 2078-2080.

la psicoterapia de grupo, que enfatiza el papel del grupo, más que al paciente individual. El autor acuñó los términos de “terapia de grupo” y “psicoterapia de grupo” para subrayar que el primer y principal propósito de éste es la terapia del grupo y no su mero análisis psicológico o sociológico. La segunda antítesis al psicoanálisis fue el psicodrama, que enfatiza más la actuación que la palabra.

Entre 1922 y 1925, el Stegreiftheater (Teatro de la Espontaneidad), situado cerca de la ópera de Viena, se convirtió en lugar de reunión de los descontentos y rebeldes psicológicos. A partir de aquel teatro y del libro del autor *Das Stegreiftheater*, publicado en 1923 (Moreno, 1947) surgió la inspiración de utilizar la técnica de representación y los métodos de entrenamiento en papeles que muchos psicoanalistas y educadores habían ido asimilando gradualmente en su propio trabajo.

El objetivo del psicodrama fue, desde su inicio, construir una situación terapéutica que utilizara la vida como modelo, para integrarse en esa situación todas las modalidades del vivir, comenzando por los universales de tiempo, espacio, realidad y el cosmos para ir descendiendo a los detalles y circunstancias de la vida.

Segunda parte
Coordinación
y técnicas grupales

IV. Del grupo objeto al grupo sujeto

PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*

Paulo Freire

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos—.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta: narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo retenido, estático, dividido y bien comportado o, en su defecto, hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos, deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la reali-

* Tomado de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, México DF, 1977, pp. 71-95.

dad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Por esto una de las características de esta educación-disertación es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima; que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa “cuatro veces cuatro”. Lo que verdaderamente significa “capital”, en la afirmación: “Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina”.¹

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuando más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

El educador, en vez de comunicarse, hace comunicados y depósitos que los educandos, meras

¹ Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

Según la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia; que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que alienta la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

Con su antinomia necesaria, el educador se enfrenta a los educandos con su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

Como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir valores y conocimientos, no se verifica ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe entonces al primero dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que

resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

Ciertamente, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.² A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo

² Simone de Beauvoir: *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.

de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por eso mismo ajustarlos a ellas, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en “integrarse”, en “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser este el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al

cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada le dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómeta, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la educación “bancaria” pretende mantenerlos y, percibiéndola, pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.³ Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza ese compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no se efectuarían “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

³ No hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho, sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”.

La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe de forma permanente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos a los que, por distracción, tuviera que henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían “dentro” de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza de café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Si embargo, si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, que espera que ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la

“entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar de forma espontánea lo que ya se hizo. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de “comunicados”—falso saber que él considera como saber verdadero—. ⁴

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que los penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, solo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adapten las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que aquellas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus

⁴ La concepción del saber propia de la concepción “bancaria” es, en el fondo, lo que Sartre (*El hombre y las cosas*) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Éste es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

objetivos fundamentales, aunque no sea este advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe ente educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,⁵ y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana solo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la interco-

⁵ Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

municación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si solo así tiene sentido el pensamiento, si solo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa” que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

Ésta, que se basa en una falsa concepción de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

Mientras la vida [dice Fromm] se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuera objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.

[...] ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida.⁶

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

También lo es la concepción “bancaria” que a ella sirve. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario; el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción y seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano” (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo

⁶ Erich Fromm: *El corazón del hombre*, Brevarios, Fondo de Cultura Económica, México, 1967, pp. 28-29.

a su impotencia. Intenta, entonces, “restablecer su capacidad de acción” (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo?, ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esa participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.⁷

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía. Que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación —en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar —lógicamente, desde su punto de vista— como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga”.⁸

⁷ Erich Fromm: *Op. cit.*, pp.28-29.

⁸ Niebuhr: *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p.127.

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria” se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos en el clima generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores —si no reaccionarios— a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos

empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado —factor que aparece, además, como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada—, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

Así, la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

El contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, que responde a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no solo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se

vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”.⁹ Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones —la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación— surge precisamente ahí. Mientras la primera, por necesidad, mantiene la contradicción educador-educandos; la segunda realiza su superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la

⁹ La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo: soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karl Jaspers: *Filosofía*, vol. I, Madrid, 1958, p. 6.

educación problematizadora “situación gnoseológica”, a fin de realizar la superación, afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando como educando-educador.

De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquél en el cual éste, en su biblioteca, en

su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquél en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

Tal como señalamos en páginas anteriores, el papel que a los educandos les corresponde es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y el conocimiento”, no existen ni cultura ni conocimiento verdaderos.

No puede haber conocimiento, pues, los educandos no son llamados a conocer, sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo, el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se trans-

forman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que éste sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la *admiración* que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta la inserción crítica de éstas en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, más desafiados se sentirán. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexio-

nes con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso; es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo en tanto una realidad ausente de los hombres.

Por ser auténtica, la reflexión que propone no es sobre este hombre, abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después, y viceversa. “La conciencia y el mundo [señala Sartre] se dan al mismo tiempo: exterior, por esencia, a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella”.¹⁰

Por esto, en cierta oportunidad, en uno de los “círculos de cultura” del trabajo que se realiza en Chile, un campesino —a quien la concepción bancaria clasificaría como “ignorante absoluto”—, mientras discutía a través de una “codificación” el concepto antropológico de cultura, declaró: “Des-

¹⁰ Jean-Paul Sartre: *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26.

cupro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y solo quedasen sobre la tierra los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?” “No —respondió enfático— faltaría quien dijese: ‘esto es mundo’.” El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

No existe en verdad, un yo que se constituye sin un no yo. A su vez, el no yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, y reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su “mirada” a “percibidos” que, aunque presentes en lo que Husserl denominaba “visiones de fondo”,¹¹ hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión.

¹¹ Edmund Husserl: *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p.79.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío.

A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción “bancaria” —permítansenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos del falso saber de los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educando-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

Así la educación problematizadora se hace, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

“Asistencial”, es la primera, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica”, negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, y responde a la vocación de éstos como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que, siendo histórica, es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son solo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Ahí se encuentra la raíz de la educación mínima, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su “duración” como proceso, en el sentido bergsonianos del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado, no acepta tampoco un futuro pres-tablecido y, enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.¹² De

¹² En un ensayo reciente, aún no publicado, “Cultural Acting for Freedom”, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la uto-

ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí su identificación con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no

pía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden ser más. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

aparezca como algo fatal e intrasponible, sino como una situación desafiadora, que solo los limita.

En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros ser sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es

enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen, y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada la escasez de poder de éstos.

Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo, sin embargo, las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por ello que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo, ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta la humanización de éstos.

Ésta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún “orden” opresor soportaría que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”

Si esta educación solo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario el liderazgo no puede ser “bancario”, para después dejar de serlo.

TRABAJAR EN GRUPOS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Lourdes Fernández

Los grupos representan una situación de interacción humana, de comunicación interpersonal por excelencia. Las relaciones humanas son un factor decisivo en el proceso educativo, de ahí la importancia de contar con técnicas que las faciliten y mejoren.

Comunicar es situar puntos en común, consentir, percibir diferentes grados de conmoción interna con el otro. La educación necesita desarrollar las capacidades de comunicación, aumentar la superficie de comunicación, además de ser ella misma un proceso de comunicación.

La interacción, la comunicación y el propio grupo se convierten en fuentes significativas de experiencia que favorecen el aprendizaje e inciden en la modificación de la personalidad de los sujetos participantes y en la del propio grupo. De ahí la utilidad de abordar y transformar el conocimiento desde una perspectiva grupal. El grupo se torna en la unidad de operación básica del trabajo de enseñanza y aprendizaje, lo que potencia la acción educadora y genera capacidades. El grupo se adiestra para aprender y esto sólo lo logra en tanto aprende.

* Tomado de Lourdes Fernández: *Educación en contextos grupales*, Colección Educación Popular no. 5, Editorial Caminos, La Habana. 1998, pp.24-30.

Tanto el educador como el sujeto que desea aprender son seres sociales que integran el grupo de aprendizaje. Esto demanda de ambos la capacidad de interaccionar dentro de un grupo, de vincularse con otros —fuente esencial de experiencias que posibilitan el aprendizaje—, de admitir la significación de la comunicación y la dialéctica de modificación sujeto-grupo, así como rescatar al sujeto con su identidad propia en interacción con otros.

Concebir y trabajar en grupo en los contextos educativos, exige del educador un repensar sobre sus actitudes, sus funciones, su rol y el de los miembros del grupo en mutuo interjuego. Supone recolocar la tarea educativa, las concepciones con respecto a la educación, y el modo práctico de instrumentarla; polemizar con dicotomías como horizontalidad *versus* verticalidad, cooperación *versus* jerarquización, espontaneísmo *versus* autoritarismo; replantear el rol del educador desde un trasmisor de verdades y a miembro con funciones diferentes: guía, organizador, estimulador, supervisor; pasar de la evaluación medidora de conocimientos a la autoidentificación de habilidades y la autoevaluación y evitar el pseudogrupo.

Trabajar el grupo exige cambios en el concepto de educación; a su vez, el uso cauteloso del trabajo en grupo puede favorecer este tránsito. Asimismo, no todo trabajo en el ámbito educativo es susceptible de realizarse en grupo, ello depende de los objetivos. Si se desea más profundidad, más implicación, aprendizaje personalizado, cambio de conductas, adquisición de capacidades, el trabajo grupal favorecerá. Si se desea transmitir mucha

información a muchas personas con rapidez, es mejor una conferencia.

Hablar de grupo es hablar de lo diferente. Así, participar reflexivamente en grupo permite conocer y acercarse al otro, aceptarlo, comprenderlo, encontrarse, promoviendo así el desarrollo personal. El propio proceso de interacción grupal se convierte en un instrumento de trabajo en la acción educativa.

El grupo avanza cuando integra lo nuevo a lo viejo, elabora, sintetiza, alcanza nuevos niveles de conceptualización, se mueve de pretarea a tarea, a proyecto, cuando el ECRO¹ se elabora desde la individualidad y se hace progresivamente mayor la superficie común de comunicación.

Aquel que posee una atmósfera distinta es un grupo bien constituido, en el que todos se interesan por la discusión y esta última es acerca del tema y no de personas. El objetivo y las tareas son precisos y aceptados por todos. Las opiniones se exponen con libertad, se aceptan, escuchan y respetan. Se adoptan las decisiones de conjunto y el jefe no es autoritario.

Por el contrario, un grupo fracasa cuando las metas y procedimientos no están claros, no hay objetivo común ni sentimiento de pertenencia, falta motivación por la tarea, la atmósfera está tensa, hay dificultades en la comunicación, en la búsqueda de consenso, en la distribución de roles, el jefe es autoritario y prevalece el individualismo.

¹ Esquema conceptual referencial operativo.

Existen principios que no es posible soslayar para la acción en el grupo: la existencia de un ambiente físico favorable, espacio, posibilidad de interaccionar cara a cara relaciones interpersonales amables, francas, de cooperación, en las que se reduzcan las tensiones engendradas por sentimientos de temor, inhibición, hostilidad, timidez. Esto favorece la producción grupal. Uno de los fines en el grupo es evitar los antagonismos y lograr buenas relaciones interpersonales, por lo que el conocimiento, la comprensión y la tolerancia deben caracterizar la comunicación en su interior.

La distribución de los liderazgos dentro del grupo es otro de los principios a considerar. Implica establecer y definir claramente los objetivos del grupo con la participación de sus miembros y comprender todo el proceso. Supone conocer no sólo el tema, sino lo que ocurre en el grupo, las reacciones entre los miembros, la interacción de roles, la manera de enfocar las problemas y la resolución de conflictos.

No obstante a estas presiones, subyace la concepción de ser humano con la cual se opere, de la psiquis humana, su origen, su formación y desarrollo, lo cual desemboca en afrontamientos más tradicionales o novedosos del quehacer educativo, según sea el caso.

Surgen aquí algunas interrogantes: ¿para qué enseñar?, ¿para qué aprender? De las respuestas a estas preguntas se derivará qué enseñar y cómo enseñar. Tal como el educador diseñe el objetivo de aprendizaje, así será la interacción con los sujetos, y entre éstos y el resultado de la educación.

Lo primero es la concepción del educador sobre el aprendizaje y la respuesta a otras preguntas como ¿qué tipo de sujeto quiere formar?: memorista, individualista, repetitivo; reproductor o crítico, cooperativo creativo, transformador, independiente; ¿para qué sociedad?, ¿para qué realidad?

Desde un enfoque tradicional, la educación se ha presentado desarticulada de la enseñanza. Se han concebido dos procesos paralelos diferentes, y el segundo ha resultado —incluso en la actualidad— mucho más privilegiado. El acento en la enseñanza ha estado aquí ponderando lo cognoscitivo, lo intelectual, y ha terminado por convertirse en transmisión de información por un lado y el aprendizaje por el otro. Con esto lo que más se logra es la repetición y reproducción formal. Se rinden culto a verdades estáticas, acabadas, al almacenaje de cada vez más información, a la memorización y repetición. El eje está fuera del sujeto, que se torna pasivo y dependiente.

En este contexto, el educador actúa hacia una serie de sujetos que no interactúan, ni se comunican o cooperan en función de una tarea de aprendizaje. Una situación —el aprendizaje— que es por excelencia social, es forzada hacia lo individual, como si cada sujeto estuviese solo y dedicada a acumular información. Aquí no existe realmente un grupo en función del aprendizaje ni objetivos visualizados como comunes, lo que más bien impide la interacción.

La única relación privilegiada es la del educador, entendido, desde una perspectiva jerárquica y dicotómica, como quien programa y dirige, y otros

ejecutan. La comunicación se torna unidireccional y el énfasis se sitúa en el trabajo individual. En el mejor de los casos genera un pseudodiálogo de fines reproductores más que reflexivos o polémicos.

Ya bastante cuestionado ha sido el modelo de relación vertical en los contextos educativos y el énfasis se ha trasladado al conocimiento producido por una intervención activa y permanente del sujeto sobre su entorno. Hoy se expresa más bien un tránsito, en el que coexisten elementos de enseñanza tradicional y moderna. Ello se ve favorecido por un intercambio verbal, interactivo, en un proyecto democrático de compromiso permanente, lo que hace que se promueva con fuerza la relación horizontal, grupal.

Es importante esclarecer que no se trata de un espontaneísmo que no logra por su parte transmitir y establecer metas, compromisos responsables, evaluar sistemática y objetivamente el resultado del trabajo, ni incrementar la autorregulación ni la cooperación.

En el grupo el educador no es uno más, sino alguien que de un modo u otro poseerá significación de modelo, pero... ¿de qué modelo se trata?

Por supuesto, el avance de la ciencia y la técnica hacen que el cúmulo del saber de la humanidad sea inabarcable. No se trata ya de verdades acabadas sino de una cultura en movilidad.

El educador posee un conocimiento ínfimo respecto a dicho saber. En la actualidad ya no es el depositario absoluto de la verdad o de toda la verdad, ni por tanto, el artífice de un poder desmedido. Cada vez más es quien orienta y estimula la

cooperación y el aprendizaje a través de la acción y la libertad asociada a la responsabilidad. Coordina el funcionamiento de las tareas, a las que ha aportado sugerencias y medios, e intenta ayudar a descubrir, buscar, construir y organizar lo que aprende, saber escuchar y actuar en grupo.

Desde esta visión, la educación se centra en lo sujetos, en la verdad del conocimiento que éstos pueden explorar, hallar, incorporar y asimilar personalmente. Aprender a elaborar conocimientos es comprender, cambiar conductas, aprender a resolver problemas vitales, interpretar y descifrar la realidad y no reproducirla. Un conocimiento no es un producto dado, sino también un modo de pensar, de recrear ese producto; no es algo cerrado sino abierto a otros contenidos. Se trata de promover formas de pensar y de construir el conocimiento, brindarle el modo en que éste se construye, de manera que no se asuman como verdad sino como formas de pensar la realidad, lo cual se debe exponer, explicar y comprender por el grupo.

El aprendizaje que influye sobre la conducta es el que el sujeto descubre e incorpora por sí mismo. Transcurre en un proceso de comunicación interpersonal y se torna significativo, personalizado, solamente cuando lo que se trasmite alcanza un sentido personal que progresivamente genera cambios de referentes, de valores, de motivaciones, de conductas, en que cada nuevo elemento paulatinamente se entreteje con los diferentes aspectos de la subjetividad individual.

Aprender implica el encuentro con lo nuevo; lo nuevo implica cambios, reorganizar esquemas; esto

a su vez hace peligrar la identidad, su estabilidad, lo cual es generador de ansiedad.

Durante el proceso de aprendizaje se produce temor ante la pérdida o necesidad de modificar el referente propio ante la aparición de otros referentes, dada la inseguridad que origina la supuesta carencia de capacidades en los sujetos para enfrentar lo nuevo. Estos temores generan resistencias ante el cambio que es necesario desarticular en el trabajo del grupo, en la movilidad de lo explícito a lo implícito, y viceversa.

En situación de aprendizaje es imprescindible aceptar, legalizar, asumir esta resistencia al cambio, explicar esto al grupo, y resolver las ineludibles ansiedades, lo cual humaniza la tarea educativa.

Aprender desde esta concepción no es sólo incorporar conocimientos, sino incluirse en otro lugar con la capacidad de mover los propios esquemas, es realizar una lectura coherente de la realidad, valorativa y crítica, que permita, en lugar de una aceptación pasiva, un crear y recrear la realidad.

Por contraste, los estereotipos (conductas repetitivas ante similares o diferentes situaciones), expresan la ausencia de modificación, de aprendizaje, es decir, un estancamiento en el conocimiento.

Todo aprendizaje, pues, despierta ansiedades cuyo monto estará en dependencia de la subjetividad de quien aprende, de lo que se aprende y de la situación específica de aprendizaje.

La ansiedad en exceso puede bloquear el aprendizaje; sin embargo, es importante la presencia de un monto dosificado de ansiedad que posibilite —sin destruir la identidad— la movilidad de lo

estable, de lo viejo, y dé paso al procesamiento, valoración e incorporación paulatina de lo nuevo. El desarrollo creativo del intelecto requiere de un equilibrio emocional, que permita a los sujetos relacionarse entre sí sin temor a perder la identidad en el cambio. Esto demanda integridad en la propia subjetividad, confianza básica en los otros y capacidad para obtener consenso a través de lo diverso.

Habrà entonces mayor o menor aprendizaje en la medida en que se disminuya o no el miedo o ansiedades ante lo nuevo. Esto permite asimilar lo nuevo en función de lo viejo sin desecharlo sino integrándolo. Si es menor el miedo, se integra más, se disminuye la disociación, se vencen las resistencias. Habrà mayor o menor aprendizaje según aumente la capacidad de integrar lo nuevo sin perder la identidad, y en la medida en que sea más coherente el pensar, el sentir y el actuar.

Se trata de un sujeto que explore y exprese sus dudas e incertidumbres, busque respuestas, tolere lo ambiguo, lo diferente y el error en ese camino de búsquedas; eliminar la atmósfera usualmente censurable de la vida cotidiana y de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Si lo que buscamos es un aprendizaje significativo, activo, transformador, ello supone proporcionar más autonomía y responsabilidad al individuo, aprovechar de modo óptimo sus capacidades de actuación e interpretación, articular lo que él ya sabe con lo que desde la sociedad se exige, para lo cual resulta vital promover el diálogo como práctica.

Es justamente en el proceso comunicativo intra-grupal donde se exponen y esclarecen puntos de vista, se confrontan ideas y se generan vivencias.

Así desplaza paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje del lugar del educador al del sujeto que aprende, cuestión que, además, debe ser favorecida por el grupo.

Se requiere de un clima psicológico que favorezca en el sujeto la posibilidad de abandonar —aunque sea temporalmente— las defensas, e intentar comprender lo que de significativo tiene para otros su propia experiencia, más que acumular hechos e información. Educar se convierte en la creación de un medio para favorecer el crecimiento personal.

TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN*

Alicia Minujin

El profesional debe ir ampliando sus conocimientos en torno al hombre, su forma debe ser en el mundo, y sustituir por una visión crítica la visión ingenua de la realidad, deformada por los especialismos estrechos.

PAULO FREIRE¹

Un nuevo libro con una rica recopilación de técnicas participativas es, sin duda, un valioso regalo para los docentes inquietos, deseosos de erradicar la monotonía, el aburrimiento, la pasividad, en suma, de alcanzar un más alto nivel profesional y elevar la calidad de sus clases.

El empleo adecuado de las técnicas que aquí encontrarán requiere algunas reflexiones para evitar errores “tecnocráticos” y poder aprovecharlas en sus más amplias dimensiones.

Ante todo, como muy bien aclaran los autores en los “comentarios necesarios”, no se trata de añadir algunas técnicas para hacer más entretenida la clase, ni de organizar actividades extradocentes con juegos de animación para que los grupos se cohesionen. Se trata de algo mucho más profundo y complejo: comprender el lugar y el valor de las técnicas participativas en el contexto de la teoría pedagógica de donde proceden: la educación popular.

* Prólogo del cuaderno de Alicia Minujin: *Técnicas de participación*. Colección *Educación Popular* no. 7, Editorial Caminos, La Habana, 1999.

¹ P. Freire: *Educación y cambio*, Editorial Paz e terra, Brasil, 1986, p.21.

Ideada por Paulo Freire y enriquecida por sus seguidores, la educación popular, dialógica y participativa se propone devolver al alumno el protagonismo y la palabra, estimular la conciencia crítica, la adaptación activa a la realidad, la capacidad de ser un agente de cambio y de construir sus conocimientos acerca del mundo para transformarlo. Con estos propósitos, se idearon las técnicas participativas mal llamadas por algunos autores “dinámicas de grupo”.

La aplicación irreflexiva de las técnicas puede caer en el eclecticismo y no conducir a resultados satisfactorios, si no está respaldada por una concepción pedagógica clara acerca del papel del alumno y el profesor, los procesos de aprendizaje individual y grupal, los objetivos educativos y las estrategias para alcanzarlos.

Hace ya muchos años que el modelo escolar proveniente del positivismo enciclopedista del siglo XIX y del pragmatismo funcionalista de comienzos del XX está en crisis. La elaboración de nuevas concepciones que respondan no solamente a las necesidades de la época actual, sino también a las características de nuestro desarrollo histórico y la idiosincrasia de nuestra población, es una tarea urgente. Paulo Freire marca, sin duda, un camino en esa dirección, y nuestra misión, como docentes responsables, debería ser continuar reflexionando para colaborar en la construcción de una pedagogía cubana y latinoamericana.

Estas nuevas concepciones ha de partir de la práctica analizada a la luz de la teoría para retornar a ella enriquecida. Como decía Gramsci “la teo-

ría sin práctica es hueca y la práctica sin teoría es ciega”. Por tanto, tener claro los objetivos que queremos lograr en la formación de las nuevas generaciones, soñar con el hombre nuevo y la sociedad futura, estudiar los nuevos aportes de las ciencias sociales, confrontar la validez de las teorías en la solución de los problemas prácticos y engarzar las técnicas novedosas en una concepción educativa clara y coherente, son tareas insoslayables de los docentes de hoy.

Deseo y esperanza, imagen anticipada del hombre y la sociedad que quisiéramos formar, sueños y utopías, son el trasfondo del pensamiento pedagógico innovador, aunque no siempre se concientizan ni se explicitan. Trasmundo asentado en una base ética que pudiera simplificarse en dos ejes cartesianos fundamentales: autonomía dependencia y rivalidad-cooperación, como pares antagónicos que definen los objetivos educativos, el proyecto sociocultural que se proponen construir y la estrategia a trazar para alcanzarlos (ver Fig.1).

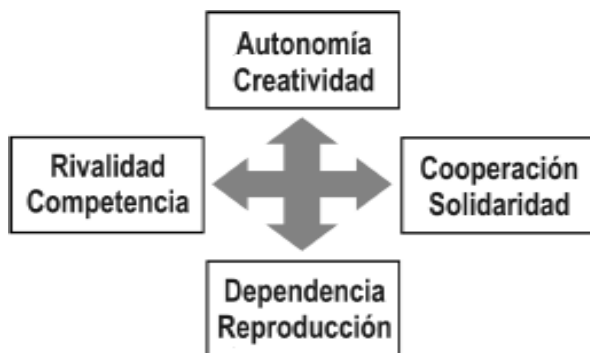


Figura 1. Pares antagónicos de los objetivos educativos

Por supuesto, la concepción educativa válida para el desarrollo de nuestra sociedad se ubicará en el cuadrante superior derecho autonomía en la conciencia de la interdependencia. Pensamiento crítico y creativo capaz de engarzarse en proyectos colectivos que apunten al bienestar de todos. Capacidades de cada uno desarrolladas hasta su máxima potencialidad para ayudarse, entre todos a construir un mundo más humano. Sólo si las técnicas presentadas en este libro se articulan con esta concepción, podrán adquirir su verdadero sentido.

Pero esto no basta. El profesor que las emplee deberá resignificar su papel, asumir que él es, ante todo, un coordinador de un grupo de aprendizaje y por tanto, necesita comprender los procesos grupales, saber vincular los aspectos temáticos y dinámicos decodificar los implícitos, los emergentes, el imaginario grupal, evitar que se estereotipen los roles, analizar los múltiples juego especulares, atender, a la vez, a los individuos, las interacciones y la pertinencia al tema, en suma, aprovechar las inmensas potencialidades del grupo para provocar el desarrollo de cada uno de lo integrantes y el cumplimiento cabal y creativo de las tareas asignadas.

No cabe, en el breve espacio de un prólogo, profundizar en el vasto terreno de los desarrollos actuales de la psicología dinámica de grupos, baste con provocar al lector para documentarse acerca de esta tema apasionante, que le proporcionará una herramienta indispensable para su trabajo y una fundamentación sólida para el empleo adecuado de las técnicas propuestas en el presente libro.

Una última acotación, hay que tener claro el concepto de participación para lograr que ésta sea real, efectiva y no aparente. Participar no es sólo estar en una actividad, moverse o hablar, sino que es, básicamente, incidir en la realidad, tomar decisiones, elaborar proyectos y ponerlos a funcionar, ser un agente activo en la determinación de los procesos sociales, laborales, políticos, productivos o culturales en los que uno está inserto.

Díaz Bordenave dice que la necesidad de participación es tan básica como la de alimento, autoexpresión o comunicación, pero que la educación actual propicia una participación formal que no desarrolla las habilidades necesarias para alcanzar altos niveles de participación.² Establece la siguiente graduación para dichos niveles:

- 0- Se ofrece información para que se ejecuten tareas.
- 10- Se hacen consultas facultativas (según decisión de los dirigentes y profesores).
- 25- La consulta sobre las decisiones es obligatoria.
- 50- Se permite la elaboración de recomendaciones.
- 65- Cogestión.
- 80- Delegación de poder.
- 100- Autogestión.

² J. Díaz Bordenave: *Participación y sociedad*, Editora Búsqueda, Buenos Aires, 1985.

“La participación real supone modificaciones en la estructura de poder, en quién decide y qué decide”, explica María Teresa Sirvent³ y señala la existencia de complejas representaciones colectivas que la obstaculizan, a saber:

- Reproducción de experiencias autoritarias y de subordinación.
- Conservación de ideas deterministas, fatalistas, mágicas.
- Pervivencia de hábitos paternalistas, asistencialistas y voluntaristas.
- Distorsión ideológica al concebirla como patrimonio de una élite o como una concesión y no como un derecho.

Ambos autores enfatizan en la necesidad de educar para la participación, que “puede ser aprendida por la práctica y la reflexión”.⁴

Sus ideas se pueden sintetizar en el cuadro siguiente:

PARTICIPAR = INCIDIR EN LA REALIDAD
--

Aprender a:

- Conocer la realidad
- Cooperar
- Investigar problemas
- Escuchar
- Reflexionar

³ M. T. Sirvent: “Educación y formación del ciudadano”, *Revista Educoo*, no 6, Buenos Aires 1987.

⁴ N. Díaz Bordenave: *Op. cit.* p. 68.

- Tolerar divergencias
- Anticipar consecuencias
- Respetar opiniones
- Elaborar y valorar proyectos
- Resolver conflictos
- Usar métodos y técnicas de comunicación
- Aclarar sentimientos y comportamientos

Distinguir:

- Efectos de causa
- Observaciones de inferencias
- Hechos de juicio de valor
- Coordinar debates
- Postergar gratificaciones

Impedir:

- Manipulación
- Autoritarismo
- Paternalismo
- Formalismo
- Burocratismo

- **Rechazar lo inadecuado**
- **Superar los obstáculos**
- **Responsabilizarse**
- **Buscar alternativas**
- **Organizar tareas conjuntas**

Para finalizar algunas recomendaciones prácticas para el buen uso de las técnicas participativas:

- Todo curso debería comenzar por la presentación del profesor, el encuadre —explicación de las normas de funcionamiento, los objetivos, el temario y la bibliografía— y la aplicación de una a dos técnicas de presentación. Esto permite disminuir la ansiedad de los estudiantes, crea un clima adecuado para el aprendizaje y garantiza que comiencen a conocerse y saber sus nombres para facilitar el paso de la sociabilidad sincrética a la de interacción.
- En las tres o cuatro primeras clases es conveniente emplear otras técnicas de presentación —hasta que los alumnos aprendan bien los nombres— y algunas de animación o integración grupal.
- La sección más importante de este libro es la de técnicas de análisis, porque facilitan el tratamiento reflexivo de los temas, la construcción colectiva de conocimientos y el aprendizaje gozoso en un ambiente de fraternal camaradería.
- La secuencia de una clase que aplique estas técnicas podría ser: planteamiento del tema, técnicas de animación, integración o formación de grupos, técnicas de análisis, síntesis grupal y precisión de conceptos básicos.
- Hay que tener en cuenta que las técnicas son sólo armas que se utilizan en una táctica, que es el método; el cual responde a una estrategia, que es la concepción pedagógica.
- Cada técnica que se selecciona debe estar justificada en función de la estrategia, la táctica, el tema y el nivel de desarrollo del grupo.

- Es importante el orden, la secuencia y el nivel de complejidad de las técnicas usadas en clase, así como el ajuste al tiempo. No se trata de hacer muchas cosas, sino de cumplir determinadas tareas cognoscitivas y objetivos concretos.
- En grupos que ya han logrado un alto grado de integración, compromiso con el aprendizaje, concientización y reflexión; la comunicación, la creatividad y la realización de tareas colectivas pueden fluir sin necesidad de aplicar técnicas que, en esta situación, resultan artificiales.
- Las técnicas de evaluación pueden utilizarse al concluir una clase, un tema, una unidad o un curso, en dependencia de las necesidades del grupo y del programa.
- Aunque una cuidadosa y meditada preparación de las clases y selección de las técnicas es indispensable, hay que tener suficiente flexibilidad para alterar lo planificado, si la dinámica del grupo así lo requiere.
- Es deseable que los profesores encuentren en este libro una fuente de inspiración, no solo para aplicar lo que aquí se ofrece, sino para crear sus propias técnicas.

Sin más, los invito a adentrarse en esta guía para la aventura de resignificar la enseñanza, toda vez que no se trata de un libro para leer sino para trabajar.

PENSAR EN GRUPO*

Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully

Se dice que cuando a Hegel le hacían ver que un hecho de la realidad representaba una contradicción importante con alguna de sus teorías favoritas, él siempre decía: “Tanto peor para la realidad”. ¿Cuánto de Hegel hay en nuestros comportamientos profesionales? A este fenómeno tratado como estilo de construcción epistémica, le he llamado “concepción modelar” (Calviño, 1993).

Deveraux ha sido especialmente claro en el significado de esta actitud, sobre la que quiero llamar la atención, cuando se instala en la praxis científico-investigativa. “La estructura de carácter del investigador —en que entran también las determinadas subjetivas de su perspectiva científica— afecta radicalmente tanto a sus datos como a sus conclusiones [...]” (Deveraux, 1991:245). Y expone más adelante: “[...] la verdadera fuente de estéril error no es la contratransferencia *per se*, sino la contratransferencia pasada por alto y mal tratada” (Deveraux, 1991:251).

Muchas peculiaridades del hombre contemporáneo, de nosotros mismos, como resultado de una historia y una cultura que nos precede, acompaña y trasciende, se revelan en tanto obstáculos a vencer o dificultades, cuando nos ubicamos como especialistas en la realización de un trabajo grupal.

* Tomado de: Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully. *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*, La Habana, Editorial Academia, 1998, pp.140 a 143.

Quizás, una de las más complicadas es la emergencia de la *estructura egoica-narcisista*, una suerte de tendencia “natural” al ejercicio del poder unidireccional y autocrático (como madres y padres, maestros, jefes, rol de preferencia en cualquier ambiente grupal); la imposición de nuestra verdad como la *verdad*; el supuesto “saber hablar” con prioridad sobre el real “no saber escuchar”; la certeza de que sólo es mejor y más rápido; la autosuficiencia en las gestiones elementales de la vida; la deposición externa de la culpa y la responsabilidad de una lógica inversamente contradictoria, etcétera.

Falsas representaciones sociales que siguen dando vueltas en nuestras cabezas, y que exigen que el especialista sea “el que más sabe”, más aún, el único que sabe, y por ende, es el que dirige, controla, decide y define.

Sumaría a esto la *estructura paranoide* que nos invita a una duda de las reales intenciones del otro; a la penitencia de la colaboración; a la justeza de cualquier relación de equidad; todas ellas movidas desde la competitividad y el más retrógrado sentido de individualidad, la autoestima profesional dañada cuando nos encontramos con el “no saber”.

Por cierto, procesos que la psicología dinámica conoce, lo sentido y creído, son trasladados a la comprensión de lo que el otro cree y siente: “[...] la creencia o premisa que actúa como punto de partida, organiza, moldea, transforma los datos de modo que pasen a ser miembros de su clase” (Bleichmar, 1983:97). Algo así como la transposición “categorial”. Entonces, la enfermedad de los coordinadores contagia a los grupos y convierte a

sus miembros, bien en “esclavos”, o en “ciervos apáticos”, o en “arribistas sin personalidad propia”, y como otra alternativa, en “contrapoderes antagónicos” que transforman una tarea creativa en una guerra despiadada. Los miembros psicostizan sus interacciones, las evitan evalúan y perciben como hostiles y dañinas.

Si bien califico a estas dificultades de *estructurales* en el ser humano, comprendo que dicha acusación tiene un sentido relativamente más utilitario, y no tanto conceptual. La comprensión marxista de la unidad dialéctica de las determinaciones como encrucijada de lo histórico y lo personal; lo económico y lo psicológico; lo natural y lo espiritual; permite comprender no sólo que dicha estructura es la resultante de una historia, un cultura y un sistema socioeconómico, sino también de un acto de decisión postergado, o no asumido, o por último, mal encauzado.

Pero lo más importante es que nadie puede evitar la responsabilidad de hacer las cosas mal, cuando *sabe* en qué reside su error y *conoce* cómo hacerlo bien. Una buena parte de las dificultades para el trabajo grupal *las conocemos*, y no hay razón como para que no las pongamos en franco proceso de extinción.

Comparto la idea frommiana, según la cual, para la libertad de elección, el factor decisivo en la selección de lo mejor, y no de lo peor, consiste en el *conocimiento*. ¿Qué conocimiento? Cito al propio Fromm (1983:157):

1. conocimiento de lo que constituye el bien y el mal;

2. qué acción en la situación concreta es un medio adecuado para el fin deseado;
3. conocimiento de las fuerzas que están detrás del deseo manifiesto, lo cual significa el descubrimiento de deseos inconscientes;
4. conocimiento de las posibilidades reales, entre las cuales puede escogerse;
5. conocimiento de las consecuencias de una elección y no de la otra;
6. conocimiento de que el conocimiento como tal no es eficaz, si no va acompañado de la voluntad de obrar, de la disposición a sufrir el dolor de la frustración que es el resultado inevitable de una acción contraria a las pasiones de uno.

Conocimiento significa que el individuo hace suyo lo que aprende, sintiéndolo, experimentando consigo mismo, observando a los demás y, finalmente, llegando a una convicción y no teniendo una “opinión irresponsable”.

Los psicodramatistas insisten mucho en “pensar en escenas”. Hago una extensión y afirmo: para poder trabajar en grupo lo primero que se necesita es *pensar en grupo*. ¿Qué quiere decir esto? Intentaré, para ser consecuente con el resto del texto, ser claro y conciso.

Pensar en grupo es:

1. Ubicarse como parte de un todo, no importa cuál sea la función que se cumpla en un momento, no importa cuánto la realidad fenoménica, siempre detenida y por ende metafísica, nos haga creer que somos un lu-

gar aislado. Esto significa sustituir el ¿qué *puedo* hacer? por el ¿qué *podemos* hacer?; instaurar el discurso del “nosotros” por el discurso del “yo y ellos”. No se trata de la pérdida de lo individual, sino de otra lectura que lo incluye. Sólo la socialización hace a la individualización, así como aquélla es la resultante dialéctica de ésta.

2. Hacer de la democracia un elemento no sólo de la vida política, sino sobre todo de los modos de interacción en lo interno de los grupos “en” y “con” los que trabajamos. Parafraseando a Eduardo Galeano en *El libro de los abrazos*, cuando escribe que “los derechos humanos tendrían que empezar por casa”, nos veríamos precisados a aceptar que esa dinámica social de igualdad, democracia, respeto a las diferencias, etcétera, tendría que comenzar por nuestros grupos. Si a nivel sociopolítico hablamos de sociedad sin clase, entonces en el campo grupal se trata de pensar ajeno al autoritarismo, a la omnipotencia del coordinador o de cualquiera de los miembros del grupo.
3. Reconocer la grupalidad no sólo como noción, concepto o sustento de una metodología, o modelo de accionar práctico. *Lo grupal* como lo esencial existencial en el ser humano. Quién sabe, si sustituir el “Uno para todos y todos para uno” con un “Uno es todos y todos somos uno”. Es también la certeza de que fue en grupo que el hombre llegó a esta altura, y será en grupo que seguirá ascendiendo.

PAULO FREIRE: CONSTRUCTOR DE SUEÑOS*

Cátedra Paulo Freire-ITESO

[...] sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño.

PAULO FREIRE

Proceso de conocimiento

“Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco”.

[...] enseñar hace parte del proceso más grande de conocer y enseñar implica necesariamente aprender [...] podemos decir que la educación o que la práctica educativa es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica siempre [...] la mejor manera de uno acercarse es distanciarse del punto de vista de la teoría del conocer [...] es muy difícil para que uno sea, si los otros no son, que es el educador [...]. El educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan. Aunque las tareas de ambos

* Transcripción de la cinta de vídeo *Paulo Freire: Constructor de Sueños*, Cátedra Paulo Freire- ITESO, Guadalajara, México, febrero, 2000.

sean específicas, el educador tiene que educar, el profesor tiene que enseñar y el educando tiene que aprender. La cuestión es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que es una práctica democrática [...] pero depende de ciertas cualidades que el profesor tiene que crear como es no tener vergüenza de no saber, de no conocer alguna cosa que el educando le pregunta, como por tanto la cualidad de la humildad [...]

[...] hoy día tenemos muy bien clara la cuestión de la razón, pero yo incluyo en todo esto la pasión, los deseos, los sentimientos [...] y todo esto tiene que ver con la cuestión de conocer [...]

“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias en forma crítica”.

Pedagogía

“Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero”.

La otra cuestión es preguntarnos cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender. Y fue exactamente a partir de ahí que yo hice la crítica a lo que yo llamé “educación bancaria”.

[...] tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar [...] la única forma que tú tienes

de enseñar a amar, es amando [...] yo creo que el amor es la transformación definitiva [...] esto me dice nuevamente que hay que partir, hay que saber partir del nivel donde el educando está o los educandos están, esto es un nivel cultural, ideológico, político [...] y por eso el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte [...] el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona, no puede, yo no puedo entrar en ti e irrespetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos [...]

Pero yo debo también tocar esos miedos como ese terapeuta hace a veces [...] el psicoanalista.

Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio [...]

Pero a la vez nosotros no encontramos realmente, no hay recetas para esto, no encontramos el camino [...] Ciertamente, el camino cierto para alcanzar el meollo del silencio [...] si el grupo me quiere escuchar, no puedo negarle mi voz, pero enseguida yo demuestro que necesito también de su voz porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo [...] y lo invito y lo desafío [...]

[...] el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder.

Una de las tareas del educador es rehacer esto [...] en el sentido en que el educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo [...]

“Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo [...]”

Mediación del mundo

“Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aún reconociendo la imposibilidad de una cierta coherencia absoluta”.

[...] porque cuando Dios dijo: “Nombrarás las cosas” esto es, darás nombre a las cosas, me perdone esto ahora porque yo tengo que pedir primero perdón a Dios de hacer análisis de contexto, análisis del texto es gran osadía, sólo es posible dar nombre después que se hacen las cosas. [...] cuando dijo: “darás nombre a las cosas”, él dijo: “Transformarás el mundo para que puedas dar nombre a las cosas”.

Y es esta cosa que a veces la propia iglesia olvida, y desarrolla una ideología inmovilizante que obstaculiza que los hombres y las mujeres rehagan el mundo. La ideología inmovilizadora es contra esta afirmación del libro del Génesis [...] es así que asumimos la coautoría de su obra. Si no nos tornamos en coautores, Dios sería bancario y él no podría ser bancario porque él no podría contradecirse [...]

“El tolerante no renuncia a su sueño por el que lucha intransigentemente, pero respeta al que tiene un sueño distinto al de él”.

Dimensión política de la educación

“Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación”.

[...] La educación sólo gana fuerza en la medida en que reconociéndose flaca se entrega a la labor de la educación de clarificación de las conciencias para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen para transformar el mundo malo [...] nosotros aquí como educadores y educadoras o somos un poquito locos o no haremos nada. Ahora, segundo, si sin embargo fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos también nada haríamos. Sólo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente loco o locamente sano.

[...] este educador que ama, que por lo tanto es loco y sano, va a tener el deber de ir poco a poco mostrando las consecuencias de un proceso crítico del conocimiento del mundo [...]

[...] la ideología dominante siempre involucra metodologías bancarias. Cuanto más tú castres la capacidad de pensar cierto, que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más tú sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, un puro dado, tanto más tú domesticas [...] porque hay también los autoritarios en la democracia [...] Fue por esta razón y no porque yo estaba metido con la alfabetización, que yo fui a la cárcel o que pasé dieciséis años fuera de Brasil. No era porque yo hacía alfabetización, porque la alfabetización que yo hacía implicaba esta comprensión crítica del mundo, era esto. La transformación del mundo incluso es hecha para que se tenga poder y para que se tenga libertad [...]

Y que asegura la adquisición de poder aún cuando existe una dimensión individual con relación al poder, es una tarea social que implica una combinación de esfuerzos, movilización de esfuerzos, una organización de tácticas para la lucha sin lo que no es posible aumentar las esferas del poder.

[...] la única manera de aumentar el mínimo de poder es usar el mínimo poder. Mientras si [...] vamos a admitir que tú tienes solamente diez centésimos [...]un metro de espacio, si no lo ocupas, el poder mayor te ocupa este metro [...] la transformación del mundo pasa también por esta aprehensión conscientemente crítica del mundo [...] lo que hay es un proceso contradictorio, permanente movimiento contradictorio en que la conciencia si reconociéndose condicionada, es capaz de intervenir en el condicionante [...] yo puedo luchar por la libertad porque yo estoy condicionado, pero no determinado.

Esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan.

[...] No se trata de sacar los dominantes de ahora para hacerlos dominados y poner en su lugar a los dominados de ayer para ser dominantes ahora.

Para hacer esto yo te confieso que me quedaría en casa. Toda la gente que me dice que no hacen nada por la transformación, porque la transformación tiene en sí este riesgo, yo digo, éste es la mejor manera que tú tienes de no hacer nada [...] y porque en cualquier momento, si existo, me arriesgo [...]

“La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”.

Ética-Utopía-Poder

“Es posible la vida sin sueño, pero no la existencia humana y la historia sin sueño”.

[...] hay que hacer una opción, una opción ética, una opción política, una opción de quienes quieren ser también sujetos [...] esta utopía es realizable, en que no haya opresores ni oprimidos, en que haya niveles diferentes de poder y de responsabilidad porque también, la utopía cierta para nosotros no podría ser aquella en que llegáramos a una especie de reino de la irresponsabilidad, en que toda la gente usase su libertad para hacer lo que quieren, no es posible [...] no hay vida sin límites y la existencia de los límites establece necesariamente la necesidad de ciertos poderes que no cabe a todos.

Me gustaría decirles que a veces se afirmó o se afirma que Paulo Freire redujo educador y educando a un mismo nivel. No. Si educador y educando fueran la misma persona, no habría por qué hablar de uno y de otro, porque uno no sabría del otro [...] yo reconozco que sin límites no es posible vivir. Pero hay series de límites que yo rehúso y rehúso por cuestiones éticas, políticas, culturales, etc. [...] la tarea pedagógica no es tanto insistir para que se cambien límites, pero para dejar claro que cambiarlos implica transformar más cosas [...]

“Podemos equivocarnos, podemos errar.
Mentir nunca [...]”.

Reforma educativa

“Otro saber necesario a la práctica educativa,
es el que se refiere al respeto
debido a la autonomía del educando”.

[...] porque miren, las escuelas no se transformaron a partir de ellas ni tampoco se transforman [...] si no entran [...] si no aceptan el proceso de cambio.

Entonces, el proceso de cambio no puede dejar de venir de afuera, pero no puede dejar de partir de dentro, no. Es dialéctica la cuestión [...] pero hay una resistencia del autoritarismo, incluso, del autoritarismo que se piensa y se proclama progresista. El argumento es éste, que no hay tiempo [...] el diálogo atrapado [...] se echa a perder, difícil [...] El lugar [...] para mí el raciocinio sería otro. Sería, si la estructura como está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura y no decir que no puedo. Yo también sé que no se puede hacer diálogo así.

Por esta razón hay que cambiar el curriculum, tomando el curriculum como la totalidad de la vida dentro de la escuela.

“No hay cambio sin sueño,
como no hay sueño sin esperanza”.

Querido Paulo, porque tu pensamiento
y tu vida nos han marcado para siempre,

pienso, que en verdad estás aquí,
entre nosotros, inspirándonos para fortalecernos
en la lucha por la verdadera revolución
todavía inalcanzada: La Revolución Ética.

ARQ. CARLOS NÚÑEZ HURTADO
El Paulo que conocí.

COMPLEMENTARIEDAD DE LOS MODELOS DE E. PICHON-RIVIÈRE Y PAULO FREIRE*

Ana P. de Quiroga

¿Qué necesidad Paulo, Pichón y Ana van sintiendo de las reflexiones del otro, de la práctica cuyo puntapié inicial fue dado por Paulo y Pichón y sus compañeros? ¿Hasta qué punto Pichón y Ana intentaron sistematizar lo de Paulo en la parte más pedagógica, más filosófica?

Ana Quiroga: Si se trata de visualizar la complementariedad que pueden tener el modelo de Paulo Freire y el de Pichon-Rivière, diría en primer término que en los desarrollos, que en la actualidad hacemos los discípulos de Pichon-Rivière, está presente el pensamiento de Paulo Freire. ¿En qué aspectos se complementan? Pichon-Rivière hace una reflexión desde un camino, su punto de partida es diferente: la indagación sobre la enfermedad mental. De la reflexión sobre qué significaba la enfermedad mental como trastorno del aprendizaje pasa a comprender qué sucede con el propio proceso de aprendizaje. Y allí entra toda una problemática que coincide totalmente con Paulo —tanto en lo que hace a la salud como en lo que hace a la educa-

* Tomado de Ana P. de Quiroga *et al.*: *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, San Pablo, Brasil, 1985, p. 59-63.

ción —en el común denominador del aprendizaje, es un problema político.

El aprendizaje es un problema político, el conocimiento es un problema político porque lo que nos constituye a nosotros como sujetos cognoscentes es el ser sujetos de una praxis. El que el hombre sea, esencialmente, sujeto de la praxis lo define como sujeto esencialmente cognoscente. Las limitaciones a esta posibilidad de ser sujeto cognoscente están fundamentalmente marcadas desde el orden social. Ese orden social se internaliza y se transforma en un obstáculo interno o en una posibilidad interna, porque el orden social puede ser facilitador u obstaculizador.

Si estamos pensando qué sucede en nuestros países, qué sucede con el sistema educativo en Brasil y en la Argentina, encontraremos que hay muchos puntos en común y que este problema político, pedagógico, psicológico está determinado desde un orden social.

¿Por qué este orden social está dentro de nosotros internalizado y generando modelos internos del aprender, generando un modo de encuentro entre el sujeto y el mundo? Creo que en la respuesta a esta pregunta convergen las dos teorías.

Todo sistema de relaciones sociales necesita, para garantizar su continuidad y desarrollo, generar el tipo de sujeto apto para reproducirlo, el tipo de sujeto con formas de sensibilidad, métodos de pensamiento, modelos conceptuales, formas de conciencia que puedan llevar adelante esas relaciones sociales.

Entonces, creo que en lo que convergen ambas perspectivas... y ahí diría no sólo el psicoanálisis,

Pichon-Rivière no se define como psicoanalista, se autodefine como psicólogo social. ¿Por qué? Porque hubo un salto cualitativo en el desarrollo de su pensamiento cuando afirma que lo que es constituyente del sujeto, en última instancia, son las relaciones sociales. Por lo tanto, todo problema de la subjetividad va a ser un problema histórico-social y político. De lo contrario caemos en un enfoque metafísico, estamos ahistorizando o vaciando a ese sujeto que es un emergente de relaciones sociales, que es la síntesis de un conjunto de relaciones sociales.

Creo que el método grupal que plantea Pichón-Rivière apunta a ofrecer una posibilidad de confrontación de los modelos internos del aprender y una posibilidad de continencia y elaboración de la movilización profunda que implica cuestionar nuestra identidad como sujetos cognoscentes. La contradicción sujeto-mundo, ¿es una contradicción antagónica en términos de conocimiento o un sistema social va agudizando esa contradicción hasta casi convertirla en antagónica? Esto implica a los modelos internos del aprender, al tipo de sujeto que una sociedad va configurando.

Creo que tanto el pensamiento de Paulo como el pensamiento de Pichon-Rivière son, en esta Latinoamérica, en estos países subdesarrollados, un reclamo a que las formas de encuentro entre sujeto y realidad sean más libres, más abiertas, más creativas, a que nos asumamos —con todas nuestras posibilidades— como sujetos cognoscentes. Uno desde los problemas de la alfabetización llegó a la educación de adultos; Pichon-Rivière desde el

problema también de una marginalidad, la del enfermo mental, llegó a descubrir que la única manera de luchar contra la enfermedad mental, de hacer prevención, era promover el aprendizaje en toda la sociedad, no exclusivamente en el enfermo mental.

Entonces, es un reclamo a que nos asumamos plenamente como sujetos cognoscentes, rompiendo todos los obstáculos o elaborando los obstáculos, que algunos sí surgen en la natural confrontación del sujeto con la realidad, con ese desafío que es la realidad, pero que ese desafío se convierta en un proceso doloroso e implique un antagonismo tiene causas en la estructura social.

Nosotros cuando conocemos algo no sólo nos estamos encontrando con la realidad, sino que estamos poniendo en juego un sistema de representaciones que da cuenta de quiénes somos nosotros aprendiendo, que afirma que esa realidad es cognoscible o incognoscible, que dice si nuestra palabra tiene lugar o no, si tiene lugar la palabra del otro solamente y no la nuestra. Por ejemplo, en nuestros sistemas educativos —y ahí retomo la pregunta de hoy—, tanto el sistema educativo del Brasil como el de la Argentina (que comete la aberración de festejar cien años de existencia, como si un sistema educativo pudiera alegrarse de cumplir cien años de existencia cuando está demostrando el obsoletismo absoluto de ese sistema) están impregnados, recorridos por una identificación del criterio de autoridad con el criterio de verdad.

Ambas teorías son una ruptura de esa falacia, que no es casual sino que está totalmente al servi-

cio de las relaciones sociales de explotación y de dominación. ¿Qué lugar tiene la necesidad del sujeto en ambas teorías? Todo el lugar. Lo que se trata es de romper la enajenación sistemática que como sujetos del conocimiento nos plantea el sistema educativo en el que estamos inmersos y más aún, el sistema de relaciones sociales en el que estamos inmersos.

Paulo Freire: No tengo ninguna duda que si tuviese que haber hablado en primer lugar, no hubiera tenido la claridad, la lucidez que Quiroga tuvo, por eso mismo no tengo nada que decir.

REVISIÓN HISTÓRICA: LA TRAYECTORIA DE LOS AUTORES Y SUS OBRAS*

Ana P. de Quiroga

y Miguel Darcy de Oliveira

Enrique Pichon-Riviêre, por Ana P. de Quiroga

Quisiera comenzar esta exposición sobre la trayectoria de Pichon-Riviêre con una reflexión que ayude a comprender la emergencia, en nuestro contexto latinoamericano y en un mismo tiempo histórico, de dos autores como Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviêre, quienes, desde distintas prácticas, llegan en su elaboración a tantos puntos de encuentro, planteándose ambos un proceso de transformación y el logro de una conciencia crítica.

Desde el punto de vista de la psicología social que postulamos, toda teoría, toda obra cultural, tanto en su forma como en su contenido, es un emergente social e histórico que expresa formas de sensibilidad, modelos de pensamiento y de integración de lo real, estructuras conceptuales, y en sentido amplio expresa formas de la conciencia social que se dan en un tiempo histórico y en un orden social determinado. Formas conceptuales y de sensibilidad que pueden ser las dominantes o que, por el contrario, comienzan a perfilarse en esa sociedad luchando por lograr hegemonía. En este último caso está la obra de Pichon-Riviêre y la de Paulo Freire. Por esto ninguna teoría puede ser comprendida fuera de la complejidad de las

* Tomado de Ana P. de Quiroga y Miguel Darcy de Oliveira: *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviêre*, San Pablo, Brasil, 1985, pp. 13-53.

relaciones sociales, estructurales y superestructurales, que constituyen el conjunto de sus condiciones de producción.

El pensamiento, la obra cultural se hace eco de las interrogantes que los hombres se planean en un momento histórico buscando dar cuenta de su experiencia, de su cotidianeidad. Esa obra es siempre un intento de respuesta coherente y significativa a las necesidades presentes en una sociedad y se constituye como la forma de respuesta de un grupo social a los problemas que plantean las condiciones de existencia. Esta respuesta será más o menos develadora, o más o menos ocultante, según sean los intereses sociales que se expresen en ella.

Así, el hecho de que el fundamento de todo conocimiento esté en la práctica social, en la actividad transformadora que los hombres desarrollan en una doble relación: en la naturaleza y con los otros hombres, nos lleva a plantear que el sujeto del conocimiento puede ser pensado como sujeto social, no como individuo. El acto de producir conocimiento no es obra de una conciencia singular, sino de una de las formas de la práctica social, práctica que tiene como sujeto a los hombres articulados entre sí por relaciones sociales. Esta concepción del conocimiento, en tanto proceso de producción social de un sujeto colectivo, enmarca y orienta nuestra tarea en el campo del aprendizaje.

Pero nuestra organización social no es homogénea ni simple, pero sí compleja y contradictoria. Las formas de las relaciones sociales en las que se produce el conocimiento implican, entre nosotros, contradicción y lucha de clases con intereses anta-

gónicos. Una de las formas de esa lucha tiene como campo o escenario la cultura, la ciencia, el arte. La lucha de clases se expresa en la distribución social del conocimiento, en las formas de la conciencia social. Se desarrolla como lucha entre concepciones del hombre y el mundo, lucha ideológica.

Entonces, si estamos hablando de la gestación de una obra y de la relación entre un contexto social y un autor, podemos preguntarnos cómo incide esa lucha de clases, esa forma que reviste el orden social e histórico, en la configuración de una teoría y más particularmente, en la configuración de una teoría en el campo de las ciencias sociales.

Un investigador elabora su pensamiento desde los hechos mismos que intenta descifrar. Sintetiza y procesa una práctica, la que se da en un contexto recorrido por ideas, formas conceptuales, teorías y significaciones sociales. Cada autor se nutre en el pensamiento de su tiempo y su elaboración será emergente de ese conjunto complejo y contradictorio. Y así resulta que el autor va a expresar —lo sepa o no— unos u otros intereses de clase en pugna en nuestra organización social. Esto implica que cada autor no sólo expresa, sino que al hacerlo toma, explícita o implícitamente, una posición en esa lucha que se desarrolla en su contexto.

Texto y contexto, obra y acontecer social se remiten recíprocamente. El texto, en la obra cultural, está muy ligado al contexto. El contexto no es una mera circunstancia sino, por el contrario, es determinante del texto. ¿Pero qué es el texto? El texto es un procesamiento original del autor, que da en su obra, como portavoz de un sector social, respues-

ta a las interrogantes de su tiempo, que son también sus propias interrogantes.

Las formas de la conciencia social vigentes en una estructura no son procesadas mecánicamente por el autor. Éste, requerido por su contexto, realiza un proceso particular y complejo por el que elabora una síntesis inédita y hace aparecer una cualidad nueva, que establece con el pensamiento previo una relación contradictoria. ¿Por qué digo contradictoria? Porque la relación de la obra creadora con el pensamiento previo crea un nexo de continuidad y discontinuidad, de continuidad y ruptura. La obra opera una desestructuración de lo previo y una nueva estructuración. La síntesis del autor contiene aspectos de lo previo y una nueva organización. Es superadora de lo previo.

Lo característico del pensamiento creador es su carácter divergente en relación con lo ya instituido. Por eso es instituyente. En un doble movimiento la tarea creadora asocia e integra lo que hasta allí aparecía como fragmentado y va descubriendo nexos, relaciones y a la vez desestructura formas previamente articuladas en vistas a una nueva organización.

Decíamos que era fundamental tener en cuenta que el sujeto real de la producción cultural es un sujeto colectivo, es un grupo social, un conjunto de hombres articulados por relaciones e intereses comunes. Esos intereses y relaciones se expresan en la obra y es en ese contexto social e histórico, en ese contexto de intereses que es pertinente indagar el lugar del portavoz, de ese sujeto particular que es el autor.

Los grupos sociales a los que pertenecemos son estructuras de relación que, a partir de la práctica, elaboran en nosotros tendencias afectivas, estéticas, conceptuales y de acción, las que, como decíamos, apuntan a dar una respuesta coherente a los problemas que se nos presentan en relación con otros hombres y la naturaleza. Es el sujeto colectivo, el grupo social el que elabora esas tendencias. ¿Qué hace el autor? Explicita esas tendencias, procesa esa práctica y en su obra se objetivan, se hacen conscientes esas tendencias y su significación, para los integrantes del propio grupo y de otros grupos sociales.

Estas tendencias tienen dos caminos posibles. Uno hacia la reestructuración de la sociedad, hacia su renovación; y el otro, por el contrario, hacia la consolidación de las formas sociales dominantes, hacia su conservación. También puede suceder —y eso es muy frecuente— que la obra exprese contradicciones entre ambas tendencias.

Hemos sostenido hasta aquí que un creador es un portavoz de su tiempo. Su obra expresa aspectos de la realidad socioeconómica, ideológica, científica y política de la época que vive. De allí su posibilidad de trascendencia, por su posibilidad de expresión. Pero, ¿por qué ese hombre o esa mujer puede expresarlo? En primer lugar por su pertenencia a ese tiempo histórico en el que se hacen vigentes ciertas cuestiones. En una época determinada la práctica social desarrollada dirige la mirada de los seres humanos sobre ciertos aspectos de lo real, y se crean condiciones para interrogarse sobre ese aspecto de lo real y para

responder a esos interrogantes. Se articulan en la génesis de esa tarea creadora la historia social con las vicisitudes de una historia personal, con las experiencias que sensibilizan a ese sujeto ante una temática, definiendo para él un sector de lo real como particularmente problemático, como objeto de desciframiento.

El objeto de conocimiento no es sólo lo que se nos expone, es también aquello que en cierto sentido se nos opone, movilizándonos a encontrar claves de comprensión, claves de desciframiento. Si Pichon-Rivière no hubiera vivido las vicisitudes de la confrontación entre dos culturas, la francesa en la que nace, de la que es portadora su familia, y la guaraní, en la que transcurre gran parte de su infancia y su adolescencia; si no hubiera sido para él una necesidad vital, de equilibrio mental, integrarlas, es probable que no se hubiera interrogado acerca de cómo el hábitat y el contexto social y vincular en el que un sujeto está inmerso determinan la subjetividad, los contenidos psíquicos. Claro está que esta pregunta requiere una respuesta sistemática y científica desde su práctica clínica en el campo de la psicosis y la neurosis.

Si Pichon-Rivière no hubiera vivido esos primeros años inmerso en el mundo cultural de los guaraníes, con las leyendas en las que se expresa la elaboración colectiva de vivencias de destrucción y pérdida, la elaboración de lo siniestro de las experiencias de ese pueblo devastado a través de lo maravilloso de su elaboración poética, si no hubiera sido tocado desde siempre por el peso del secreto de un duelo familiar silenciado y no elabo-

rado, si no hubiera vivido el desarraigo de varias migraciones, es probable que no se hubiera interrogado con tanta persistencia y sistematicidad por lo siniestro, la locura, la estructura familiar, la creación y el aprendizaje. Pero se hizo estas preguntas en un contexto en el que la investigación científica de esos hechos era un emergente de nuestro tiempo.

Dice Pichon-Rivière en el “Prólogo” a su obra *Del psicoanálisis a la psicología social*:

El esquema de referencia de un autor no se estructura sólo como una organización conceptual, sino que se sustenta en un fundamento motivacional de experiencias vividas. A través de ellas construirá el investigador su mundo interno, habitado por personas, lugares y vínculos, los que articulándose con un tiempo propio, en un proceso creador, configurarán la estrategia del descubrimiento.

La obra de Pichon-Rivière, que podríamos caracterizar como un camino que partiendo del psicoanálisis culmina en la psicología social, nos muestra una gran heterogeneidad temática, a la vez que una multiplicidad de influencias teóricas y estéticas, una multiplicidad de fuentes y de campos de investigación. Pichon-Rivière reflexiona sobre la psicosis y la neurosis y desde allí indaga en los procesos de aprendizaje, la estructura familiar, los grupos, las instituciones. Pero en tanto define a la psicología social que postula como una “crítica de la vida cotidiana”, analizará también el fútbol, el tango, el comportamiento político, el rumor, las reacciones colectivas ante las situaciones de emergencia social o de catástrofe, los procesos

de migración, los mecanismos de la creación, y así muchos otros temas.

En su esquema conceptual, fundado en el materialismo dialéctico e histórico, se articulan aportes del psicoanálisis, la psiquiatría francesa, la fenomenología, la lingüística, la cibernética, el surrealismo, la psicología social americana. Pero esta diversidad temática y esta multiplicidad de abordajes se hacen coherentes y se unifican en una pregunta fundante, en una búsqueda de saber del hombre al que entiende como constituyéndose en una praxis, en una relación dialéctica, de mutua determinación con el mundo, mundo que se da a su experiencia siempre entretejido de vínculos y relaciones sociales. De esta complejísima trama relacional, el sujeto es emergente, productor a la vez que producido.

He seleccionado dentro de la vastedad de esta obra y de las vicisitudes de esta trayectoria personal y científica, tres temas centrales. En primer lugar, las experiencias que generaron en Pichon-Riviére la actitud investigativa abierta hacia esa multiplicidad temática y que gestaron en él la pregunta por el hombre. En segundo lugar, y muy esquemáticamente, la línea que lo lleva desde la indagación de la enfermedad mental a la elaboración de un criterio de salud en el que ésta —la salud mental— se identifica con el aprendizaje y la capacidad de apropiarse instrumentalmente de la realidad para transformarla. Por último mencionaré algunos rasgos esenciales de una metodología de aprendizaje desarrollada desde la comprensión psicológica y social del proceso de

conocimiento. Por razones de tiempo van a quedar fuera de esta exposición muchos aspectos de la obra de Pichon-Riviére y el análisis del contexto histórico-social y científico del que esta obra es emergente.

Enrique Pichon-Riviére nace en Ginebra, ciudad en la que residía temporalmente su familia, de origen francés. Cuando tenía cuatro años, los Pichón-Riviére se trasladan al Chaco, es decir, al noreste de la República Argentina, y se dedican al cultivo del algodón; allí contratan la mano de obra de una tribu guaraní. El Chaco de principios de siglo era una tierra todavía desgarrada por una guerra de conquista, en la que persistían focos de resistencia indígena.

La cultura guaraní es la de un pueblo devastado en su experiencia por la colonización española, pero que se aferra y lucha por su identidad por medio de sus tradiciones, que conserva su concepción del mundo, sobre todo una concepción de una relación unitaria entre el hombre y la naturaleza, y trata de elaborar su experiencia a través de un pensamiento y una sensibilidad en la que el mito y la poesía ocupan un lugar central. Cultura que no sanciona la imaginación como delito ni la ruptura de los estereotipos sociales de pensamiento y venera al visionario, al "Caraibé" como un hombre de conocimiento. Subrayo esto porque nosotros, a los visionarios, solemos internarlos en los hospitales psiquiátricos.

Ésa es la cultura que encuentra un grupo portador de la cultura francesa, cultura racionalista de una potencia colonial que hasta pocos años

atrás dominara al mundo, pero en la que también se habían gestado movimientos revolucionarios, pensamientos de vanguardia a los que suscribía el padre de Pichon-Rivière, cultura en la que florecieron movimientos estéticos como el de los llamados “poetas malditos”: Lautréamont, Rimbaud, Baudelaire. Es a partir de lo poético de ambas culturas que Pichon-Rivière integrará dentro de sí esos dos mundos diferentes. Y puede integrarlos porque ese grupo familiar se incluye en la tierra guaraní sin prejuicio, con un profundo respeto por esos hombres y esas mujeres que compartían con ellos el trabajo de la tierra.

A partir de la exigencia adaptativa que implicaba construir su identidad en la integración de dos culturas tan dispares, Pichon-Rivière desarrolla un tipo de pensamiento que tiende a asociar lo disociado, que valora el contraste, lo enriquecedor del juego de lo heterogéneo, de lo diferente, un pensamiento capaz de descubrir relaciones y nexos allí donde, a primera mirada, esas relaciones no existen.

Integrar lo heterogéneo y hacer converger lo diferente, fue en su infancia una necesidad vital y se transformará luego en un método de pensamiento que encuentra su formulación más acabada cuando en su juventud, ya en Buenos Aires, siendo estudiante de medicina, se forma rigurosamente en el método dialéctico. El procesamiento personal de múltiples experiencias de contraste y contradicción se articula entonces, y alcanza otro nivel, con un método de análisis científico de la realidad que plantea la interconexión de los fenómenos, el carácter complejo y contradictorio de lo real, que

determina la búsqueda de la contradicción en la esencia de todas las cosas y también en el interior del pensamiento humano.

Desde esta articulación Pichon-Rivière desarrollará, ya en su madurez, un método de trabajo y aprendizaje que instrumenta el contraste y la contradicción, la heterogeneidad de aportes e interpretaciones de lo real en la iluminación del objeto de conocimiento. No es otra la concepción que subyace a la técnica de grupo operativo.

En el grupo operativo y a través de la tarea, lo múltiple, lo heterogéneo, lo divergente puede integrarse en una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes, que se esclarecen, en esa práctica, acerca de la complejidad de lo real. En ese proceso de trabajo e integración, el objeto de conocimiento se muestra en la complejidad de sus aspectos y determinaciones, haciéndose progresivamente más concreto. Desde los distintos aportes, miradas, perspectivas aportadas por los integrantes a partir de su heterogeneidad, ese objeto se va enriqueciendo y se va mostrando en su complejidad y en su riqueza. A esto hacemos referencia cuando decimos que la técnica de grupo operativo rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento.

Insinuábamos recientemente que la experiencia infantil de integración de dos culturas le permitió a Pichon-Rivière el desarrollo de un pensamiento abierto, no dilemático, no prejuicioso, no autoritario o etnocéntrico. Esto le resultará clave en la comprensión del enfermo mental.

A fines de la década del treinta, ya sólidamente formado en psiquiatría y psicoanálisis, Pichón-Riviére trabaja como psiquiatra en el Hospicio de las Mercedes, que es el hospital psiquiátrico de hombres de la ciudad de Buenos Aires. Allí rescata, en otro nivel, sus aprendizajes infantiles, transformándolos en actitud psicológica. Lo que de chico vio en relación con el indio: la segregación, la proyección en el otro de los aspectos negados de sí mismo y vividos como peligrosos (el indio era definido por el blanco como violador, ladrón y asesino; esto muestra el grado de proyección porque ¿quién asesinó, quién violó, quién robó?), el despojo, la descalificación sistemática del pensamiento, el sentimiento y la acción del otro, lo rencuentra Pichon-Riviére en la psiquiatría manicomial.

El hospital psiquiátrico era entonces, y en gran medida continúa siendo hoy, más que un ámbito de cura un depósito, como lo señala Foucault, una estructura represiva y de control, en la que la sociedad castiga como delito el pensamiento diferente, la emergencia de lo reprimido, la aparición de sus propios síntomas. Proyección, despojo, prejuicio, segregación y descalificación sistemática eran hace cincuenta años, y también hoy, los rasgos dominantes de la actitud social, institucional y familiar ante el enfermo mental.

Decíamos que a Pichon-Riviére su práctica hospitalaria le permite el rescate de su experiencia infantil, incluso de su experiencia de ingreso temprano a la producción como campesino. Su situación de desarraigo, que él ha ido elaborando, le posibilita el encuentro, el diálogo, la identificación operativa con

sus pacientes, en su mayoría inmigrantes europeos u hombres del interior, que constituyen el grueso de la población hospitalaria. A partir de allí investiga las causas sociales de la enfermedad mental, los fenómenos de transculturación, los efectos de la pérdida del hábitat como desestructuración de vínculos internos y severo ataque a la identidad.

Hace un rato me comentaba Miguel que la vida del nordestino en San Pablo es, desde las cinco de la mañana hasta las once de la noche, una situación de agresión permanente y de exigencia adaptativa casi intolerable. Éste es el fenómeno de la transculturación, de la pérdida del hábitat, el no tener con quién hablar, el no tener con quién evocar, el no tener referentes comunes con el otro.

La práctica clínica conduce a Pichon-Rivière progresivamente al planteo de una psicología que aborde “al hombre concreto, en sus condiciones concretas de existencia”, entendiendo que esas condiciones concretas cumplen un rol fundante en la configuración y vicisitudes del psiquismo.

Esta comprensión del sujeto como determinado por sus condiciones concretas transforman a Pichon-Rivière en un investigador de la estructura familiar, institucional, del orden social, en un indagador de la cotidianeidad que incluye, en su marco teórico, procesándolos, no sólo los aportes de lo más avanzado de la ciencia de su tiempo, sino también de la cultura popular, el saber condensado en el folklore, los mitos, las leyendas, el tango.

Su experiencia en el hospicio lo lleva a afirmar que en nuestro sistema social la organización de la salud se transforma en un instrumento ideoló-

gico de dominación, en tanto el criterio de salud vigente en él legitima un tipo de adaptación pasiva y acrítica a la realidad, funcional a las relaciones de explotación. Dice Pichon-Rivière que la jerarquía irreversible establecida entre “lo sano” y “lo enfermo”, particularmente instaurada en las instituciones asilares, vehiculiza las relaciones de clase y la ideología dominante, con una devastación de la experiencia, la cultura y la identidad del paciente.

Es su práctica hospitalaria lo que lo lleva a un replanteo de los métodos de la cura, a la creación de técnicas grupales que permitan al paciente la asunción de un rol protagónico en el aprendizaje de la realidad, con el rescate de sus potencialidades, de su historia, su cultura e identidad. Esto implica nuevas propuestas en el campo de la salud y de su organización. Y Pichon-Rivière se pregunta: ¿salud para quién? ¿salud por quiénes? Su obra se constituye como un intento de respuesta a esta pregunta.

Respecto al segundo tema, cómo se va desde el criterio de salud o desde la concepción psiquiátrica a una concepción de aprendizaje y a focalizar los procesos de aprendizaje, les diría que su experiencia como terapeuta en el campo de la neurosis y la psicosis le revela que la enfermedad mental consiste en un trastorno del aprendizaje de la realidad.

El sujeto, en su desarrollo, aprende a manejar sus ansiedades y su relación con el mundo configurando una modalidad de vínculo e interpretación de lo real. ¿Cuándo enferma un sujeto? Cuando

por el incremento de sus ansiedades, ante contradicciones internas y con su contexto, recurre a una conducta regresiva infantil, pero no recurre situacionalmente, es decir, pudiendo avanzar después, sino que se estereotipa en esa conducta. No puede desarrollar nuevas respuestas adaptativas, no transforma su interpretación de lo real, sino que se aferra de forma rígida a esa visión de la realidad y reitera, estereotipada y repetitivamente, los modelos previos, sin modificarse ni modificar su contexto vincular. Se deteriora así su relación con lo real y se estancan los procesos de comunicación y aprendizaje.

Dice Pichon-Rivière: “Cuanto más repetitiva es una conducta, más enfermo está el sujeto”. De allí que la tarea terapéutica trabaje en la disminución de las ansiedades y en la ruptura del estereotipo, apuntando al restablecimiento de la dialéctica sujeto-realidad. Por esto la salud mental se identifica con el aprendizaje en tanto relación dialéctica, mutuamente modificante entre sujeto y mundo, relación en la que el sujeto se constituye como tal.

Desde una psicología social que define al sujeto como síntesis activa de sus relaciones sociales y sujeto de la praxis, Pichon-Rivière elabora una concepción de aprendizaje al que adjudica un lugar fundante en la constitución y vicisitudes del psiquismo, en tanto forma (el aprendizaje) de la relación sujeto-mundo, sujeto-realidad, mundo interno-mundo externo.

Los procesos de aprendizaje se transformarán, entonces, para Pichon-Rivière, en objeto de una investigación sistemática, desarrollando desde su

comprensión como proceso psicológico y fenómeno social, una metodología destinada a trabajar sobre los obstáculos que emergen en la relación del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento. Apunta así al logro de un vínculo progresivamente creativo y libre entre el sujeto y el mundo, vínculo en que —a partir de la praxis— se da la apropiación instrumental de la realidad para transformarla, es decir, se da el aprendizaje.

Y por último, la técnica de grupo operativo que Pichon-Rivière plantea como instrumento en el campo de la clínica y de la tarea educativa, articuladas ambas en el común denominador del aprendizaje, sostiene una propuesta: la de aprender a aprender o aprender a pensar integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir: el sentir, el pensar y el hacer en el proceso cognitivo.

¿Por qué una técnica grupal? Porque desde el comienzo de la historia y como condición de la misma, el grupo es un sistema de relaciones cuyo sentido es el desarrollo de acciones destinadas a satisfacer las necesidades de sus integrantes. La interacción está fundada motivacionalmente en esas necesidades. Por esto no hay vínculo ni grupo sin un hacer, sin una tarea, sea ésta explícita o implícita, consciente o inconsciente.

El grupo es, en esencia, una estructura de operación, escenario inmediato, horizonte de nuestra experiencia social. La técnica de grupo operativo apunta a potencializar esa operatividad centrandó a sus integrantes en el reconocimiento de sus necesidades, la elaboración de un proyecto y el

desarrollo de una tarea. Tarea que implica un hacer y un reflexionar críticamente acerca de este hacer y de las relaciones que se van estableciendo en función del objetivo propuesto. Esta reflexión es básica para visualizar y resolver los obstáculos, para contener y elaborar ansiedades emergentes en relación con la tarea y los procesos interaccionales.

¿Por qué hablamos de ansiedades y obstáculos? Porque el proceso de aprendizaje, en tanto transformación del sujeto y de la realidad, no se da sin contradicciones. ¿Por qué? Porque este proceso de cambio implica una situacional desestructuración de lo previo, lo ya poseído y conocido y una nueva estructuración. Esto puede determinar —en el sujeto que vive ese proceso— vivencias de pérdida, desinstrumentación y ataque. Surge una contradicción entre lo viejo y lo nuevo, entre necesidades de distinto signo, las que nos impulsan al cambio y las que nos impulsan a conservar las estructuras previas y esto puede dar lugar a una contradicción entre un proyecto y una resistencia a ese proyecto.

Hemos insistido en afirmar que la didáctica grupal rescata para el aprendizaje el carácter social de la producción del conocimiento. Permite el intercambio de información, de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencias y estilos que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes. Es por eso que sostenemos que en un trabajo grupal fundado en la experiencia y el intercambio entre los

integrantes, los conceptos pierden su carácter abstracto, y se hacen progresivamente concretos y ricos en contenidos reales.

Formarse en grupo implica un aprender a aprender en tanto redefinición de los modelos de aprendizaje en los que nos hemos ido configurando como sujetos cognoscentes, modelos pasivos, receptivos, individualistas, competitivos, teoricistas, autoritarios.

El aprender a aprender o aprender a pensar —aunque siempre estamos aprendiendo a aprender y aprendiendo a pensar, lo importante es cómo y en qué dirección— que plantea Pichon-Rivière a través de esta técnica implica la transformación de un pensamiento lineal, lógico formal en un pensamiento dialéctico que visualice las contradicciones en el interior de los fenómenos y las múltiples interconexiones de lo real. Se plantea, entonces, un pasaje de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad a la cooperación.

Dicho proceso, en tanto replanteo de modelos internos de aprendizaje y vínculo, íntimamente ligados a nuestra identidad, arraigados con profundidad en nuestra historia, no se va a dar sin vicisitudes, sin alternativas, sin un costo emocional para el que el encuadre de grupo operativo intenta ofrecer un ámbito de continencia y elaboración.

Pichon-Rivière plantea el aprendizaje como una “mayéutica grupal”, mayéutica en el sentido socrático de la palabra. En la praxis común cada uno rescata su propio saber y experiencia y el saber y la experiencia del otro. En la dialéctica de la

interacción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento como sujetos del conocer. Son todos hijos de su propio aprendizaje. Es el diálogo grupal el que posibilita la conceptualización, el logro de un nivel simbólico que integra el plano de la experiencia, pero también lo supera. De esta forma se elabora un marco referencial común que orienta para la acción.

El aprendizaje así entendido se constituye como un proceso unitario en el que se integran práctica y teoría y en el que las funciones del que enseña y el que aprende son cambiantes, rotativas. El saber producido en el grupo circula en esa estructura rompiéndose con la disociación jerárquica entre alguien que supuestamente sabe y enseña y otro que supuestamente ignora y aprende. Disociación ésta, que articulada con la escisión entre teoría y práctica, ha emergido históricamente de relaciones de dominación y explotación de una clase por otra; ambas han resultado funcionales a la perpetuación de esas formas de las relaciones sociales al consagrar como “natural” y “ahistórica” la división entre trabajo manual e intelectual y como “natural” y “ahistórica” también una distribución elitista del saber.

Hemos reflexionado en este trabajo sobre el carácter de instrumento de dominación que tienen entre nosotros —por lo menos en Argentina, y creo que es en Latinoamérica— el sistema de salud y el educativo, en tanto partes del aparato del Estado. Quienes trabajamos en estos ámbitos de la superestructura con una intención de cambio, desde una conciencia crítica, debemos saber —desde esa mis-

ma conciencia— de los límites de esta inaplazable práctica transformadora. ¿Pero por qué hablamos de límites de esta práctica transformadora, la que se da en el ámbito del sistema de salud, en el ámbito del sistema educativo? Porque el cambio estructural, apoyado e incentivado desde las acciones desarrolladas en la superestructura, sólo puede realizarse a partir de la práctica política revolucionaria.

Paulo Freire, por Miguel Darcy de Oliveira

Me gustaría hacer una presentación corta porque Paulo Freire, coterráneo nuestro, es el más conocido por casi todos.

La primera idea que me gustaría expresar es que, sin duda, en mis palabras habrá muchísimos puntos de semejanza con lo que ya fue dicho.

En relación con Paulo, el hombre, la trayectoria y su obra se confunden de manera muy íntima. Parece ser una de esas personas cuya práctica precedió a la elaboración teórica; Paulo hizo y descubrió cosas, se comprometió en experiencias concretas y además de estas vivencias, escribió algunos libros, de manera tal que hablar de él, hablar de su obra, de su experiencia de vida, constituye un mismo movimiento y un solo hecho.

Teniendo en cuenta esta visión, pienso entonces dividir en tres momentos esta recapitulación respecto de la trayectoria de Paulo Freire:

- el período que iría hasta 1964, y la gran ruptura que representa para Paulo, para nuestro país, y tantos de nosotros el golpe de Estado que lo llevó al exilio;

- un segundo momento en el que enfocaré el trabajo, la vivencia que experimentó en el exilio;
- y un tercer momento más resumido, que se refiere al período posterior a su vuelta al Brasil, desde 1980 en adelante.

En dos de estos períodos, durante el exilio y después de su vuelta al Brasil, trabajé con él en una experiencia muy directa. Durante el período anterior al 1964 no lo conocía personalmente. Nos encontramos en Ginebra, Suiza, y entonces comenzamos a trabajar juntos.

Comenzaría hablando de cómo hoy, a lo largo de estos años de convivencia, yo interpreto al Paulo anterior al año 1964.

Sobre todo propondría una cuestión que me parece bastante interesante: el porqué no del suceso de Paulo en esa época, y el porqué sí del suceso de Paulo hoy, cuando tanta gente se interesa todavía por un brasileño, que produjo en Brasil lo más original de su obra hace más de veinte años.

A mí me parece que Paulo fue un precursor, un innovador, un anunciador de sucesos que fueron generalizados mucho más tarde en nuestro país.

Vuelve a mi memoria la época de estudiante universitario en los años 1962-1963, me acuerdo bien que Paulo fue uno de estos personajes, como Celso Furtado y muchos otros, que nos ayudaron a descubrir al Brasil como un país pobre, subdesarrollado, con su pueblo oprimido e infeliz. Este descubrimiento por el cual nosotros, estudiantes universitarios privilegiados, fuimos parte de un todo mayor, desgarrado, complejo, terriblemente confuso, doliente y a la vez sublevante, se lo debe-

mos históricamente a un hombre como Paulo, porque nos lo reveló.

Esto fue posible justamente porque él, rompiendo con una tradición mantenida por toda una intelectualidad, por la élite académica alienada y desinteresada de las cosas nacionales, que despreciaba su pueblo y no se identificaba con él, que miraba sólo para afuera, para el litoral y no para adentro, se volcó para lo que había de más marginal y oprimido en la sociedad brasileña, que eran los campesinos pobres y analfabetos del nordeste.

Me parece que ésta es la primera ruptura de Paulo y su primer mérito histórico. En los sesentas se interesó y fue al encuentro, junto con otros, de los excluidos, de los que no tenían oportunidad, ni voz y trabajó con ellos y para ellos.

Esto despertó el interés y la imaginación de mucha gente de esa época.

Lo segundo que me parece importante en el trabajo que Paulo hizo, es que se dio afuera del contexto institucional. Un trabajo educacional que se realizó fuera de la escuela fue la segunda gran innovación. Hoy este hecho nos parece corriente, pues, estamos familiarizados con la idea de una educación informal, extraescolar, no institucional, pero en esa época éstas eran ideas nuevas. Imaginar la educación en un “círculo de cultura” y no entre los cuatro muros de una escuela, era dar prueba de un pensamiento innovador, al imaginar algo que no existía y hacerlo posible.

Otro asunto muy importante en la obra de Paulo es la confluencia entre educación y proyecto polí-

tico, proyecto de sociedad, su visión político-pedagógica.

¿Quién era Paulo?

Para explicar su persona tomaremos el haz de complejidades que explica a la persona juntamente con el momento histórico que le toca vivir. Paulo, posiblemente, un poco como Pichón, es también un manojito de contradicciones, un hombre complejo, como somos todos nosotros, pero sólo los más geniales explicitan estas contradicciones y las transforman en el fermento de su acción, mientras que los mediocres se tornan víctimas de estas contradicciones que los inmovilizan.

Muy bien, ¿quién era Paulo? Un pequeño-burgués de origen que había conocido el hambre. Un hombre de una familia de clase media del nordeste, que por vicisitudes de la crisis de los años treinta había conocido dificultades materiales muy grandes.

Otra característica sorprendente e interesante en relación con él es que era creyente. Paulo era un católico como se decía en aquella época, un hombre de fe. Y es raro, no por el hecho de que no existieran hombres de fe, sino porque se embarcasen en un tipo de trabajo como el que él hacía.

Hoy tenemos todas esas vivencias de una Iglesia católica muy diferente, comprometida junto al pueblo, con una conciencia social muy aguda, en la vanguardia de las luchas sociales.

Nada de esto era así veinticinco años atrás. La Iglesia que teníamos en Brasil estaba preocupada con la masonería, con el espiritismo, con la escuela pública. Éstas eran las causas de la Iglesia en el Brasil de entonces. Que hubiera un cristiano que

se enraizaba en su fe para dar el paso de su compromiso social, esto sí era algo innovador. En este punto también fue precursor de un viraje que se concretaría años después.

Un tercer punto a destacar es el que Paulo era un educador, un intelectual; y teniendo en cuenta que la mayoría de nuestros intelectuales eran personas desinteresadas de su pueblo, que consideraban que la masa silenciosa de campesinos no formaba parte del país, que esa categoría no existía, estaba afuera, no merecían ser considerados como ciudadanos, no eran gente, para nada servían, sólo existían para trabajar; nos damos cuenta de que un intelectual cristiano que se vuelca para las capas populares, ya era algo nuevo, que sólo por sí podría generar hechos nuevos y procesos interesantes.

Paulo dedicó su trabajo a la cuestión del analfabetismo, dirigiéndose por elección hacia los más excluidos, los más marginados. Comenzó su trabajo por el análisis del analfabetismo, como tentativa de comprender el fenómeno. No lo consideraba como una carencia personal, o como la prueba de la incapacidad de determinadas personas o de una determinada categoría social que no logra aprender, ni tampoco encaraba el hecho como atraso histórico que sería superado a medida que la industrialización avanzase y los contingentes marginales fueran incorporados al mundo moderno; para Paulo la raíz del problema no estaba en la carencia individual ni en esta simple situación de atraso, pero sí en una precisa situación histórica de explotación y de marginalización.

De esta idea surgen dos puntos inspiradores de todo su trabajo posterior: por un lado la noción de conciencia dominada, de conciencia oprimida, dando la debida importancia a los elementos subjetivos presentes en todo proceso de cambio. Por otro lado, la idea de que, impregnando esos comportamientos individuales, esos comportamientos subjetivos, la percepción, la conciencia que cada uno de nosotros, que cada grupo social tiene de los fenómenos sociales, hay siempre determinadas estructuras que conforman el modo de pensar y de actuar de las personas.

Para Paulo quebrar el problema del analfabetismo significaba atacar esa conciencia dominada que hacía que el analfabeto se creyese, se convenciese de su propia ignorancia, de su propia imposibilidad para aprender, y al mismo tiempo romper una “estructura de dominación” que formaba esta conciencia oprimida y al mismo tiempo legitimaba el analfabetismo como algo normal, parte del orden natural de las cosas. Era preciso atacar en los dos planos: en la cabeza de quien aprendía y en la vida de quien aprendía.

Me parece estar frente a un descubrimiento extremadamente interesante que rehusaba las explicaciones mecánicas que justificaban el fracaso de innumerables campañas de alfabetización; éstas no tenían en cuenta ese bloqueo interno del sujeto ni la estructura social que tornaba el aprendizaje en algo inútil, innecesario y peligroso. Era necesario atacar en estos dos planos, de ahí la idea que Paulo tenía del proceso educacional como una herramienta de libertad y de transformación de la realidad.

Herramienta de libertad en el plano del sujeto, en el plano del grupo que se moviliza para aprender algo útil para sí y herramienta de transformación, en la medida que sólo hay educación con transformación, que sólo hay educación cuando ésta cambia la vida de las personas, las anima a hacer algo que sea necesario para este proceso de transformación, y lleva al sujeto a vivir mejor, a vivir una vida diferente. De esta visión político-pedagógica, de esta visión filosófica del proceso educacional, del papel de la educación, y de la situación de su pueblo, nacen entonces determinadas propuestas, específicamente didácticas y pedagógicas.

Paulo revisa también en esa época el propio acto de conocimiento, usando palabras diferentes se aproxima mucho a lo que fue dicho aquí por Ana. Aquí hay un poco de la propuesta teórica de Pichon-Riviére.

Algunas ideas básicas de Paulo, por ejemplo: “nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo”, confirman esa opinión. Las personas se educan mediatizadas por determinado objeto de conocimiento, que es la realidad misma, la realidad vivida que está ahí desafiándolas a conocerla y a transformarla. Por lo tanto, la educación no es nunca una dádiva, una donación de una persona que sabe a aquellas que no saben, sino algo que se presenta como un desafío para educador y educando, un desafío que es la propia realidad que se compone de situaciones-problema, de inquietudes, de angustias y de aspiraciones del grupo. Esto constituye la materia prima del proceso educacional.

Segunda idea clave: no es posible enseñar sin aprender. No es posible enseñar nada sin conocer la realidad vivida por ese grupo con el cual el educador va a trabajar. Cómo el de afuera podrá saber qué configuración tiene esa situación-problema, qué instrumentos el grupo ya posee para enfrentarla y qué instrumentos todavía no tiene y tiene interés y necesidad de adquirir.

Al educador le cabe aprender con el educando cuál es su realidad, obteniendo así los elementos básicos del proceso de educación de manera que el educando pueda aprender con el educador, que es quien detenta determinados instrumentos, determinadas experiencias que colocadas al servicio del grupo pueden permitir a éste adquirir el conocimiento de sí mismo y de su realidad que hasta entonces no tenía.

Parece que ahí existe un tercer elemento interesante. Paulo al redefinir el papel de la educación no elimina el papel del educador; no se trata de mantener la actitud autoritaria, paternalista que desde afuera decide, define y trasmite el conocimiento que considera necesario para la vida del grupo; ni tampoco mantener la concepción ilusoria, idealizada de que el pueblo sabe, de que el pueblo ya detenta un saber tan elaborado, tan acabado que pueda prescindir de la adquisición más formal del conocimiento que estén fuera de su vivencia.

Creo que en el pensamiento de Paulo está clara la idea de que la conciencia popular —no por incapacidad histórica del pueblo, sino en función de siglos de explotación y marginación— es una con-

ciencia fragmentaria que aunque tiene una percepción de la realidad, fundamental y válida, no agota toda la realidad.

Para superar lo dado por lo vivido, por lo inmediato, es necesaria una experiencia de conocimiento más elaborada, más sistematizada para lo cual la intervención del educador es fundamental. Mientras tanto, para que esto no sea una renovación de la dominación presentada bajo un nuevo aspecto, es necesario que el educador se deje educar, si no por el educando, por una práctica, por una postura que deberá adoptar junto con el educando, de aproximación a la realidad vivida por éste. Es la práctica la que reduca al educador, pero es éste el componente fundamental del proceso.

Fue en tomo a estas ideas que se estructuró lo que más tarde se llamaría el método de alfabetización Paulo Freire. Este método además de lo que ya conocemos sobre él: su eficacia, la rapidez con que alfabetizaba, la integración muy grande que ofrecía entre lo educativo y lo político, el descubrimiento del dominio del lenguaje, permitía la comprensión de la escritura y de la lectura con la adquisición de una comprensión de la realidad; al mismo tiempo que apuntaba hacia una dirección más amplia, o sea que se constituía en una política educacional nueva y de carácter renovador. Paulo ya no concibió más la educación como un campo separado de la actividad, en cambio la insertó en el propio proceso de la vida de las capas populares y en el propio deseo de éstas de cambio social.

Sin duda esto inquietaba y desagradaba a muchos, hablar del pueblo, valorizar al pueblo como

sujeto histórico; que un intelectual creyese en el pueblo era y todavía es hoy, peligroso, casi un sacrilegio, para las clases dominantes. Si todavía es así en nuestros días, imagínense veinticinco años atrás y además en el nordeste, región que es baluarte de las estructuras más autoritarias de nuestro país. Todo esto fue tomado por las clases dominantes como amenaza intolerable, subversión, comunistización, domesticación de los espíritus, propaganda insidiosa.

Paulo, hombre pacífico, fue etiquetado como enemigo público, condenado, encarcelado y exiliado por quince años. En 1978 cuando la apertura política ya se concretaba, corría el rumor en nuestro país que ocho brasileños figuraban en una lista negra, supuestamente con el fin de que les fuese negada la amnistía. Uno de ellos era Paulo, junto con otros que tenían una práctica abiertamente política como Miguel Arraiz, Leonel Brizola y otros.

¿Por qué en nosotros, en ustedes estudiantes, Paulo despierta tanto cariño y en las clases dominantes tanta animosidad? La respuesta es la misma en los dos casos.

El hecho es que en el 1964 Paulo es exiliado. Puedo imaginar cuán dura fue esta experiencia para él, qué significó el desarraigo para un hombre tan profundamente inserto en su lugar, en su cultura, junto a su pueblo.

En mayo de este año se refugió en el consulado de Bolivia, y por desgracia, un mes después hubo un golpe de estado en este país que lo obligó a refugiarse en Chile. De Chile fue a los EE.UU. y de ahí a Europa. En Suiza residió nueve años.

Se abre en este período otro momento en la trayectoria de Paulo, ya no es un hombre arraigado en la situación histórica en que se crió, que por un lado ayudó a transformar y definió sus contornos; es un hombre exiliado que goza del respeto de los intelectuales y educadores de los lugares por donde pasaba. Por un lado profundiza su elaboración teórica sobre qué es educación, sobre qué es el proceso de transformación y por otro lado, toma contacto con experiencias educacionales concretas en nuevos terrenos, sobre todo en África a partir de los años 1974-75.

En el plano de la elaboración teórica en 1969 escribe el que parece ser su libro fundamental: *Pedagogía del oprimido*, antes en 1964-65 había escrito *Educación como práctica de la libertad*, que es exactamente una primera teorización sobre la experiencia brasileña de alfabetización.

Pedagogía del oprimido fue escrito en los EE.UU. y demoró varios años en ser publicado en Brasil¹, a pesar de estar ya traducido a una decena de idiomas, me parece que es una elaboración bien profundizada de la educación como estructura de dominación, como un proceso que en vez de liberar y permitir la aparición de las potencialidades de cada ser humano, lleva al educando al conformismo y a la adaptación sin enseñar a las personas a adquirir una visión crítica. Esta estructura, este mecanismo que existe en los más diversos países de manera muy semejante es uno de esos modelos que se reproducen con pequeños mati-

¹ Editado en 1970.

ces. Así, este modelo de educación no instrumenta a las personas para poder enfrentar los problemas más corrientes de su vida cotidiana y menos aún las grandes cuestiones de su existencia, de la existencia social.

La escuela que tenemos y que se tomó por excelencia en vehículo de esta educación domesticadora no nos prepara siquiera para conocer nuestro propio cuerpo, cómo somos físicamente, psíquicamente, cómo funcionamos unos con otros, no nos informa cómo percibimos o cómo podemos trabajar con nuestras manos; por el contrario, nos compartimentaliza impulsando a los intelectuales a los libros y a los trabajadores exclusivamente para los trabajos manuales. Divide, secciona, desintegra todo aquello que hace a la integridad, a la complejidad de un ser humano o de un grupo social, en vez de ser factor de liberación de las potencialidades humanas, de desarrollar aquello que hay de mejor en nosotros, aquello para lo cual fuimos hechos; busca reducirnos a lo peor de nosotros mismos al buscar oponernos unos a los otros, opone la cabeza al cuerpo, el sentimiento a la razón, lo intelectual a lo manual, la teoría a la práctica. En fin, es este pensamiento dualista que la escuela reproduce, que inculca, que exige para poder funcionar.

Evidentemente dentro de estas premisas ella sólo puede ser algo que legitima la desigualdad social, porque convence a la mayoría de las personas de su propia incapacidad e impotencia. Esto es todavía más claro de ser percibido cuando se vive en países como en los que nosotros tuvimos la oportu-

nidad de vivir, podemos citar Suiza y los EE.UU., donde en el corazón de la opulencia, de la modernidad, vemos la tremenda fuerza de la domesticación en instituciones, escuelas, hospitales y tantas otras, donde para dominar la mente de las personas, para inducirlas al conformismo, impiden la posibilidad de debate, de la búsqueda del conflicto, ya que todo esto es considerado como factores de desorden y de desestructuración de una determinada realidad.

De esta forma se hace todo para evitar la eclosión de estos fenómenos incontrolables, cada uno en su lugar, cada uno haciendo lo que sabe, y ésa es la ideología para ser vehiculizada hacia la sociedad. Todo esto tiene en la escuela a un instrumento privilegiado, junto con todos aquellos mitos que conocemos tan bien, como por ejemplo: si hay una misma escuela para todos y si todos tuvieron el mismo punto de partida, es por lo tanto natural que sean los más capaces, los mejor dotados, los que consiguen llegar a los niveles superiores, así como les cabe a los menos privilegiados trabajar con las manos, trabajar bajo las órdenes de los planificadores, de los contralores, de los que deciden. En fin, todos estos mecanismos son bien conocidos entre nosotros.

Por un lado, la *Pedagogía del oprimido* se constituyó en una denuncia de este sistema y de su modo de funcionamiento y por otro, retomando la experiencia brasileña y la experiencia chilena, Paulo relabora sus ideas acerca de una alternativa, de lo que sería una pedagogía del oprimido, que sea al mismo tiempo un modo de transformar

la educación y un instrumento de transformación de la realidad. Hasta aquí fui retomando las ideas que extraje de las vivencias de Paulo en Brasil antes del exilio.

Además del trabajo teórico que devolvió en libros, en seminarios y encuentros en varios lugares del mundo, se vio envuelto en una experiencia nueva que implicaba un gran desafío. Recibió invitaciones de tres o cuatro antiguas colonias portuguesas en África, emancipadas de la dominación colonial en el 1974 y todas ellas empeñadas en la búsqueda de un proyecto de desarrollo alternativo. Países como Guinea-Bissau, República de Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe y Angola invitaron a Paulo y a algunas de las personas que trabajaban con él para hacer una asesoría, un apoyo en el plano del trabajo de alfabetización.

La herencia colonial que estos países habían recibido era algo absolutamente aterrorizante: de 70 a 80 por ciento de la población adulta era analfabeta. Un número mínimo de personas nativas habían recibido formación universitaria, de los cuales la gran mayoría se adhirió a la ideología impuesta por la escuela colonial, abandonaron su país de origen con la independencia, para ir a vivir al país de los colonizadores; lo que nos da una idea de la alienación de que eran víctimas.

Estos países fueron devastados por siglos de pillaje y por años de guerra de liberación extremadamente dura y violenta, de tal manera que se encontraban en una situación de carencia material absoluta. Recuerdo las discusiones que tuvimos entre los años 1975 y 1976 sobre una tarea

de tal envergadura: salíamos de esas discusiones con la sensación de que intentar atacar de inmediato el problema de la alfabetización era una tarea superior a las fuerzas de estas sociedades.

Por dos razones fundamentales pensábamos de esta forma, la primera de ellas era que mientras tanto no se atacara el problema de la escuela no valía la pena hablar de alfabetización porque la escuela colonial, la escuela que estaba todavía vigente en el país, era simplemente una caricatura del modelo occidental aplicada a un país dependiente y muy pobre; por lo tanto, separada por completo de la realidad, de las exigencias de la vida nacional.

Mantener una escuela así era mantener en funcionamiento una fábrica de analfabetos, ya que allí se reproducía permanentemente el analfabetismo, no tenía caso alfabetizar a los adultos si la escuela generaba cada año millares y millares de analfabetos, que no aprendían nada de utilidad para la vida de su país. Era preciso atacar el problema de la escuela, cambiar radicalmente la noción de la escuela de base, la educación popular para los niños de estos países africanos.

En el plano de la alfabetización de adultos, el otro inmenso obstáculo era el problema de la lengua nacional. Todos estos países, como ustedes saben, son países segmentados étnicamente, cada etnia africana es una cultura aparte y una manera de ver el mundo, un modo de ser, de existir, así también cada pueblo, cada etnia posee su propia lengua que aprende y habla antes de hablar el idioma nacional.

En todos estos países la lengua nacional era la del colonizador, lengua hablada solamente por una minoría de aculturados, de gente educada que vivía en la ciudad; imponer como lengua de alfabetización la portuguesa era nuevamente reproducir un mecanismo de exclusión, de marginalización de la gran mayoría. Por otro lado, ¿cómo hacer para trabajar con varias lenguas nacionales en países que se encontraban en un estado de pobreza inmensa? Ustedes pueden ver entonces la dimensión del problema Si no la solución, la dificultad.

Yo diría en pocas palabras que nuestro esfuerzo fundamental fue viabilizar una propuesta de una escuela de base que durase cuatro años, la mitad de la duración de lo que intentamos hacer en Brasil, que les diera a todos los niños de estos países la posibilidad de adquirir un bagaje mínimo de conocimientos, de instrumentos para integrarse en sus comunidades como un factor de progreso y de mejoramiento de la misma.

Repensar totalmente el sistema educacional, demostrar que es un sistema de compartimentos sucesivos, ya que en la enseñanza primaria sólo se aprende lo necesario para llegar a la secundaria y en la secundaria sólo lo necesario para llegar a la universidad. Nada útil se aprende para aplicar en lo cotidiano, sólo se aprende lo necesario para pasar al estadio siguiente; y si la gran mayoría no pasa, es asunto de ella. Desmontar esta cosa absurda y demencial. Reconocer que en el estadio de desarrollo, en un primer momento, el paso inicial en el camino del desarrollo es no tener ver-

güenza de querer hacer una carrera universitaria fuera del país y contribuir así al cambio y al mejoramiento de la vida en esta sociedad, aprendiendo por lo tanto, cuestiones relacionadas con los modos de producción de esta sociedad, aprendiendo sobre su cultura, en suma tornándose experto dentro de la sociedad. Éste es un problema básico.

Se hace necesario que sea también redefinido el criterio de selección, ya que según los padrones actuales son pocos los que pasan a los niveles más formalizados de la enseñanza, para que no sean solamente los hijos de la clase media y de la clase alta, de las clases dirigentes o de los habitantes de la ciudad que por dominar el idioma del colonizador tengan acceso a la escuela en forma inmediata. En fin, éste fue un esfuerzo muy grande en esa dirección.

Por el lado de la alfabetización, el problema es mucho más complejo, diría apenas que: lo que intentamos fue invertir el orden de los hechos. En lugar de imaginar la alfabetización como una palanca para el desarrollo social invertimos los elementos. Partiendo de la idea de que las comunidades africanas habían vivido siglos sin necesitar leer o escribir, ¿cómo de repente tendrían necesidad de leer o escribir en un idioma que no hablan? Es un absurdo evidente, por lo tanto se invertían las cosas. En cada comunidad de éstas hay una infinidad de problemas que son enfrentados por la población y que podrían serlo mejor con un mayor bagaje de conocimientos, entonces nos dimos cuenta que de allí debíamos partir.

Tomemos como ejemplo el problema de la salud, no se puede imaginar resolver el problema en

un país pobre sobre la base del hospital y de la medicina curativa, es necesario que cada uno aprenda a cuidar de sí mismo y es preciso que todos influyan sobre el medio ambiente que es generador de dolencias. Esto es un desafío educativo, cómo instrumentar una población para cuidar de su propia salud personal, familiar y comunitariamente. Esto es educación para adultos.

Con un programa de este tipo, poco a poco en un proceso que nadie puede medir, es de suponer que esta sociedad se ponga en movimiento, empiece a agitarse, a cambiar, hasta el momento que surja de hecho la necesidad de aprender un idioma que no es dominado, que tiene que ser enseñado como lengua extranjera. En el caso de estos países es el portugués el que debe ser enseñado como una lengua extranjera y no mantener más la ficción de que es un idioma que ellos hablan, porque no es verdad.

En pocas palabras, ésta sería la descripción de una experiencia grande, difícil, contradictoria y que está en discusión, que continúa en estos países con avances y retrocesos, aciertos y desaciertos, con todas las vicisitudes de una experiencia social.

En 1979 la situación cambia, el proceso de cambio alcanza un nuevo escalón en Brasil: hay amnistía política y Paulo Freire junto con prácticamente todos los exiliados vuelven a Brasil. A partir de ahí se abre un tercer momento en esta trayectoria que es una historia común a todos nosotros. Voy a hablar muy poco sobre ella.

A través de discusiones, conversaciones y búsquedas que tuvimos con Paulo, me parece que

desde el punto de vista educacional tenemos dos desafíos en el Brasil de hoy, en el Brasil de posdictadura. Tenemos una escuela que es una vergüenza, una escuela pública que es una calamidad, que reprueba a más de la mitad de sus alumnos, que margina justamente a los niños más pobres y lo hace de una manera perversa, pues, hace que el que fracasa interiorice el hecho como culpa de su incapacidad. Esta escuela es una vergüenza, es antipopular, antidemocrática, es una escuela que refleja perfectamente el carácter antipopular y antidemocrático de la sociedad brasileña toda.

En muchos debates que mantuve con profesores de primaria, en los que se hace esta dura crítica, estos profesores quedan indignados con esta visión, con esta denuncia del fracaso de la escuela. Por un lado entiendo la indignación, la cual puede ser una fuente muy positiva, por el otro, creo que el fracaso escolar no es de los profesores primarios sino de todos nosotros. Si se permite la existencia de una escuela tan profundamente injusta, se vive en una sociedad en la que todos somos víctimas dolientes de la desigualdad, hipócrita, que ignora el problema de la pobreza y la desigualdad social. Creo que éste es el nudo de la sociedad brasileña, si no vivimos en la sociedad más desigual del mundo, muy probablemente vivamos en la más hipócrita de todas aquellas donde la desigualdad no entra en el recuento ni en el horizonte de nuestras preocupaciones cotidianas.

La escuela que tenemos que es una indignidad, la tenemos solamente porque en la actualidad no

tenemos el coraje de mirar lo que realmente es, no tenemos el coraje de mirar a la sociedad brasileña como un todo. Para todos nosotros hay ahí un desafío, esta escuela absolutamente fracasada necesita cambiar radicalmente y esto es tarea de todos los educadores.

En otro aspecto, me parece que Paulo fue seducido como todos los que vivimos muchos años afuera por algo muy nuevo que sucedió en Brasil, que es justamente la emergencia, como sujetos educativos, de determinados movimientos sociales, y de grupos organizados. Al volver al Brasil ya sabíamos, por haber oído hablar, algo al respecto; pero fue con emoción que vimos el fenómeno de las comunidades eclesiósticas de base, las tentativas de reorganización de un movimiento sindical más auténtico, las experiencias innovadoras del trabajo comunitario, además de cuestiones como la salud, el transporte, el problema de la mujer, en suma, grupos de personas que sin la preocupación educativa, sin un educador profesional animando el trabajo, sin un contexto educativo que lo contenga, estaban viviendo, activando un trabajo eminentemente educativo. Educativo, en la medida que es educación toda experiencia en la cual las personas cambian su manera de ver las cosas, enriquecen la forma de mirarse a sí mismas, a los otros y a la realidad que los rodea.

Ganan nuevas fuerzas, nuevos instrumentos para transformar esa realidad. Yo creo que es esto, de una manera muy simple, muy inmediata, muy concreta, lo que comenzó a hacerse en Brasil desde los inicios de los años setentas. En los peque-

ños grupos de iglesia, de barrio, de mujeres, de madres, en fin, toda esa multiplicidad de experiencias que se están realizando en la periferia de las grandes ciudades y que definen qué es educación popular. Me parece que esto es extremadamente original y promisorio, revelador de una nueva propuesta educativa; es algo que existe, que está ahí y nos permite apoyarnos en ello. Parece que el gran desafío puede terminar aquí.

La cuestión que todavía me preocupa y preocupará también a Paulo es cómo hoy, cuando el proceso democrático avanza algunos pasos más, cómo se pueden juntar esas dos partes de la realidad social, cómo la gente puede valorizarse, apoyarse cada vez más en eso que viene de abajo hacia arriba, en estas propuestas nuevas que vienen del movimiento social; para cambiar las políticas públicas, las estrategias, las estructuras y las instituciones. Me parece que éste es un gran desafío, ya que no se puede imaginar que este proceso todo se dé en la base de la sociedad de espaldas al estado, ignorando el problema institucional.

Un paso adelante en la democracia implica el control democrático del estado, la democratización del estado, de las instituciones, de las estrategias. Éste parece ser el paso siguiente de nuestro desafío, creo que son los problemas que viven los educadores hoy. Ciertamente, Paulo continúa a la vanguardia de estos problemas inspirando a mucha gente y estimulando la reflexión.

Éstas eran las ideas que quería transmitirles, fruto de una experiencia y como contribución a nuestros debates.

LOS APRENDIZAJES QUE PRODUCEN LOS GRUPOS*

Carmen Nora Hernández

Me propongo exponer las primeras reflexiones de un proceso de investigación-acción sobre los grupos, realizado desde mediados del año pasado por miembros del equipo de Educación Popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. (CMMLK).

El campo de lo grupal abarca un amplio espectro de temas y de formas de abordaje. El camino escogido en este estudio centra su atención en los tipos y contenidos de los aprendizajes que se producen en los procesos grupales, a partir de una experiencia en la cual he venido desempeñando las funciones de participante y observadora y coordinadora, en 1995 y 1996, respectivamente.

Ubicación de la experiencia

Los talleres de formación de educadores populares, convocados anualmente por el Centro, son uno de los resultados de un proceso institucional de opción por la educación popular que realizó el CMMLK desde 1993. Asumir la educación popular como concepción de vida de la institución, ha implicado un diagnóstico permanente de la realidad cubana y de su relación con el contexto internacional y latinoamericano. Este proceso ha

* Tomado de Patricia Arés, *et al.*: *El trabajo grupal*, Colección Educación Popular no.3, Editorial Caminos, La Habana, 1997, pp. 36-48.

conducido a definiciones y redefiniciones de la misión del CMMLK, así como de sus estrategias y áreas de actuación, a partir de los desafíos que han ido enmarcando este contexto y la coyuntura nacional.

El Centro se fundó en 1987, por iniciativa de la Iglesia Bautista Ebenezer, un grupo de cristianos imbuidos de la idea de que el testimonio de la fe se daba en la sociedad, en el compromiso personal y el involucramiento grupal en un proyecto social de justicia y equidad.

Al inicio, sin saber muy bien qué hacer y cómo organizarse, el Centro repetía en sus proyectos la matriz de asistencialismo propia del quehacer eclesial. En esos años, al tiempo que se impulsaron proyectos de impacto nacional e internacional dirigidos a la solidaridad con el pueblo cubano y a crear conciencia en sectores de la población norteamericana en la lucha contra el bloqueo, se desarrollaron otros de alcance local que perseguían paliar necesidades y carencias de la población. La ejecución de estos últimos alimentó la búsqueda en torno a una teología y una concepción educativa que sustentaran una praxis macroecuménica y liberadora del ser humano.

Con este escenario institucional dos educadoras populares (una brasileña y una cubana), a quienes se les solicitó apoyo para diseñar y organizar acciones —internas y externas al Centro— que tributaran una opción educativa; éste sería el eje del acompañamiento al pueblo y a sus iglesias que actualmente recorre los principales programas institucionales.

Las primeras acciones educativas, diseñadas en los años 1993 y 1994, fueron talleres de sensibilización acerca de la concepción y práctica de la educación popular con diversos sectores y actores sociales —grupos de mujeres, sindicatos, instituciones y organizaciones barriales— que así lo solicitaban.

En 1995, luego de una profunda evaluación de estas acciones, se pasa a una formación sistemática, en el entendido de que ofrece más posibilidades de profundización y seguimiento que los talleres aislados; además, las educadoras no alcanzaban a satisfacer las demandas de continuar acompañando a estos grupos en sus procesos. La concentración de los esfuerzos en la formación de grupos integrados por personas de experiencias sociales heterogéneas, es más enriquecedora y, al mismo tiempo, propicia más naturalmente la multiplicación del aprendizaje dentro de los grupos de procedencia.

La participación, entendida como el involucramiento creciente y cada vez más consciente de las personas y grupos en las decisiones y los procesos sociales, los niveles en que aquélla se da, su calidad y efectos, así como los sujetos integrantes, ha sido el eje de un debate en el país en los noventa, y recorre como hilo conductor todas las temáticas en los actuales talleres de formación.

El taller de 1995 devino la base del actual Programa de formación. Éste incluye, además del nivel básico, talleres de profundización en temas sugeridos por los participantes de los talleres básicos, así como asesorías y acompañamientos a

experiencias ya constituidas y la investigación y elaboración teórica de los resultados. En esta última área de actividad se inscriben las reflexiones que exponemos aquí. El propósito es abrir caminos de diálogo a saberes que provienen de las ciencias y de la experiencia de educadores de base.

Suele aceptarse que todo aprendizaje significativo resulta de la integración de la teoría y la práctica. En nuestros talleres, lo intencionamos desde la presentación de la convocatoria, que sitúa como requisito básico para la matrícula estar inserto en una práctica social en la comunidad. A lo largo del proceso, entre un módulo y otro (los talleres constan de tres módulos de una semana repartidos en un período de siete meses), los talleristas aplican en sus respectivos colectivos los aprendizajes, y, de vuelta al centro, se reinicia el ciclo por el análisis de los resultados.

Al mismo tiempo, atendiendo a los altos niveles de instrucción y de experiencia profesional que suelen tener los participantes —más de 80 % son universitarios—. Y a las costumbres de los cubanos de buscar en el “texto” la teoría, la mayoría de los contenidos son apoyados por estos medios.¹

Desde el inicio de los talleres, las dudas, temores y responsabilidad que sentían los/as conductores/as ante las demandas, situaciones y fenómenos que se les iban develando en la coordinación de

¹ Trabajamos con textos de Carlos Marx, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Pablo González Casanova, Fernando Martínez, Monseñor Pedro Casaldáliga, Bertolt Brecht y pasajes de la Biblia, entre otros.

los grupos, condujo a abrir la reflexión *desde y sobre* la experiencia en los seminarios de sensibilización e intercambio de las prácticas cubanas de la educación popular, que ya venía promoviendo el Centro con un pequeño grupo de colaboradores cercanos a la concepción de la educación popular.

Una preocupación recurrente en nuestros debates ha sido la cubanización de la propuesta de la educación popular, tanto en sus aspectos metodológicos como conceptuales.² Si bien desde el surgimiento de la educación popular la contextualización es inherente a la propuesta, en nuestro caso existían diferencias sustanciales con experiencias de otros contextos, dadas por las características de los participantes. Como se dijo, se trata de sujetos con altos niveles de instrucción —frecuentemente universitario—, y con una práctica profesional de trabajo, métodos y procedimientos sociales. Por lo general, sus motivaciones para involucrarse en una formación de este tipo provienen de intereses institucionales o de otros menos formalizados de “mejorar” sus prácticas a fin de hacer más efectiva sus intervenciones como agentes externos a las comunidades.

Por otra parte, no compartimos la idea de hacer una simple transferencia metodológica, según se está manifestando en otras experiencias en el país. Lo que nos hemos propuesto son exploraciones de la realidad social, auxiliados por una metodología

² Este debate aún no ha concluido en el equipo.

que posibilita compartir una concepción crítica y una actuación comprometida.

Nuestra experiencia nos ha llevado a la introducción de contenidos y su abordaje de manera diferente a lo que apreciamos en otras escuelas metodológicas. Asimismo, a desechar algunos materiales de otros contextos que no nos aportaban demasiado debido a la simplificación de los temas. Tenemos la certeza de que la producción teórica resultante de la práctica de la educación popular tiene que ser alimentada por aportes de la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía y no sólo por esta última.

En este camino, nos encontramos con la psicología grupal, que nos facilitó algunas respuestas y abrió nuevas interrogantes a nuestro trabajo. Nuestras búsquedas están dirigidas a entender y explicar qué tipo de conocimiento, cómo y en qué sentidos se producen colectivamente en el proceso grupal, y su influencia en la transformación de la práctica social de los participantes.

Basamos nuestras hipótesis en la posibilidad de pensar al conocimiento como un producto social y de que, por tanto, los factores histórico-sociales, económicos y culturales, están presentes en cada situación de aprendizaje.

De la experiencia, a la teoría, a la experiencia

El acelerado desarrollo del capitalismo a finales del siglo XIX e inicios del XX, atrajo la atención de antropólogos, filósofos y sociólogos hacia el estudio de los grupos humanos. Sin embargo, no es

hasta fines de los años treinta —época marcada por la crisis económica del capitalismo a escala mundial —que comienza a ser significativa la exploración de los grupos dentro de las ciencias psicológicas.³

En la segunda mitad del siglo xx, en América Latina comenzaron a aparecer producciones teóricas provenientes, en lo fundamental, del pensamiento científico derivado de la psicología analítica. En estos discursos se intenta explicar la relación individuo-sociedad a través del estudio de los grupos.⁴

A partir de este enfoque, comienza vislumbrarse el grupo como el lugar transitorio, de mediación para realizar la necesidad individual de participación social, en tanto le permite al sujeto verificar su inserción social, vivir su inclusión a través de pertenencias a diferentes organizaciones, gestionar su presencia en el contexto social e implicarse en la toma de decisiones.⁵

³ Cfr. Martha Alejandro: *El grupo informal: coordenadas para una reflexión*, Centro de Estudios sobre la Juventud, La Habana, 1995, mimeo.

⁴ Cfr. Enrique Pichón- Riviére: *La teoría del vínculo y Del psicoanálisis a la psicología social*. También artículos varios de Armando Bauleo y Eduardo Pavlosky, entre otros. Se ubica aquí el desarrollo de una corriente de la psicología denominada psicología social analítica, que tuvo auge en Argentina y ha marcado las producciones de la psicología grupal hasta nuestros días.

⁵ Armando Bauleo: “Problemas de la psicología grupal” , en Armando Bauleo *et al.*, *La propuesta grupal*, Plaza y Janés, México D.F., 1996, pp. 61-62.

Asumiendo esta definición teórica del lugar del grupo, a los efectos de este artículo, se puede hablar de grupo cuando las personas reunidas para trabajar por un objetivo —en nuestro caso la apropiación de la concepción y metodología de la educación popular para la aplicación en la práctica social—, se convierte en un proyecto compartido en colectivo, y superan los intereses particulares que interfieren la disposición y el deseo de trabajar cooperativamente, porque los miembros sienten que la actividad conjunta es importante para alcanzar el proyecto colectivo.

Para lograr la constitución del grupo, en nuestros talleres se propicia un clima de confianza mediante una primera sesión de integración entre los participantes y los trabajadores de la institución, y momentos de reintegración al inicio de cada semana y cada vez que los/as coordinadores/as observan que es necesario para mantener el crecimiento grupal.

Las principales fuentes de crecimiento del proceso grupal son, en nuestro criterio, el resultado de las relaciones entre individualidades diferentes, y del manejo de las contradicciones entre intereses personales y el proyecto colectivo que recorre todo el proceso. De ahí que atender con cuidado la integración posibilita fomentar y mantener redes de comunicaciones fluidas y libres, en todos los sentidos y niveles. Esto resulta vital para que cada cual se exprese tal como es, al “dar permiso” para pensar y actuar creativamente.

No es suficiente estar sentados en círculo para que todos se vean las caras, ni que el coordinador

ocupe un espacio al mismo nivel que el resto. Es igualmente necesario propiciar y construir espacios psicológicos para la libre expresión de la integralidad que somos: sentimientos, sensaciones, intuiciones, emociones, valores, sueños, experiencias, propuestas de acción, además de ideas y razón.

En un plano más formal, el diseño de los talleres prevé la participación de los participantes en la organización de la vida del grupo. Desde las primeras sesiones, se crean cuantos subgrupos consideren necesarios para atender la logística, la animación y la vida del grupo. Se garantiza así la autonomía en la interlocución con la institución para resolver los requerimientos grupales sin la intervención de los/as coordinadores/as.

Los participantes en nuestros talleres viven esta experiencia grupal internados en el Centro durante tres semanas. Al término de cada una sobrevienen períodos de aplicación de lo aprendido en sus instituciones de procedencia. Hablamos de una experiencia en un tiempo y un momento en que los sujetos experimentan una intensa convivencia entre ellos, con los/as coordinadores/as y con la vida de la institución; pero al mismo tiempo, experimentan consigo mismos otros momentos “grupales” tan diversos como historias personales relativas a la participación en grupos tenga cada cual. Cada persona viene al grupo con un acumulado de vida que le define sus expectativas y su manera de incluirse en el mismo.

Dentro del sistema grupal, en las interacciones de representaciones individuales de la realidad, de

las expectativas de lo que es un grupo, de cómo éste puede funcionar en el sistema de representaciones sociales instaladas, se construye la identidad del grupo, un proceso que requiere permanente alimentación.⁶

En los cuatro grupos que han pasado esta experiencia, hemos observado cómo se han ido construyendo identidades grupales diferentes, a pesar de que la convocatoria, el contenido temático y los/as coordinadores/as sean los mismos. Mientras que para un grupo, los elementos esenciales que hacen a la identidad grupal se centran más en los afectos y el desarrollo de la espiritualidad, en otros, la consecución de la tarea, los contenidos formales, es lo más importante. Esto se ponía constantemente en evidencia en los trabajos y devoluciones de los subgrupos, en las actuaciones y en las relaciones internas.

Ante el mismo contenido y formas de abordar el tema “trabajo grupal”, algunos grupos reaccionan con una profunda reflexión desde la introspección del proceso grupal que están viviendo; otros lo “intelectualizan” y toman distancia de la vivencia.

⁶ Asumo el concepto de representaciones que Sergio Martinic expone en la ponencia “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. Apuntes provisorios para fundamentar una hipótesis”, presentada al Seminario “Educación Popular en América Latina. Sociedad e impacto en políticas sociales”, CIDE-CEAAL-CESO, Santiago, 5 al 7 de abril de 1995, p.2: “[...] las representaciones constituyen conocimientos compartidos y elaborados socialmente que permiten aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos”.

El grupo: sujeto y objeto

Nos referimos al grupo como objeto cuando es tema y contenido del proceso de aprendizaje en los talleres. Como resultado de las reflexiones del proceso de formación, incorporamos lo grupal como tema en el programa del año pasado. Resultó, para nuestra sorpresa, uno de los contenidos que los participantes evaluaron más útiles. En el presente también es contenido de los talleres de profundización de segundo nivel.

El grupo como sujeto —el objetivo fundamental de este trabajo—, es el que construye códigos y lenguajes propios. Hablamos del grupo como sujeto cuando los miembros se conocen de tal forma que cada uno puede aportar, en la medida de sus conocimientos, habilidades y capacidades para el logro del objetivo y el proyecto compartido como grupo. En el plano de los aprendizajes, esto implica una corresponsabilidad del grupo con el proceso y la manifestación de sentimientos colectivos de insatisfacción o de placer por los resultados, porque dependen del esfuerzo de todos.⁷

Al analizar las producciones de casi cuatro décadas de desarrollo de la educación popular en América Latina, se evidencia que los grupos han sido espacios constitutivos y privilegiados para las experiencias, en tanto se trabaja con ellos y son referentes importantes para crear y fortalecer la

⁷ Para profundizar al respecto, cfr. Carlos Zarzar Charur: *Grupos de aprendizaje*, Editorial Nueva Imagen, México D.F., 1988.

organización, elemento fundacional de la educación popular.

Es frecuente encontrar en la base del tratamiento de los temas, la confianza en el aprendizaje grupal, el reconocimiento explícito a los saberes de cada participante, la intención de promover el diálogo reflexivo y constructivo de conocimientos y la generación de aprendizajes a partir de situaciones de la vida cotidiana.

Sin embargo, hasta donde conozco, resulta paradójica la virtual inexistencia de programas realizados bajo esta conceptualización que expresen claramente entre sus objetivos crear y potenciar espacios grupales, como sujetos colectivos productores de aprendizajes significativos en el plano de las relaciones sociales. Tampoco se explicita entre esos objetivos, lograr que los grupos den cuenta del conjunto de aspectos existenciales desde los que se generan, recrean, expresan y comparten sentidos y saberes de los sujetos particulares.

Llama la atención que una concepción educativa basada en el trabajo con grupos y que ha tenido un desarrollo tan importante en América Latina, no se haya encontrado explícitamente con los aportes de la psicología grupal verificados en la región. ¿Cómo se explica este andar por caminos paralelos?

La necesidad de esta investigación surge, precisamente, de la observación de los procesos grupales, de la intuición de que en ellos ocurren aprendizajes de diferentes tipos: unos relativos a los contenidos temáticos o curriculares formulados en el programa, y otros relativos a la socialización de los sujetos. Estos últimos no son lineales

ni siempre fácilmente observables, pero sí vivenciales. Transitan el carril de las relaciones y la dinámica comunicacional que se da dentro del grupo. A nuestro juicio, constituyen aprendizajes específicos que apuntan al campo de lo cultural.

Que los diferencie aquí a propósito del análisis, no implica que se produzcan de manera desconectada: por ello me referiré a ambos a continuación.

En el plano de los contenidos temáticos, los participantes en el proceso educativo contrastan e integran, a través de una labor interpretativa y crítica, los elementos o contenidos nuevos con sus experiencias. Dialogan desde ellas con los saberes que provienen del acumulado científico registrado en textos y otros medios, e intentan desacralizar los conceptos mediante una permanente pregunta: ¿Qué me aporta?, ¿qué yo le apporto? Las respuestas a estas interrogantes y a los nuevos cuestionamientos —mediados y “filtrados” por factores internos ligados a los conocimientos previos y a la vida cotidiana de cada sujeto— producen un enriquecedor debate que da lugar a la producción del conocimiento nuevo.

En esta perspectiva, el objetivo básico de nuestra intervención educativa es la deconstrucción y análisis de las experiencias de los participantes, de las teorías e interpretaciones que dan sentido y orientan sus prácticas, para producir nuevos saberes que transformen su visión y actuación sobre la realidad.

No ignorar que los participantes saben de antemano sobre los contenidos del programa ni sus

expectativas, juicios, prejuicios y temores; a la vez que no pretender que todos se integren y se apropien al mismo tiempo y de la misma manera de los contenidos, supone un proceso activamente participativo y democrático en el que todos —participantes y coordinadores— tienen oportunidad de aprender y de enseñar.

Al actuar en el dominio simbólico que los participantes han construido por medio de sus experiencias de vida, nuestras acciones educativas organizan de un nuevo modo las relaciones y representaciones sociales que portan. El papel de los conductores es de socialización de sus criterios de realidad y de regulación de las interacciones dentro del grupo, de manera que tributen al crecimiento personal-grupal, y contribuyan a la apropiación crítica de la realidad, base para transformar su práctica social.

Supone, al propio tiempo, una capacidad (entrenable) de los coordinadores para observar, escuchar, desentrañar y entender lo que ocurre en el proceso grupal —incluido lo que se piensa y siente como coordinador— para encontrar los caminos que conducen a la problematización y profundización del tema y a mantener la motivación y el desequilibrio necesarios para seguir aprendiendo.⁸

La comunicación como riel del aprendizaje y la importancia de la interacción han sido ampliamente

⁸ Para que se produzcan condiciones para el aprendizaje, es necesario el rompimiento del equilibrio de la complacencia. Sólo la insatisfacción con las propias visiones y actuaciones crea la necesidad de búsqueda y admite la interrogación verdadera.

te demostradas. Para varios autores, en las interacciones se realiza un juego complejo de expectativas recíprocas: los sujetos constituyen su identidad en el grupo y la realidad social en la cual se desenvuelven.

Desde este ángulo, para analizar el aprendizaje grupal hay que poner atención a los fenómenos comunicacionales y sus efectos entre los miembros del grupo. De hecho, aunque razones de espacio impiden profundizar en el asunto, la comunicación es también uno de los temas fuertes de nuestro taller (incorporado a sugerencias de los participantes) y, al mismo tiempo, un componente esencial de la dinámica del proceso grupal.

Una de nuestras hipótesis es que gran parte de los aprendizajes y de los cambios que se producen en los participantes durante los talleres se explican por la socialización, el clima fraterno, de responsabilidad y de colaboración que intenciona el diseño y proporciona la convivencia en el Centro de los talleristas, los/as conductores/as y los trabajadores.

La manera en que la institución asume los talleres, lo habitual que resulta compartir espacios y proyectos con personas que no laboran en el CMMLK, la flexibilidad de los diseños que promueve la participación de los sujetos en la organización y la vida del grupo, constituyen, a mi juicio, factores desencadenantes para generar el diálogo franco y horizontal que propicia la corresponsabilidad del grupo con el proceso y hace que esta experiencia de formación sea vivida por ellos de “otra” manera a la acostumbrada. El hecho deja

en la mayoría de los participantes huellas que se integran como elementos que llevan a sus nuevas prácticas grupales.

La vivencia de un proceso coherente de discurso y práctica en el que se trabajan temas de la realidad de los sujetos, de su vida cotidiana, en un ambiente de relaciones horizontales y democráticas, interpela a las personas participantes en el conjunto de los aspectos existenciales, simbólicos y axiológicos desde los que se generan y expresan los valores, los conocimientos y las prácticas comunicativas.

Los/as coordinadores/as trabajan con los conflictos de relaciones, las diferencias individuales y las concepciones y juicios —a veces contradictorios— que transmiten y actúan los participantes. Develan y promueven así su análisis y, por consiguiente, conectan la vida con el proceso educativo.

Ya desde la primera semana de los talleres, después de un ejercicio, “una clase tradicional” , se analizan los valores y antivalores que sintieron y vieron los participantes, para luego, en pequeños grupos, reflexionar sobre las prácticas de cada cual y descubrir en nosotros las manifestaciones de lo que criticamos en los otros. Comienza así un complejo y doloroso proceso de deconstrucción de elementos culturales, de los que somos portadores y que reproducimos en las relaciones con los demás.

En el proceso de aprendizaje, “colocamos a los sujetos con su propia organización” . Integramos el sentir, el pensar y el hacer, y propiciamos que se muestre, cuestione y problematice en todas sus dimensiones, en la certeza de que en la construcción

de un conocimiento interviene la personalidad integralmente. Para este propósito, valoramos las formas de comunicación y los aprendizajes que no vienen sólo del área de la razón, de la mente y del lenguaje verbal. Ensayamos la aprehensión del conocimiento a través de todos los sentidos, del cuerpo en su conjunto.

En esta línea, los juegos y ejercicios grupales —muy utilizados en las experiencias de educación popular— han cobrado un nuevo sentido. No como simples técnicas para distender ansiedades, propiciar el conocimiento recíproco y lograr la integración como grupo, sino también como herramientas para la producción de conocimientos, lo que nos ha obligado a indagar en las teorías que sustentan la actividad lúdica.

Como una suerte de agotamiento de la participación en espacios de formación donde prima lo racional, en nuestra experiencia los participantes reclaman el uso del juego y de técnicas dramáticas como necesidad sentida y expresada durante el proceso de aprendizaje. Ello ha constituido un reto a la capacidad de observación de los contenidos latentes en el grupo, los que se dan no sólo en palabras, sino en miradas, gestos, posturas.

La utilización oportuna del juego es un reto a la creatividad de los/as coordinadores/as y supone, al mismo tiempo, flexibilidad para introducirlos —aun cuando no estuviesen concebidos en el diseño— siempre que la dinámica del grupo lo pida.

Entre juegos, uso del humor y momentos fuertes de lectura y discusión transcurre esta expe-

riencia. Paulo Freire ha hablado del placer y del dolor del aprendizaje. El dolor, entre otras cosas, surge del descubrimiento de que el camino recorrido en nuestras experiencias está plagado de vacíos teóricos y desaciertos prácticos. El placer, sobre todo, consiste en descubrir que nuestros errores pueden constituirse en fuente de aprendizajes individuales y colectivos cuando nos involucramos en una empresa que nos implica como sujetos totales, indivisibles en la vivencia, la reflexión y la sistematización de lo aprendido.

El grupo como recreador de cultura

Obviamente, el taller no es una varita mágica ni un “ábrete sésamo” solucionador de todos los problemas, desatinos y valores que portamos. Pero, sin duda, se trata de una experiencia colectiva en un tiempo-espacio determinado, una intervención en el campo cultural, en esa matriz generadora de comportamientos, hábitos, lenguajes, valores y relaciones sociales.

Tal como lo concebimos entre todos, el taller es un momento privilegiado para explorar ese campo, usualmente poco tocado. Aquí, sin embargo, parecer estarse dando la más grande operación de devastación y aniquilamiento de nuestra época: la de hacer a todos cómplices de la idea de que sólo unos comportamientos, hábitos, lenguajes, valores y tipos de relaciones sociales, son posibles, porque son los existentes. Se trata de la idea de que no son históricos, sino universales y esenciales al fenómeno humano, pero para explorarlos

teóricamente, y a partir de la vivencia de otros (o de la intuición de otros) y de su análisis.

En otras palabras, el grupo reproduce el entramado de relaciones sociales, y el énfasis en su proceso de transformación permite la concientización crítica del mismo y la asunción de nuevas posturas y compromisos.

El gran desafío es intentar producir cambios permanentes en los sujetos. Desde nuestra experiencia, seguimos apostando a lograr estos cambios a largo plazo, en el entendido de que el campo cultural es un lugar privilegiado para la transformación, si aspiramos a transformaciones de largo aliento.

Lo cierto es que las vivencias y reflexiones provocadas durante el proceso siguen circulando — tanto entre los talleristas como en nosotros/as mismos/as—, en constante provocación a seguir trabajando el vínculo a distancia y a continuar en la investigación de su impacto personal y social.

V. Coordinación de grupos

1. Coordinación y educación popular

LA COORDINACIÓN: UNA ÍNTIMA Y ESENCIAL PLURALIDAD*

Martha Alejandro Delgado

Me encuentro entre los que nos hemos sentido convocados a indagar e intercambiar sobre una experiencia apasionante, que a la vez causa gran tensión: coordinar grupos. Así, este trabajo es solo una primera tentativa de sistematización. Es una reflexión que proviene de mi práctica personal como coordinadora, y también de mis experiencias y vivencias de participación en los talleres de educación popular de nuestro Centro, por los que he transitado en calidad de tallerista o de observadora, en permanente intercambio con el resto de las personas que suelen ser parte de estos aprendizajes liberadores.

Mucho me gustaría que otras personas, no importa desde qué diferentes perspectivas se hayan acercado al tema de la coordinación, se sumaran a este empeño. Lo que haría falta, al final de cuentas, sería sistematizar esta experiencia nuestra, nacida y crecida desde estos talleres de educación popular. Confío en que, en ello, nos acompañen.

Coordinación de grupos de aprendizaje

Como todo el mundo, o como casi todo el mundo, he experimentado muchas situaciones grupales de la vida cotidiana que han exigido que otras perso-

* Tomado de Martha Alejandro y María Isabel Romero: *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, Colección Educación Popular no. 16, Editorial Caminos, La Habana, 2003, pp. 7-25.

nas asuman el rol de facilitadores o coordinadores, y se conviertan en una especie de guías de las tareas que el grupo hace o quiere hacer, de las acciones que se realizan. En otras ocasiones me ha tocado a mí ocupar ese papel, esa función.

Transcurren así los procesos grupales, salpicados de una interesante diversidad en los caminos y modos de asunción de roles por parte de las personas que en ellos participan, en las maneras en que unos y otros actuamos desde esos papeles diferentes pero complementarios. Y es que, desde la función de coordinación, lo que hacemos para conducir y coordinar un grupo no transcurre de forma independiente de las tareas e interacciones que allí se producen. Quiérase o no —y mejor si se quiere—, se establece una relación comunicativa con características propias para cada persona y grupo en su conjunto.

Coordinar grupos de aprendizaje en el sentido que estamos aludiendo —comunicándonos, intencionando esto—, es un proceso dialéctico en que educador y educando se sumergen en una aventura común de aprendizaje, de descubrimientos compartidos. Se produce entonces, un tipo especial de conducta comunicativa que nos lleva a la realización de actos determinados (talleres, reuniones, debates, juegos) en los que se organiza un espacio-tiempo específico, se persigue propiciar el aporte de todas las personas, y dejar, también —incluyendo a la persona que coordina—, saldos educativos. Es tal la primera premisa esencial, alrededor de la cual se construye todo lo demás. Y eso exige constantes aprendizajes y

desaprendizajes, desestructuraciones y estructuraciones, impulsadas por una profunda y particular opción ética.

Para enfrentar mejor el reto de la coordinación, y desde allí favorecer el intercambio constructivo entre las personas, la reciprocidad y la apropiación crítica de los conocimientos, la coordinación de grupos, según mi propia experiencia, apela a valores y experiencias anteriores de trabajo en y con grupos. No puede dejar de considerar los objetivos del encuentro en cuestión, y también tiene que tomar en cuenta las necesidades de los asistentes y las funciones adjudicadas a cada rol.

Pero no basta con eso. Esta coordinación de que hablamos tiene que apelar, además —y de hecho apela—, a una determinada concepción del ser humano, a hipótesis acerca de la esencia de ese conjunto de procesos colectivos que intervienen en ese salto que significa pasar, de la experiencia, a la interpretación y conceptualización.

Esencial resulta la flexibilidad de estos referentes de los que parte el coordinador, y el que éstos sean susceptibles de posibles desarrollos diversos, rectificaciones y/o ratificaciones en la confrontación con la práctica. Y, desde ese saber inacabado, integrar lo conocido con lo que aporta el grupo (que puede ser conocido, y no haberse develado para nosotros hasta entonces).

Creo que, en la labor de conducción —como también llamamos a la coordinación—, el alcance de las funciones cognoscitivas y afectivas del coordinador se expande, y éstas pasan a proyectarse dentro de un nuevo contexto, donde sentimientos

encontrados de omnipotencia/ vulnerabilidad, celeridad/ tranquilidad, involucramiento/ distancia, se ponen en juego.

Es cierto que no siempre se realiza del mismo modo, y que existen diferentes estilos o conceptos de lo que es coordinación de grupos. Profundizar en las diferentes tipificaciones existentes trasciende los propósitos de este trabajo: demasiado amplia es la compleja trama de interrelaciones coordinador-tarea-grupo que puede encontrarse.

Pero sí cabe mencionar lo que podríamos llamar estilos de conducción, que muchas veces aparecen en nosotros, incluso independientemente de nuestra voluntad consciente de optar por uno u otro camino metodológico. Al describirlos, queremos llamar la atención sobre muchos rasgos de este tipo que aparecen inconscientemente mezclados en nuestras prácticas, ya por la fuerza de los hábitos y la cultura de la que somos portadores, ya porque no tomamos a veces conciencia de limitaciones propias de origen diverso —y siempre superables, creo yo— con las que es preciso trabajar sobre uno mismo.

Los estilos a los que nos referiremos brevemente a continuación —autocrático, demagógico, protector, dependiente y democrático— permiten sistematizaciones que pudieran ayudarnos a comprender la vida grupal.

Quisiera llamar especialmente la atención sobre los rasgos autoritarios —tan comunes en nuestras prácticas cotidianas—, pues éstos nos pueden acompañar como huéspedes no deseados, aun si hubiéramos optado por otro modo de conducción.

El coordinador *autocrático* se sitúa entre el grupo y la tarea, de manera que la comunicación se torna unidireccional y el énfasis se pone en el trabajo individual. Este tipo de coordinador busca que las personas actúen en la forma que él ha programado, para lograr que el grupo acepte resignadamente sus ideas y experiencias. No propicia la autodirección y, por el contrario, favorece se genere dependencia respecto a su figura. Por otra parte, tiende a presentar una postura prejuiciada y desvalorizante en cuanto a la capacidad de las personas de resolver los problemas por sí mismas.

Otro es el *demagógico*, quien aparenta ser un líder democrático. Sin embargo, lo que hace es condicionar el proceso grupal a su autoridad, conquistada en este caso con demagogia o maliciosa seducción. Declara aceptar todo lo que el grupo se propone, pero se rebela cuando percibe que no es tomado en cuenta, porque realmente él necesita al grupo como proyección de sus propios deseos. Para conseguir sus propósitos, gratifica a aquellos participantes con quienes le interesa mantener vínculos favorables.

También está el de estilo *protector*, que se caracteriza por su tendencia a suplir lo que el grupo podría realizar por sí mismo, de modo que no propicia el crecimiento y maduración de sus integrantes. Este coordinador es quien más directamente se relaciona con las tareas y aunque muestra una apariencia de libertad, de hecho, la misma no se concreta en la acción.

Un vínculo que nace de la subvaloración de sus propias posibilidades mantiene con el grupo el

coordinador *dependiente*, quien se coloca en una posición sumisa respecto a los demás integrantes, dejando que el grupo por sí mismo tome las decisiones que él acata indiscriminadamente, aun si su aceptación puede ser circunstancial u operativa. Se distingue, sobre todo, por sus intervenciones pobres o en todo caso inoportunas, y, por tanto, innecesarias.

El coordinador *democrático* enfatiza y subraya la participación grupal y la cooperación para el óptimo funcionamiento del grupo. No impone un marco de referencia, sino que lo construye con el grupo. Es copartícipe y corresponsable en la propuesta de trabajo. No impone tampoco, sino que acuerda con el grupo, los objetivos y pautas de funcionamiento del trabajo. No es autoritario, pero sí firme. El educando no es el objeto de su trabajo, es, por el contrario, sujeto de la propuesta educativa que aquel encarna. De modo que, desde esta visión, desde esos presupuestos, la educación se centra en los sujetos, en la verdad del conocimiento que éstos puedan explorar, hallar y asimilar personalmente.

No significa esto que el coordinador o coordinadora que apueste por este tipo de conducción deje de aportar sus sugerencias, opiniones y experiencias. Sí las aporta, pero no como verdades acabadas, al tiempo que confía en las posibilidades de pensar y hacer de los demás. Y legitima esa confianza al crear un ambiente y condiciones favorables para el aporte de todos y todas, de manera que cada nuevo elemento se entreteja poco a poco con los diferentes aspectos de la subjetividad individual y grupal.

Son éstos los breves perfiles de coordinación que, como instrumentos teóricos que pueden acompañar nuestros análisis, queríamos visualizar aquí.

Hay otros estilos que no hemos enunciado. Y también, como expresa a menudo la práctica, modos de conducir en los que, como advertíamos antes, se mezclan y combinan, ex profeso o no, algunos de los estilos aquí mencionados. Es posible que algunos se sientan reflejados en algunos de estos estilos, así como que esta síntesis sirva de punto de referencia si lo que necesitamos es ratificar o modificar nuestra conducta en este sentido.

Coincidimos con los que afirman que es mucho más difícil la coordinación, cuando la relación entre los participantes se constituye sobre una base de igualdad y reciprocidad, porque esa perspectiva exige mayor preparación, responsabilidad y rigor en cuanto a los asuntos tratados. Pero, por suerte, los saldos que deja son, al mismo tiempo, mucho más gratificantes.

Cardinales son, en este sentido, los aportes de la educación popular¹ en América Latina, y, dentro de ella, la trascendencia del pensamiento de

¹ La EP es una corriente pedagógica surgida en América Latina a finales de los años sesentas, como instrumento educativo puesto al servicio de las luchas sociales. Su estrategia central consiste en promover en los sujetos mayor conciencia de sí mismos y ensanchar sus posibilidades, para con ello favorecer su protagonismo ante los cambios. Hoy día tiene muy disímiles vertientes y modalidades. En Cuba, la EP comenzó a tener alguna influencia a partir de los años ochentas, ajustada a las características de los participantes y del contexto cubano.

Paulo Freire,² al que en la actualidad recurren muchas personas, con más o menos conocimiento directo de sus postulados y concepciones fundamentales; pero siempre reconociéndolo como referente de sus prácticas educativas.

La educación popular se basa en un proceso de creación, recreación y apropiación de conocimientos por parte de los sujetos involucrados en una práctica social determinada. Es un pensamiento pedagógico, una visión del mundo y sus relaciones. No es una didáctica ni un conjunto de métodos y técnicas neutras. Apuesta a la educación como herramienta fundamental de transformación de las personas y su realidad. Por tanto, los que trabajan desde esta perspectiva, orientan las acciones educativas hacia el fortalecimiento del empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos, como condición básica de su participación comprometida.

Este pensamiento y quehacer pedagógicos confía en los conocimientos de que las personas son portadoras, en sus análisis, en la importancia de construir saberes colectivos. Entonces, no sólo estimula el intercambio de información, sino la creación, la construcción de nuevos conocien-

² Los postulados freirianos nacen de una confluencia de ideas entre la teología de la liberación, la denominada nueva sociología de la educación y el marxismo. Sin embargo, en sus primeros escritos, Freire no hablaba de educación popular, sino de *educación liberadora*, *educación democrática*, *educación problematizadora*, *educación de la comunicación*, *educación crítica*, *educación dialógica*, o *pedagogía de la comunicación*.

tos, lo que también tiene que ver con formas de relación y comunicación más horizontales.

Elemento central en la educación popular es aquel que sustenta, que el punto de partida de cualquier acción educativa es la práctica real misma de las personas y grupos sociales: aspiraciones, sueños, conocimientos, frustraciones; lo que no significa quedarse sólo en los niveles de comprensión inicial de los sujetos, sino reconocerlos, para buscar y alcanzar, colectivamente, una comprensión más rica y desafiante de la realidad.

Y desde ahí, justamente desde ahí, interpelar la teoría y enriquecerla con los nuevos aportes. Como ya se dijo, el objetivo de los procesos educativos adscritos a este pensar y hacer pedagógicos, y la medida de su realización, es la transformación de las personas y sus prácticas.

No puede desconocerse que la educación, si bien puede constituirse en instrumento de liberación, también puede serlo —y de hecho lo es en muchos contextos y prácticas—, de reproducción de la opresión. Es entonces, en función de uno u otro propósito, que modelan los contenidos, métodos y alcances de las acciones formativas.

De este modo, la educación popular, para asumir sus propósitos transformadores en y con los sujetos, toma en cuenta la observancia de ciertos principios conceptuales, algunos de los cuales apunto aquí:

- Remplazar la relación asimétrica entre el educador y el educando y construir corresponsabilidad con todo el proceso.
- Analizar críticamente los saberes que porta el educador: representaciones, valores, prejuji-

cios, temores, principios de organización. Abrirse al reto de cuestionar la legitimidad de aquél desde la de los demás; reconocer como válidos el error y la incertidumbre. Descubrir lo que hay de liberador, pero también de opresor en el comportamiento del educador.

- Propiciar que toda actividad colectiva deje un saldo educativo, intencionarlo. Para ello, favorecer la cultura del debate, fomentar la fraternidad y no reproducir las prácticas autoritarias y competitivas.
- Trabajar con los sujetos como una integralidad (enfoque holístico). Entender a las personas como seres de razón, sentimientos y acción.
- Analizar las colectividades y las ideas en su dinamismo y contradicción, lo que facilita actuar sobre las tendencias nacientes, y estimularlas cuando resulten favorables a los intereses colectivos. Para ello es imprescindible la apertura a nuevos sentimientos, nuevas sensibilidades, que ayuden a superar las rigideces culturalmente introyectadas.

Por supuesto, el cumplimiento de estos principios reclama que las prácticas de educación popular sean profundas, rigurosas y contextualizadas, y que, además, respondan a las demandas, necesidades e interrogantes del tiempo y lugar donde se realizan. Para ello, la educación popular se sirve de los hallazgos de las ciencias sociales.

La educación popular también brinda especial atención a las acciones grupales que se dan en espacios cotidianos. No es difícil percibir los puntos de contacto que permitirían una fructífera co-

laboración entre aquélla y la psicología grupal, dentro de la cual es importante la obra de Enrique Pichon-Rivière quien, partiendo del psicoanálisis, desarrolla la psicología social, y contribuye de ese modo a una mejor comprensión del proceso de elaboración del conocimiento en el interjuego dialéctico entre el sujeto y su contexto. Este autor analizó la práctica educativa como experiencia que se configura en espiral, y los grupos, como instrumentos eficaces para los desafíos de la transformación.³

Es interesante ver cómo, desde distintas prácticas, Pichon-Rivière y Paulo Freire llegan en sus elaboraciones a puntos de encuentro, al plantearse ambos un proceso de transformación y el logro de una conciencia crítica. Sus referentes han estado presentes en la labor de coordinación que desarrollamos en el Centro Martin Luther King, Jr.

Coordinación en y con los grupos de aprendizaje

Grupo de aprendizaje es un conjunto de personas que interactúan en un espacio-tiempo común, en interés de lograr determinados propósitos formativos. Constituirse como un grupo tal, además de presuponer la inclusión de un determinado contenido e información a intercambiar, significa aspirar a alcanzar modificaciones en los sujetos y en sus prácticas.

³ Para profundizar en el tema ver Ana P. Quiroga: *El proceso de educación según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Argentina, 2000.

El grupo de aprendizaje es, al mismo tiempo, una realidad psicosocial compleja, en desarrollo, que da lugar a la aparición de una entidad propia que supera la suma de los individuos y que se erige en mediador entre la sociedad y el individuo. Actúa como organizador de espacios de experiencias, de conformación de valores y de relaciones interpersonales, lo cual exige de los sujetos variaciones en sus papeles, y supone aprendizajes cognoscitivos y emocionales. Puede permitir acelerar análisis, tener nuevas vivencias y favorecer la ruptura de estereotipos que entorpecen el logro de los objetivos previstos.

Los grupos representan una modalidad de interacción humana por excelencia, y son, al mismo tiempo, ámbito e instrumento de formación. Es en ese escenario que se despliega el aprendizaje y donde se da el encuentro entre formas de relación inscritas con anterioridad y otras, que se dan por exigencias del presente grupal.

Quienes han trabajado con grupos conocen que, en los procesos grupales, se movilizan muchos resortes, y se puede potenciar —de hecho así resulta— la creatividad y el saber de los individuos por diferentes vías, una de las cuales —fundamental— consiste en la asignación de roles, procedimiento que estimula la expresión de intereses individuales.

Trabajar en y con grupos en los contextos educativos exige del coordinador repensar sus actitudes, funciones y el papel de los que participan en mutuo interjuego. Significa, además, interrogarse sobre la concepción de aprendizaje de la que parte,

e identificar *a priori* qué tipo de sujetos quisiera ayudar a crecer: si memoristas, individualistas, repetitivos, o creativos, cooperadores, autónomos.

Coincido con la postura de Pichon-Rivière cuando expresa que una función fundamental de la coordinación es favorecer en los sujetos la capacidad de “aprender a aprender”. Ello implica el tránsito de la pasividad al protagonismo, de la receptividad a la acción, de la competitividad a la cooperación, el paso de un pensamiento restringido a la eficiencia lógico-formal a otro crítico, que visualice las contradicciones en el interior de los fenómenos.

Lo anterior se asienta en el fomento de una actitud más libre e independiente, que permita asumir el aprender y el enseñar como momentos de un acontecer en el que los participantes sean agentes y sujetos de la formación, en el que todos aprendan y enseñen. Y esto se da en un ámbito en el que la forma y el contenido del aprendizaje, la teoría y la práctica, situados en el campo de una experiencia grupal activa, resultan expuestos a continuos procesos de transformación y ligados al compromiso con el proceso educativo.

La coordinación de grupos, además de implicar determinados supuestos epistemológicos (una determinada construcción de saberes), teóricos (tomados, en general, de las ciencias sociales) y metodológicos (técnicas y procedimientos específicos que favorezcan los aprendizajes), también encierra supuestos éticos.

En el estilo democrático de coordinación, en particular, ya observamos que el coordinador se desplaza paulatinamente del lugar del educador

al del sujeto que aprende, lo que debe ser favorecido por el grupo. Este estilo se centra en un paradigma comunicacional que destaca, esencialmente, el reconocimiento de los demás como argumentadores e interlocutores válidos. Y tal afirmación y reconocimiento se transforma en un dispositivo ético que impulsa a crear conocimientos de conjunto, sin rechazar la diversidad de roles ni los saberes propios de cada uno de los participantes.

Naturalmente, esto reclama una actitud de descentramiento y centramiento en el otro, una relación dialógica, lo que también se constituye en un redescubrimiento constante de sí mismo por parte del coordinador. No puede dejar de incluir también, el saber escuchar y la necesidad de crear en el grupo una atmósfera de respeto y confianza.

Para alcanzarlo, desde el inicio la coordinación analiza con el grupo las expectativas de éste, sus necesidades e intereses, y hace el *encuadre* de trabajo, que no es otra cosa que acordar colectivamente y de forma clara los objetivos, momentos, contenidos y normas de funcionamiento del proceso grupal. Precisar los propósitos comunes facilitará encauzar los aprendizajes, interacciones y tareas que se ejecuten.

Un error no poco frecuente es realizar acciones formativas tomando en cuenta sólo esquemas formulados *a priori*, o en respuesta a proyectos que no dan cabida a intereses y características de los participantes. Nuestra propuesta no defiende eso, pero tampoco defiende una espontaneidad tal que no logre establecer metas, compromisos responsables, ni incrementar la autorregulación.

En muchas ocasiones, lamentablemente, vemos que el estilo democrático de educación es erróneamente considerado una manera simple de amenizar la enseñanza. Verlo y asumirlo así, es banalizarlo, convertirlo en forma vacía, en la aplicación de técnicas participativas desprovistas de la necesaria conceptualización. Pero como quiera que esta banalización se produce, ante casos así debemos preguntarnos hasta qué punto algunas de nuestras propias prácticas favorecen o no esas otras conductas y modos de ver y hacer.

La coordinación que quiera favorecer la práctica concreta de cada integrante del grupo, no puede renunciar a las exigencias de un trabajo riguroso, al empleo crítico de las metodologías y a la elaboración sistemática de teorías. Desde un saber no acabado, que se modifica o confirma en cada grupo, ha de propiciar se integre lo conocido con lo que aportan los integrantes del grupo. Para dialogar no debe emplear palabras que hagan ininteligible el discurso, lo que no significa en modo alguno renunciar a compartir su saber, y sí emplear entonces, las categorías propias de la profesión, haciendo las aclaraciones necesarias cuando ello resulte pertinente. Porque tampoco se trata de vulgarizar el acto educativo.

Mediante esta coordinación se analizan las tareas explícitas e implícitas y se trata de articularlas con los propósitos grupales de forma cuidadosa. Obviar los aspectos dinámicos, lo que ocurre en el grupo, las interacciones que se crean, las ansiedades que se movilizan, los roles que cada cual asume, suele ser perjudicial para la realización de las tareas planteadas.

Como ya se ha apuntado, se favorece el trabajo del grupo cuando se propicia la comunicación y la participación, y un clima que permita expresar los temores y hacer aportes, y cuando, además, la fuerza educadora del grupo se utiliza para aprovechar las contradicciones y los errores en función del aprendizaje y el crecimiento personal.

El coordinador necesita disponer de información básica sobre la psicología grupal y conocerse a sí mismo lo más posible, registrar sus sentimientos y miedos propios, sus posibilidades y limitaciones, admitir el *no sé* o el *no puedo*. Ser modesto y saber trasladar a otros aquellos temas o situaciones que nos superen, y estar atentos a las inconveniencias en el trabajo con determinados grupos o personas, son actitudes que, de no asumirse, pueden llevar el acto educativo al fracaso.

Y es que el trabajo de coordinación no es aséptico ni descomprometido. Precisamente, un tema muy debatido es el nivel óptimo de implicación del coordinador con el grupo, el grado de vínculo afectivo que aquél puede tener con los fenómenos allí ocurridos.

No pretendo agotar el tema. Sí quiero dejar dicho que estimo no existe la posibilidad de total neutralidad y distanciamiento de la coordinación con respecto al grupo y los asuntos tratados. Junto a sus saberes, los afectos, emociones, vivencias, temores y prejuicios del coordinador o coordinadora estarán presentes, de uno u otro modo, en mayor o menor medida, durante todo el proceso. Es prácticamente imposible no recibir la influencia de los demás, de lo que allí acontece.

Pero esto, sin embargo, no significa que no tenga, la coordinación, que estar alerta y actuar en consecuencia ante el riesgo de un desborde afectivo que impida el adecuado desempeño de su rol, así como ante la incorrecta utilización de las relaciones interpersonales, y de las alianzas (conscientes o inconscientes), cuando tales factores puedan limitar su función y/o entorpecer los aportes que otras personas puedan hacer.

Las prácticas y evaluaciones grupales en las que participamos, la retroalimentación verbal o extra-verbal que recibimos de los demás, nos acercan a una mejor comprensión de nuestra labor de coordinación. Es esto, entre otras cosas, lo que nos ayuda a enfrentar con honestidad los errores, entendidos como pasos del aprendizaje y crecimiento por los que optamos.

Una experiencia de coordinación

Los coordinadores y coordinadoras de los cursos básicos de educación popular del Centro Martin Luther King afirmamos que el objetivo principal de estos talleres es capacitar intensivamente a personas que tengan incidencia en diferentes espacios del trabajo social-comunitario, a fin de que puedan dinamizarlos y generar en ellos una mayor y más plena participación de las personas en los mismos involucradas... o por involucrar.

Estos encuentros funcionan como ámbitos de reflexión en los que convergen cosmovisiones, generaciones y sectores diversos, profesiones y personalidades heterogéneas. En cada grupo, mediante

ciertas tareas, lo múltiple, lo heterogéneo, se integra en una síntesis que enriquece a los miembros del grupo y les va develando la complejidad de lo real.

Desde el prisma de la concepción participativa, la coordinación favorece que el grupo profundice y adquiera habilidades para la comprensión y manejo de contenidos específicos, tales como: los valores y antivalores, el diagnóstico, el trabajo grupal, la comunicación, el diseño, la planificación, la coordinación y la evaluación.

En torno a cada uno de estos temas se utiliza un conjunto de dispositivos de tipo cognoscitivo —discusión de textos, análisis de conceptos, debates colectivos— y se hace énfasis en el trabajo práctico y vivencial suscitado por estos contenidos, es decir, se recurre a la develación nítida e intencionada de la relación práctica-teoría-práctica. Esto “ha hecho de estos talleres un ejercicio poco común —y poco difundido—, en el que el nivel existencial, afectivo y espiritual, aparece imbricado con lo cognoscitivo y resulta inseparable de él”.⁴

A diferencia de algunos procesos pedagógicos tradicionales, signados por la transferencia y *consumo* de información, estos talleres son espacios de *producción* de conocimientos. Cada discusión, cada ejercicio, lanza una mirada crítica sobre las experiencias personales y las prácticas cotidianas, pone fuera, en términos sensibles, deseos profun-

⁴ Cf. Magaly Muguercia: *El escándalo de la actuación*, Editorial Caminos, La Habana, 1996.

dos. Ejercitan la participación y acentúan la valoración de la espiritualidad: valores, universos simbólicos, representaciones y proyectos de vida individuales y colectivos.

Entonces, estos talleres son un esfuerzo para producir subjetividad mejor, orientada al cambio. No se limitan sólo al presente grupal, sino que dan frutos de los que se nutren luego, en mayor o menor medida, las prácticas comunitarias que realizan los participantes. Estos procesos van acompañados también de desprendimientos y desaprendizajes. Se intenciona que las personas del grupo, y el grupo mismo, se despojen de prejuicios y estructuras internas que de alguna manera limitan los aprendizajes y frenan los intentos de renovación personal y colectiva, lo que no se da, por supuesto, sin costo emocional.

Así, el aprendizaje transcurre por un camino diferente al usual. El producto resultante es un evento híbrido que rebasa con mucho la función didáctica. Claro está, que esto es posible cuando los miembros del grupo se sienten seguros, confiados, se expresan con espontaneidad y generan cordialidad.

El equipo de coordinación y los observadores parten de un diseño previamente establecido que desempeña una delicada función dual: crear el marco ordenador propicio, la pauta que orienta el proceso y, simultáneamente, estimular la creatividad, la improvisación y la actuación libre. Al interior de una misma secuencia de trabajo se presta atención a la combinación de ritmos, espacios e intenciones diversas.

También se emplean las dramatizaciones, inversión de roles, juegos, dibujos y otros recursos que facilitan la confluencia de múltiples niveles de proyección de la subjetividad. Se estudian las condiciones bajo las cuales el quehacer del grupo pudiera resultar más creativo y así estimular el descubrimiento de nuevas actitudes y potencialidades en sus integrantes. Aunque existen ciertas regularidades, cada grupo es diferente e inscribe su presencia viva en cada taller: sus peculiares saberes, energías, creencias, deseos, tensiones, utopías y dudas.

Desde el punto de vista metodológico, la coordinación emplea también un amplio repertorio de recursos para ayudar al grupo a integrarse, a desinhibirse, movilizarse, concentrar la atención, superar el sueño, propiciar el afecto, extender los códigos de comunicación y desarrollar la cooperación en los momentos en que ésta se requiere. Pero cuidado: lo importante aquí no es la aplicación de determinadas herramientas, sino la concepción integral que permite enrumbar la totalidad del proceso.

En la base de cada actividad se evidencia una fuerte orientación hacia el rescate de los sujetos como una integralidad. Esto se pone de manifiesto en la insistencia en desarrollar vías de comunicación diversas, en la filosofía de no sobrevalorar los discursos en detrimento de la acción viva y la práctica de los sujetos.

Sucedan en los grupos hechos extraordinarios, se originan momentos especiales en los que los sujetos entran en una especie de sintonía y hacen

unidos lo que en otras circunstancias hubiera resultado difícil imaginar; acciones tales como jugar como si fueran niños, disfrazarse, componer un poema, exponer públicamente sensibles temas personales. Los efectos emocionales de estos momentos suelen infiltrar las próximas sesiones de trabajo y favorecen la cohesión grupal. También suele ocurrir que, pasado el taller básico, los participantes retomen algún símbolo, algo de lo acontecido allí, para denominar o identificar ulteriormente a su grupo.⁵

No es posible prever con exactitud hasta dónde puede llegar una actividad creativa. Sin embargo, la coordinación va aprendiendo a valorar cuándo es más oportuno iniciar acciones como las mencionadas anteriormente. Al mismo tiempo, una opción consecuente con lo participativo no puede permitirse escamotear al individuo y al grupo el reconocimiento de que, en su interior, se producen tensiones: atención/distracción, creatividad/destrucción, sosiego/perturbación. Tal complejidad constitutiva de los grupos encierra un potencial de aprendizaje, de crecimiento, usualmente desestimado por las reducciones maniqueas o el paternalismo que tanto han limitado los procesos formativos.

En cuanto a su desarrollo diacrónico, estos talleres comienzan con un momento inicial de inte-

⁵ Para mayor información sobre la evaluación de los talleres básicos de educación popular ver Martha Alejandro: "Una invitación al crecimiento colectivo", tesis de maestría, Intranet y Biblioteca del CMLK, 2002.

gración, desde el que empieza a intentarse la construcción de un espacio grupal tal, que las personas no sólo compartan el espacio físico, sino que entrelacen representaciones, metas y fines para ir alcanzando la identidad grupal.⁶

Reitero que se busca crear una atmósfera y una cultura de grupo enriquecedoras que permitan dar rienda suelta a la expresión de la confianza, el respeto, el sentido de pertenencia y la solidaridad entre los participantes. Y es eso lo que determina la necesidad de tomarse tiempos, en este primer momento de integración, para compartir valores e intereses. Examinemos un ejemplo:

Mañana del primer día. En las paredes hay una galería de imágenes de contenidos diversos. Tras la bienvenida y la presentación, el equipo de coordinación pide al grupo ponerse de pie, caminar por el salón y que cada uno se coloque debajo de una de las láminas por la que sienta mayor afinidad. Se conforman grupos con las personas que seleccionaron la misma lámina. Allí intercambian nombres, ocupación, procedencia y por qué seleccionaron aquella imagen. En plenario, cada grupo presenta a sus miembros y ofrece una síntesis de las razones de su selección.

El proceso que generó este ejercicio permitió que las personas se conocieran mejor, descubrieran sentimientos y valores comunes; ganaran en confianza y se apropiaran del espacio. Es importante

⁶ Martha Alejandro y Elena Socarrás: *El trabajo grupal*, Editorial Caminos, La Habana, 1997, p. 51.

que las personas que van a vivir procesos de aprendizaje se conozcan entre sí. Igualmente, esta forma de comenzar el encuentro permite vislumbrar que el proceso transcurrirá por un camino diferente al usual. Es un modo de reconocer el valor de las experiencias individuales, que, por su naturaleza, son únicas e irrepetibles.

Desde la coordinación, a lo largo de todo el taller se va siguiendo el proceso del grupo, los desempeños individuales en las diferentes actividades, se va potenciando la expresión individual dentro de la actividad grupal y observando los procesos de asunción y adjudicación de roles.

En la práctica se busca que cada miembro del grupo, y el grupo como tal, sea protagonista de su proceso de formación, de su “alumbramiento”. Es en esa dialéctica que se accede al conocimiento de sí y de los demás, al diálogo que posibilita la conceptualización y el logro de un nivel de producción simbólica que integra el plano experiencial y lo supera.

Especial atención presta este concepto de la coordinación al que adhiero a las conexiones que articulan distintos aspectos del proceso grupal: las producciones simbólicas, las relaciones entre el sujeto y el grupo, el mundo interno y el mundo externo. Ello posibilita una lectura interpretativa e integradora de ese acontecer múltiple y esa diversidad de sentidos que entran en juego —como en todo intercambio social significativo— en la situación grupal.

Interpretar es construir supuestos, conjeturas, en este caso acerca de las relaciones y los productos grupales, con la intención de decodificar el sen-

tido de lo observable. Este hecho nos remite a los significados implícitos en determinados comportamientos grupales. Todo ello es útil para promover la comunicación y el aprendizaje de los sujetos, el análisis y la resolución de obstáculos que permitan alcanzar las metas propuestas y abrir posibilidades para reestructurar las relaciones que establecen entre sí y con el objetivo-tarea que los organiza colectivamente.

En ese interjuego proyecto-resistencia se instala una función central del coordinador, en tanto que acompañante de los integrantes del grupo en sus tareas. Ahí éste puede favorecer al grupo a través de sus aportes e interrogantes, hacer evaluaciones que permitan visualizar lo que está ocurriendo y devolver al grupo sus observaciones sobre lo que esté frenando que el grupo alcance sus metas.

Pero este contener y descifrar encerrado en el rol del coordinador, significa incluirse, implicarse. Se abre así un nuevo espacio para la dialéctica entre pasado y presente, entre coordinador y grupo. Claro está que esa capacidad de contener y descifrar implícita en el rol del coordinador requiere del establecimiento de una cercanía que permita la identificación y la resonancia, pero al propio tiempo exige instalar una distancia que favorezca la certera mirada externa. Si el coordinador o coordinadora no logra esto, difícilmente logre ser otra cosa que un miembro más del grupo.

Necesaria es la autocrítica y preciso cuidarse de la omnipotencia. Debemos enfrentarnos a nosotros mismos, a nuestras propias estructuras de subjetividad, dogmáticas y autoritarias que —presentes

en nuestros discursos y corazones, e incrustadas en nuestros comportamientos—, aceptamos y reproducimos en forma natural. Hay que tener presente siempre que crecer signados por el autoritarismo es crecer excluyendo a otros, anulándolos.

Las personas con características de egocentrismo, de autoestima desmedida, tendrán dificultades especiales para coordinar un grupo. Para hacerlo, primero tendrán que, reconociéndolas como cualidades negativas, desembarazarse de ellas, a fin de poder mirar al grupo desde las necesidades de éste y favorecer la participación.

Un factor que, he comprobado, facilita el proceso de aprendizaje, es la coordinación colectiva de los talleres. Es decir, que haya más de una persona en esa función y observadores que los retroalimenten, de modo que, sobre la marcha, se puedan realizar los ajustes pertinentes tanto en el diseño como en la propia coordinación. Otra manera favorable de asumir colectivamente este rol, y descentralizar saber y poder, es mediante la selección de pequeños grupos de talleristas que se responsabilicen con determinadas tareas grupales, tales como organización, animación o logística, entre otras.

Enriquecedora para la coordinación y el aprendizaje grupal ha resultado también la realización de evaluaciones parciales y finales en los talleres. Mas en ellas, lejos de medir en términos cuantitativos el rendimiento de los participantes, se somete a valoración cualitativa los diferentes aspectos que garantizan o dificultan el cumplimiento de los objetivos (diseño y contenidos, conducción, participación grupal, etc.).

Así, al evaluar los talleres de educación popular a que se refiere este trabajo, sus egresados distinguen, entre otras cosas, las diferencias entre este tipo de coordinación de prácticas educativas y formadoras, y las modalidades de coordinación que han visto emplear en otros contextos de interacción poco flexibles y autoritarios.

Perciben que el tipo de coordinación que se emplea en nuestros talleres promueve la autodeterminación, las relaciones horizontales y el intercambio de saberes; advierten que crea un espacio para la búsqueda y experimentación puestas en función de las necesidades del que desea aprender; comprueban, asimismo, que esta propuesta favorece, no sólo la satisfacción de necesidades e intereses conceptuales y metodológicos, sino, y sobre todo, de afecto, aceptación, comprensión, realización y respeto, de lo que usualmente están carentes en otros espacios.

Valoran los egresados que, en estos talleres, logran romper dicotomías tradicionales: enseñar y aprender, saber e ignorar, conocer y sentir, discurso y acontecimiento, conciencia y experiencia. Finalmente, refieren haber incorporado profundamente una *opción por la acción*.

Cada taller es un nuevo aprendizaje que lanza una mirada crítica sobre las prácticas de coordinación y nuestras experiencias personales, situándolas en un punto en el que lo pedagógico, lo político, lo psicológico y lo ético convergen. Cada taller hace que la coordinación se asome a su más íntima y esencial pluralidad.

LA AUTORIDAD NO DESAPARECE EN EL ESPACIO EDUCATIVO*

Entrevista a Esther Pérez

Martha Alejandro y María I. Romero

Lo primero que diría es que mi experiencia fundamental cuando empecé a hacer educación popular era la que traía de la enseñanza formal, del magisterio. Y la verdad es que, cuando he dado clases, lo he disfrutado; me gusta la actividad frente al alumno. Hay aspectos de la enseñanza formal que no me gustan, pero eso me gusta, y la verdad también es que, quizás porque di materias en las cuales la participación de las personas era fundamental, siempre concebí mis clases de manera que la participación de los alumnos era importantísima.

Por ejemplo, una de mis primeras actividades docentes fue dar un seminario de traducción en la Universidad de La Habana para alumnos de tercer año. Entonces, lógicamente, era una actividad en la cual la parte práctica, en el sentido de dar textos para su traducción, discutir lo que las personas traen como versiones de traducción, ver y comparar las diferentes versiones, tiene un papel muy grande. O sea, no se trataba de conferencias, de teoría de la traducción, sino que, obviamente, desde el principio, tenía que dar clases que por su

* Tomado de Martha Alejandro, María Isabel Romero: *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, Colección Educación Popular no. 16, Editorial Caminos, La Habana, 2003, pp. 58-76.

misma naturaleza eran muy participativas. No califico ahora cómo era esa participación, la distancia que yo mantenía con los alumnos...

Después trabajé en el Destacamento Pedagógico durante dos años. Y, nuevamente, daba clases de inglés a muchachos que iban a ser profesores, con un método que se utilizó mucho en Cuba. Desde el principio a las personas se les pedía que repitieran, que construyeran, que hicieran. Y ahí también estaba bastante repartida la participación. Yo lo disfrutaba mucho, y siempre me planteé la tarea docente como la de facilitar estas participaciones.

Lógicamente, cuando asumo la idea de hacer talleres de educación popular, la experiencia vivencial e intelectual que traigo es ésta, y seguramente ha influido en mi manera de conducir los talleres. Después quizás podemos hablar un poco más sobre en qué sentido yo creo que ha influido.

No obstante, a mí me parece revelador que cuando empezamos a diseñar lo que después se llamó el primer “taller básico”, el ejemplo demostrativo que trajimos para que la gente criticara, para mostrar una práctica que debe ser modificada, fue el de una clase. Entonces, de alguna manera quizás no muy consciente, no muy elaborada, quizás no demasiado explícita, tengo que haber tenido la idea de que en la educación formal hay una presencia muy vertical, de mucha trasmisión, que podía ser identificada por las personas que iban a participar en el taller.

¿Puedes identificar algún referente positivo que te acompañó en esos primeros momentos: algún ele-

mento teórico o algún rasgo personal de alguien a quien hubieras visto conducir?

Seguramente, también de manera poco elaborada, debo de haber tenido en la cabeza ejemplos de profesores que hacían participativas sus clases, que hacían que la gente se pronunciara sobre las cuestiones que promovían debates. Ésos deben de haber sido mis modelos fundamentales. Y si busco modelos en el campo de los educadores populares, la verdad es que no encuentro un ejemplo único, aunque también debo de haber tomado de ahí elementos, rasgos. Por ejemplo, yo siempre digo que hay algo que me impresionó mucho la primera vez que sostuve un contacto real con educadores populares —durante la reunión que se hizo en 1987 en la Casa de las Américas—, éramos cuatro o cinco personas de todo el continente, y los demás tenían una experiencia muy grande en educación popular, pero yo no sabía nada, no sabía ni qué era la educación popular. Y me impresionó mucho la manera que ellos tenían de introducirme en el debate.

Es decir, yo era la que no sabía, la que estaba dispuesta a tomar el acta y los acuerdos, pero no a inmiscuirme en un terreno en el cual ellos eran los especialistas. Y, hacerlo, era una fórmula perfectamente válida para Casa de las Américas: por ejemplo, si se iba a hacer un evento de guitarra —es un decir—, se invitaba a los guitarristas, y ellos eran los especialistas, decidían a quién invitar, qué hacer en el curso del evento, y tú eras el coordinador, el articulador.

Entonces, a mí me llamó la atención que los educadores populares implementaran otro mode-

lo en aquella reunión. Ahora, ése no era un espacio clásico de formación, aunque, como todos sabemos, nuestra idea de lo que es un espacio formativo se ha ido expandiendo, y hoy consideramos que las reuniones también deben ser espacios formativos y no sólo organizativos. Pero a mí eso me impresionó mucho.

En cuanto a modelos de espacios clásicos de formación en educación popular —es decir, talleres, seminarios— antes de tener que asumirlos ya yo había participado en algunos, y no creo que haya modelado mi manera de conducir sobre la base de ningún ejemplo particular. Seguramente, repito, tomé elementos. Por supuesto, tomé muchísimo de Mara Manzoni, pero creo que el trabajo conjunto con Mara me sirvió además para algo importantísimo: para aprender una manera de diseñar un evento educativo. De ella aprendí más en ese aspecto que en el de cómo conducirlo, quizás porque me parecía —y me sigue pareciendo— que la manera de diseñar que compartimos es crucial para la intencionalidad misma de la educación popular.

Yo creo que uno de los factores que puede haber incidido en que yo no haya encontrado un modelo único que se aviniera a mí, a lo que yo produje después como conductora de estos espacios, se debe, primero, a que ninguno de estos compañeros era cubano, y, obviamente, la conducción también es contextualizada. O sea, no se puede conducir igual un evento en Nicaragua, en Cuba, o en Suecia. Hay elementos de la verticalidad de los que participan en esos procesos que los retrotraen a determinados modelos, a que el grupo se comporte de determinada manera, etcétera.

No es lo mismo el impacto que tiene la experiencia de la educación formal en un grupo cubano que el que tiene en un grupo de campesinos hondureños. Entonces, ésa es una razón que se me ocurre para explicar que yo no haya encontrado un modelo sobre el cual armar mi manera de conducir.

Y la otra razón es que, en los años ochentas, cuando yo empiezo, se estaba produciendo un debate en la América Latina, en el cual Freire participó, sobre hasta qué punto el que conduce un proceso de educación popular es un conductor, un formador, un facilitador, etcétera. Y Freire sale adelante en ese debate con una postura que a mí me gusta personalmente: él dice, “maestro sí, maestro sí”, y explica que él nunca dijo que el educador tenía que renunciar a su papel, sino que se trata de asumir una relación educador-educando diferente, lo que no quiere decir que se disuelve el papel del educador. Ésta es una idea que comparto mucho.

Me parece, incluso, que decir que si lo asumo de otra manera sería una mistificación, por varias razones. Primero, porque el educador es quien propone el taller; segundo, porque propone determinados objetivos. Lo puede hacer con más consulta, con menos consulta, con más acuerdo entre los participantes, pero de todas maneras el educador es quien lo organiza, quien selecciona el material, quien lo propone con determinada lógica.

O sea, que no crees en la neutralidad del educador.

Exactamente: hay que ser honesto. Yo creo que de lo que se trata es, precisamente, de asumir la especificidad del rol de educador y, a partir de una

mirada crítica, trabajar la relación educador-educando.

¿Cómo crees que se concibe, desde la educación popular, la coordinación de grupos?

Querría añadir solamente algo más. He visto pocos materiales de educación popular que traten el tema de la coordinación de grupos —más allá, por supuesto, de las ideas de Freire sobre el tema—, y los que he visto son bastante simples, elementales, probablemente diseñados para grupos muy carenciales, para permitir que algún compañero o compañera sin ninguna experiencia de este tipo pueda asumir ese papel. En puridad, cuando desde el Martin Luther King quisimos profundizar en este tema nos tuvimos que remitir a la psicología social para poder explorar con más profundidad algunos aspectos del tema de conducción.

Yo pienso que lo otro que habría que explorar en este tema es la de las corrientes pedagógicas contemporáneas. O sea, hemos explorado la pata de la psicología; probablemente desde la pedagogía podamos seguir profundizando desde otro costado en este tema de la coordinación de grupos.

Ahora bien, hay algunos elementos, algunos calificativos, que a uno le vienen a la mente inmediatamente cuando piensa en cómo es o cómo debe ser la coordinación de grupos desde la educación popular.

Yo siempre pienso en los espacios grupales de educación popular como en una especie de metáfora de lo que debe representar la educación popular en el ámbito social. Es decir, de alguna

manera, el tipo de relaciones que se trata de producir en el grupo se espera que resuene a niveles mayores, más sociales. O dicho todavía de otra manera: no es una casualidad, me parece a mí, que el espacio privilegiado para el trabajo de la educación popular sea el grupal, porque de lo que se trata es, precisamente, de contribuir a crear relaciones en el grupo —además, claro, de todo lo que pretende la educación popular— que permitan debates fraternos.

Debates cooperativos.

Claro, y poder realmente crear un espacio donde todos hagamos la práctica de debatir, es decir, plantearnos a profundidad nuestros puntos de vista sobre determinados temas, pero hacerlo sin matarnos, sin pelearnos, sin mordernos. Para mí, eso es fundamental.

A mí me parece que cuando uno mira históricamente, por ejemplo, los problemas de la izquierda en América Latina —también en el mundo—, ésta es una de las cosas fundamentales que tendríamos que aprender: cualquier proyecto de izquierda requiere más del debate que el proyecto del capitalismo. El capitalismo es “natural”, o sea, las relaciones capitalistas se reproducen por sí mismas; si queremos algo distinto, tiene que ser intencionada, tiene que ser con mucha intención detrás. Ahora, no se puede llegar a esa intención si no es mediante el debate en que participemos muchos.

¿Cómo lograr debatir, discutir, tener opiniones diversas, si no podemos crear un clima, una cos-

tumbre, un hábito de debatir sin agredirnos? En ese sentido, nuevamente recuerdo a Freire cuando decía: “estamos tan acostumbrados a pelear con el diferente, que nos olvidamos del antagónico”. Entonces, a mí me parece que una de las actividades que tendría que hacer la educación popular es ayudar a crear esos espacios de discusión con el diferente, para poder sumar frente al antagónico, porque si no, estamos fritos. Me parece que ése es uno de los papeles que tendríamos que cumplir.

Y, obviamente, ahí la coordinación de grupos tiene un papel. Tiene que estimular la posibilidad de diálogo, la autonomía, la creación de un clima grupal que no consista en sofocar la diferencia, la contradicción. Todo lo contrario: tiene que permitir que aflore la contradicción, la diferencia, la discusión; pero, al mismo tiempo, tiene que lograr que se creen las sensibilidades y las capacidades necesarias para que esas diferencias no se conviertan en antagonismos, en disputas.

Lógicamente, participación, horizontalidad, creación de cultura del debate, todo eso, a mi juicio, pasa, entre otros lugares, por la coordinación del grupo. No quiere decir esto que sean exclusiva responsabilidad del coordinador, pero, por supuesto, también son responsabilidad del coordinador.

¿Qué hacer cuando el grupo se está alejando de los objetivos previstos, que no sea asumir una actitud autoritaria o verticalista?

Mira, honestamente, yo no puedo decir que no adopte en ocasiones actitudes que pueden ser calificadas de autoritarias. Trato de no hacerlo, pero

creo —para ser honesta— que todos nosotros somos portadores de una cultura que queremos que cambie, pero si nos imaginamos que estamos fuera, que estamos en otro lugar, me parece que nos vamos a estar engañando.

O sea, de alguna manera yo creo que todos, en uno o en otro momento —yo personalmente, por lo menos de eso sí puedo dar fe— tenemos rasgos de autoritarismo. Pero a mí me parece que también ahí hay una línea muy fina, y que valdría la pena que reflexionáramos un poco. Porque también he visto prácticas pretendidamente educativas que, para evadir el autoritarismo, el verticalismo —esas actitudes que hemos convertido en insultos—, no son nada, son agua de borraja, son agua tibia, todo vale, son un chapoteo: “qué bien que usted dijo que el cielo es rojo, porque parece azul, pero quien sabe y pueda ser rojo en algún momento”. Son actividades en que no hay ninguna discusión, no se llega a ninguna conclusión, porque “total, todo el mundo piensa una cosa distinta, mire qué bien que pudimos venir a decir aquí todo lo que pensamos”.

Definamos bien a qué le estamos llamando autoritario o verticalista, por dos razones: primero, para poder trabajar con lo que tenemos dentro de autoritarismo y verticalismo. Y segundo, para no cogerles tanto miedo a las cosas, que nos deslicemos al campo de esas prácticas caóticas que, a mi juicio, no son educativas. En todo caso, a lo mejor son curativas, porque la gente habla.

Digo esto porque yo pienso que la autoridad no desaparece en el espacio educativo. Si pensamos

que no hay ninguna autoridad funcionando en los espacios educativos, o que no tenemos autoridad como coordinadores, pienso que nos estamos engañando. Y hay momentos en que hay que jugarla.

Si pensamos que no existe poder en el acto educativo, en la relación educador-educando, me parece también que nos estamos equivocando. Creo que todo acto educativo es un lugar donde se juega poder.

Yo pienso que, en lo que a eso concierne, siempre estamos caminando por el filo de un cuchillo. Y te repito: yo sé que hay momentos en mi práctica de conducción en que ejerzo autoridad de diferentes maneras. En un debate, el que da la palabra está ejerciendo una autoridad; el que está conduciendo, aunque no hable, está ejerciendo autoridad. Cuando publicamos un determinado texto y otro no, en nuestra colección de educación popular, estamos ejerciendo una censura, que es el riesgo de todo editor: el problema es si es un censor de calidad o es un chapucero o un discriminador. Entonces, bueno, por ahí va el tema del autoritarismo, que me parece que es una cosa que hay que pensar mucho.

Yendo a lo otro que me preguntabas: cuando el grupo se está alejando de los objetivos previstos, pienso que se abre un abanico de posibilidades. No siempre es algo malo que el grupo se aleje de los objetivos previstos: hay mil situaciones posibles. Cuando un grupo se aleja de los objetivos previstos, a lo mejor es el momento de parar y decir: "bueno, quizás cuando previmos los objetivos fuimos superficiales". Me parece que es una si-

tuación perfectamente natural de la vida, que nos pasa a todos montones de veces. Si eso nos pasa a diario, cómo no le va a pasar a un grupo en un proceso de aprendizaje.

¿Por qué nos pasa? Por montones de cosas: porque no planificamos bien los objetivos, porque en la misma discusión el grupo de pronto encontró un camino —y, en el mejor de los casos, nosotros con el grupo— que nos aparta de aquellos objetivos, pero que nos conduce hacia algo que es importante. Bueno, ahí lo que ruego siempre es tener la claridad mental y la lucidez suficientes para acompañar al grupo en este abandono de los objetivos, y, claro, el establecimiento de nuevos objetivos.

Hay otros casos en que no es así. El otro extremo sería el grupo que abandona los objetivos porque tiene problemas de funcionamiento. Puede que los problemas sean del coordinador, que lo está haciendo mal; o problemas internos del grupo, y entonces empiezan a surgir agendas ocultas; o problemas externos que estén presionando demasiado al grupo. Entonces, ahí sí. En ese caso yo creo que en algún momento el coordinador tiene que poner las cartas sobre la mesa.

¿Hay autoridad en el gesto de poner las cartas sobre la mesa? Sí, porque el que las pone soy yo, pero es la autoridad que me corresponde. Yo no puedo renunciar a esa autoridad, porque si renuncio a ella ante una situación de caos, abandono de objetivos, problemas evidentes, me parece que no estoy cumpliendo mi papel.

Asumo que estoy jugando una autoridad en ese momento, estoy interviniendo en el proceso grupal.

Pero no lo estoy haciendo para decir “tenemos que seguir por donde íbamos porque el plan dice que hay que cumplirlo en un tiempo”. Lo estoy haciendo para facilitarle al grupo que haga emerger una situación latente. ¿Estoy ejerciendo autoridad? Sí. Ah, pero lo estoy haciendo en una nueva relación educador-educando.

Si lo estoy haciendo mal, y los problemas son de que lo estoy haciendo mal, bueno, ojalá que el grupo me lo diga y ojalá que nuevamente yo tenga la lucidez suficiente para admitirlo. Lo cual no siempre es fácil, no es fácil asumir la crítica, porque uno siempre piensa que lo está haciendo bien. Pero ojalá, nuevamente, que pueda darme cuenta de que efectivamente algo no está funcionando y que logremos elaborar normas de relación que nos permitan volver al objetivo inicial o elaborar el nuevo objetivo. Hay muchas situaciones diversas que pueden hacer que un grupo abandone los objetivos iniciales.

Yo creo que eso que tú dices es muy interesante, porque, para protegerse, el grupo siempre tiende a depositar fuera de sí las responsabilidades de que algo no esté funcionando. Ésa es una de las cargas que recibe el coordinador, y que, si no la maneja, también puede hacer caótica la actividad.

Tú introduces un tema muy interesante. Para mí fue un deslumbramiento entender ese concepto de carga —que me vino por la psicología nuevamente; yo no soy psicóloga ni pedagoga. Cuando por primera vez oí a Patricia Arés —creo que fue ella— desarrollar la idea de que el coordinador tiende a

creerse omnipotente, para mí fue una revelación. Y me di cuenta de que eso era lo que había hecho toda mi vida. Preparándome para dar clases en la Universidad, o para dar un taller de educación popular, o para un evento en Casa de las Américas, mi práctica usual era cargarme absolutamente de responsabilidad y pretender ser omnipotente.

Claro, primero, quedaba agotada; segundo, siempre se producían obstáculos inevitables que me llenaban de frustración. En otros momentos —vamos a ser justos— las cosas me quedaban muy bien. Mientras menor sea el evento, mientras más acotado esté entre cuatro paredes, más probabilidades tienes de cargarte de omnipotencia y quedar “superbién”.

Ahora, descubrir ese concepto y, por tanto, darme cuenta de que ésa era una determinada actitud entre otras actitudes posibles, para mí fue una revelación. Y tanto es así, que a partir de ese momento me di cuenta, primero, de que por ahí venía uno de mis problemas fundamentales. Y, segundo, que podía actuar de otra forma, tratar de desarrollar otras actitudes.

No creo que lo he logrado totalmente. Pienso que hay particularidades temperamentales o ya demasiado cristalizadas en mi personalidad que me hacen tratar de preverlo todo, tratar de tenerlo todo controlado. Pero, al mismo tiempo, creo que he aprendido que no debo asumir, que no puedo asumir y que, en última instancia, no quiero asumir toda la responsabilidad.

He hecho el aprendizaje de no angustiarme —que es lo que más trabajo me cuesta— cuando la perso-

na que está haciendo el taller conmigo entra por un lugar que no es el que yo entraría, o que no es el que a mí se me ocurre que es el más productivo o el más agudo o el que más puede impactar al grupo; el aprendizaje de tener paciencia para esperar, y pedir después la palabra si entiendo que hay algo que al otro se le ha escapado. El aprendizaje de darme cuenta de que los seres humanos tenemos diferentes capacidades y que yo carezco de muchas.

Por último, creo que hay algo que para mí ha sido fundamental: he aprendido a confiar en los grupos. Me doy cuenta —y me doy cuenta ahora en retrospectiva— de que en mi práctica anterior de docencia u otras yo iba a los grupos con un sentimiento de desconfianza. Iba a ver a los que me podían hacer una pregunta capciosa, a los que me querían poner en crisis, a los que tenía que demostrarles que yo era la que más sabía. Ésa era mi manera de construirme y la relación que establecía con el grupo.

Claro, eso siempre se iba aflojando en la medida en que te relacionabas con la gente, pero mi actitud inicial era ésa. Creo que algo que he aprendido en la práctica de conducción de grupos durante estos años, es a ver en el grupo un posible co-responsable del proyecto. No digo un co-responsable, sino un posible co-responsable del proceso. Y a tratar de facilitar que esa posibilidad se convierta en realidad.

Ahora, con respecto a la pregunta sobre qué recursos me facilitan la preparación previa al taller y de qué me valgo durante su desarrollo, mi respuesta es muy elemental.

A mí todavía me produce ansiedad entrar en un taller, aunque mucha menos. Antes, durante el mes previo, tenía sueños obsesivos; hoy día no es así. Como te decía, he logrado quitarme ansiedad, fundamentalmente por esta vía de asumir que yo no soy la única responsable, sino que tengo una cuota de responsabilidad y que ésa la voy a cumplir bien porque sé hacerla. Y si algo no sale, saber que el fracaso no es solo mío: en todo caso, compartiré un trocito del fracaso que tocará a todos los participantes. El fracaso es de todos: a lo mejor el trocito mío es más grande, pero es un trocito, no el fin del mundo.

Pero, de todas maneras, siempre tengo una cuota de ansiedad por el trozo que me toca. Y, entonces, yo tengo un recurso muy elemental que es el de decirme: dentro de diez días ya todo habrá pasado, el sábado ya todo se habrá acabado, y el sábado llega quiera yo o no. Para mí ese recurso funciona. Yo no puedo retrasar el sábado, nadie puede retrasar el sábado, y el sábado todo esto será pasado.

Ya frente al grupo, ¿cómo trabajas la ansiedad?

Bueno, yo creo que hay recursos que tienen que ver con la propia concepción educativa. Un recurso que a mí me ayuda mucho es el hecho de que comenzamos siempre los talleres con una serie de ejercicios de conocimiento, de creación de clima, etcétera. Me tranquiliza mucho saber que voy a llegar el lunes y no voy a empezar de sopetón con un tema, sino que, durante toda la mañana del lunes, se va a producir un proceso durante el cual

vamos a estar creando confianza, conociéndonos, encuadrando; la gente se va a aflojar, no son cuerpos rígidos y mentes rígidas las que van a estar ahí cuando entremos en lo más fuerte, sino personas que se han ido distendiendo, desinhibiendo, aflojando, creando empatía.

Entonces, ese recurso pedagógico a mí me resulta muy bueno como preparación, tanto previamente como en el taller mismo. Y por eso en los diseños en los cuales intervengo refuerzo mucho ese elemento, le doy mucho tiempo a pensarlo, vuelvo para delante y para atrás, trato de que quede bien hiladito, de que quede bonito, de que se ajuste a las características del grupo. Le dedico bastante tiempo a ese momento de integración y, en general, a todos los momentos de integración durante el taller. Ése es un elemento que está en la propuesta misma y en la manera como uno elabora la propuesta.

Ya en el taller tengo una serie de manías. Por ejemplo, yo siempre empiezo un taller de pie. En la medida en que va transcurriendo me voy sentando. Y lo hago conscientemente: empiezo parada, y a medida que transcurre el taller hablo desde el asiento y termino hablando desde el piso. Pero yo no me siento en el piso el primer día ni loca ni muerta, a no ser que sea un espacio en que ya la gente se conozca mucho. Empiezo parada, después hablo desde la silla —claro, cuando hablo desde la silla estoy pasando un mensaje, estoy más al nivel de los demás— y, cuando hablo desde el suelo, estoy intencionando también un mensaje: yo no estoy controlando cómo se porta el grupo, yo no estoy con-

trolando la dirección de los mensajes. Entonces, empiezo de pie para pasar esos mensajes, pero también lo hago porque tengo ansiedad, porque estar de pie y con determinada postura a uno le da seguridad, estás controlando con la mirada, la postura, la altura.

Y te ayuda.

Me ayuda algo. Y ahora quisiera deslizarme hacia algo un poco más misterioso. Yo no sé si a ustedes les ha pasado, pero es una experiencia que yo he tratado de hablar con personas que han dado clases o con actores. Yo le llamo el *haz de rayos láser*, y consiste en lo siguiente: cuando doy una clase o un taller hay momentos en que siento, físicamente, que estoy conectada con los demás participantes. Yo lo siento como un haz de energía que se transmite de aquí para allá y de allá para acá. Y esa conexión me da muchísima fuerza, muchísima energía, muchísima seguridad en mí misma.

¿Tienes indicadores para describirlo un poquito mejor?

No, mira, yo no sé qué hay de cierto en la transmisión de energías de persona a persona. He oído hablar de eso y también mucha palabrería. Pero quizás algo hay, y, efectivamente, en esos momentos uno genera adrenalina, busca concentración. Es que uno, efectivamente, pone en sus gestos, en su manera de actuar, en sus palabras, en el tono de la voz, una cantidad de energía. Uno proyecta la voz, que no es lo que normalmente hace;

la cavidad donde resuena la voz es otra, no es la misma.

Probablemente todo eso de alguna manera se conecta con señales que despiden los demás: la gente que te mira, que se inclina, que se mira entre sí. Es medio indescriptible, pero lo único que te puedo decir es que existe, que yo lo siento, que hay recursos físicos que yo puedo movilizar para tratar de crear ese estado. Tiene que ver con determinada postura, con una actitud determinada al hablar. Primero te pasan por casualidad, y después aprendes a recrear esas condiciones.

A veces, claro, no sucede, y cuando no sucede me siento muy mal, me dan ganas de salir corriendo cuando no logro establecer el “canal”. Cuando siento que no sucede, trato de machetear para que el evento se acabe rápido. Pero, cuando funciona, se establece un ritmo que transcurre tranquilamente, que no controlo, sino que todos establecemos en el grupo.

Cuando hago un trabajo de coordinación, empiezo utilizando mucho este recurso. Yo trato de crear ese haz, y en la medida en que va transcurriendo el proceso trato de irlo desmontando, de ir bajando, bajando, bajando. Eso hago.

Hablaste de recursos personales y de otros, más metodológicos. Pensando en estos últimos, ¿qué me puedes decir de la coordinación en equipo y de la presencia de observadores en el grupo?

Eso es algo que he tenido que aprender en la práctica. Nuevamente, tiene que ver con el tema de las cargas, de la omnipotencia. Al principio me costa-

ba muchísimo trabajo. Te repito: cuando te cargas, cuando eres omnipotente, cualquiera que lo haga diferente, que hable en otro tono de voz, ya te parece que lo está haciendo mal. Yo he tenido que aprender a hacer coordinación en equipo, y me alegro muchísimo de haberlo aprendido. Creo que es uno de los grandes aprendizajes que he hecho en esta práctica de educación popular.

Obviamente, hay equipos que funcionan mejor y equipos que funcionan peor. Creo que, mientras más trabajo conjunto tenga el equipo, más acoplamiento, más costumbre de trabajar juntos, les sucede como a los matrimonios: o terminan en divorcio o terminan acoplando muy bien. Porque cuando un equipo funciona bien, los códigos llegan a ser comunes y todas las capacidades del equipo pueden emerger sin que haya conflictos.

¿Observadores? A mí me gusta tener observadores en los talleres. Ahora, yo he tenido observadores muy buenos y observadores muy malos. Creo que depende mucho de la persona que está observando y de que pueda acoplar con las miradas, las intenciones del equipo.

Yo he tenido observadores en talleres que han sido estrellas, que en determinados momentos han contribuido a cambiar un diseño, han llevado a los coordinadores a tomar una decisión de diseño, porque han apuntado un camino. Y he tenido observadores que no han servido para nada.

¿Qué no ha sido útil de la observación?

Voy a ponerte un par de ejemplos de observadores que yo pienso que no han sido muy útiles. Está el

observador que ha sido tallerista antes y que lo que hace es tratar de replicar su experiencia en el taller que está observando y de forzar al grupo en ese sentido. Y hemos tenido que llamarlo y decirle que no lo haga, porque le está dando “las respuestas correctas” al grupo, y las respuestas correctas de su grupo no son necesariamente las respuestas correctas de este nuevo grupo. Pero, además, aun cuando sean las mismas respuestas, el nuevo grupo tiene que recorrer su propio camino. Y esos observadores han tratado de halar al grupo en una determinada dirección, cuestión que nosotros, los coordinadores, tratamos de no hacer. Ése es un caso de observación que no fue útil, aunque, pensándolo mejor, creo que nos hizo aprender y delimitar mejor el papel y las funciones del observador. Ése es un caso.

Recuerdo otro caso de observación en el cual un observador se erigió en juez del grupo, y el grupo se sintió agredido, vigilado por el observador. Pienso que fue, sobre todo, un problema de actitud del observador, porque no se trata de que no se planteen los problemas. Pero sí depende mucho de la manera en que se plantean, de que se dé un espacio para que el grupo discuta temas fuertes. Ésos también creo que son observadores que no han ayudado al proceso.

Y, en el otro extremo —te repito—, hemos tenido observadores que nos han dicho: “si yo fuera ustedes, lo que haría a partir de aquí es esto”. Y nosotros decirles: “tienes toda la razón, vamos a olvidarnos de todo lo que está en este diseño, vamos a ir por ahí”. ¿Por qué? Ah, porque sí, porque

tiene las características personales para hacerlo, porque está realmente implicado en el trabajo del grupo, porque tiene empatía con los coordinadores.

Y también hay algo que tiene que ver con el nivel de aceptación del grupo. Yo creo que un buen observador es aquel que logra una buena inserción, un buen nivel de aceptación del grupo. Pero esa aceptación puede ser de diferentes tipos: puede haber un observador al que el grupo llegue a amar (incluso nosotros hemos tenido observadores que se han convertido en líderes afectivos del grupo). Pero no en todos los casos tiene que ser así. Puede haber un observador que no sea tan amado por el grupo, pero que sea respetado.

Lo que me parece que es fatal es un observador que rechine con el grupo, o sea, al que el grupo no le reconozca ni capacidad afectiva ni capacidad intelectual, capacidad de ningún tipo, para hacer el papel que está haciendo.

Tú decías que, cuando terminaba tu labor de coordinación, a veces evaluabas: esta coordinación quedó bien, en esta coordinación me sentí insatisfecha. ¿Qué elementos tomas en cuenta para decir que una coordinación “quedó bien” o que “salió mal”?

Yo creo que el elemento definitivo es el desempeño del grupo. Si puedo detectar que ha habido crecimiento. Me parece, también a mí, un indicador muy clave en el grupo, entonces pienso que la coordinación ha estado bien.

Eso, para mí, ha sido un aprendizaje. Antes yo me miraba a mí misma mucho más. Entonces, he aprendido a mirar al grupo.

A mí no me molesta ya —antes me desconcertaba; creo que he logrado que no me desconcierte, o que me desconcierte muy poquito— una situación en la que el grupo plantee una discusión o llegue a una coyuntura para la que yo no tenga respuesta. Ahora estoy consciente de que el aprendizaje requiere que el conflicto aflore, y de que, en última instancia, tengo herramientas para lidiar con esa situación, una de las cuáles es decirle al grupo que no sé. Y creo que lo puedo hacer con bastante naturalidad. Decir: no sé, vamos a ver si alguien sabe o si entre todos llegamos a saber, o, si no, vamos a salir a la calle a buscar la respuesta.

Pensamos en una situación hipotética: está sesionando el taller de coordinación de grupos, tú te tienes que ir a una reunión, y nosotras te pedimos que, por lo menos, sintetices aspectos esenciales que el grupo debe considerar de lo que no le debe faltar a un coordinador de grupo.

Quizás trataría de decirles una cosa que para mí es un caballo de batalla: que la coordinación de una actividad educativa, es una tarea sumamente compleja en la cual uno se tiene que emplear a fondo.

Diría, repito, que es una actividad sumamente compleja, en la cual, en la medida en que uno emplee más de sí, o sea, los recursos y los saberes que uno ha ido acumulando, mejor saldrá. Y se lo diría por varias razones

Primero, porque la profesión de maestro, de educador, en general, en el mundo, está devaluada. De las llamadas “profesiones liberales” se supone que es la que casi cualquiera puede hacer, la que

menos calificación requiere. Se supone que se requiere mucha más calificación para ser médico, abogado, investigador, que para ser educador. Y eso se debe a razones históricas y sociológicas diversas. Pero me parece que habría que hacerse un replanteo, en nuestras prácticas educativas, acerca de la complejidad de esta tarea.

Segundo, porque, en los modelos educativos que llamamos tradicionales, se supone que lo único que tienes que hacer es aprenderte bien un texto o dos textos o tres textos o diecisiete textos, y después transmitir los contenidos de esos textos.

Ahora, si nos estamos planteando una labor educativa cuyo centro no es la trasmisión del contenido de un texto, sino una labor educativa que va al segundo nivel del enseñar, que es enseñar a pensar, desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, desarrollar la capacidad de que las personas contrasten, conecten, comparen, hagan uniones lógicas, hagan uniones ilógicas, que les permitan dar saltos creativos, etc., por supuesto que necesitamos movilizar recursos mucho más complejos en el acto educativo.

Les diría eso: es una labor sumamente compleja, es una labor sumamente complicada que requiere, quizás como ninguna otra, que participe la totalidad de la persona; y que requiere aprendizajes probablemente diferentes también, y más profundos, que los que requieren otras profesiones.

Mira, se puede ser médico —por lo menos ocurre en algunas especialidades de la medicina— sin determinados aprendizajes vivenciales, cambios de actitudes, etcétera. Se puede ser una “cuchilla”

eminente que taja un abdomen, taja otro abdomen y taja otro abdomen. Así, sin embargo, no se puede ser educador.

En el acto educativo —si queremos efectivamente actos educativos de ese nivel de complejidad— están implicadas más telas de la cebolla que somos como personas. Y, por tanto, tenemos que dejarnos interpelar más para hacer actos educativos más ricos, más complejos. O sea, lo que estamos planteando es complejizar el acto educativo. Creo que por ahí iría mi recomendación.

Ahora, mi recomendación a ustedes dos, que van a ser las coordinadoras del taller de coordinación, sería que no hicieran un taller demasiado teórico. Se los digo porque a mí me fue muy útil el laboratorio que hicimos. Quizás hay que refinarlo un poco más, procesarlo un poco más, ver cómo se hace con un grupo que no es tan íntimo como el que estaba allí. Pero no lo desechen, porque para mí hubo muchos descubrimientos en aquel laboratorio, y pienso que por ahí podemos estar haciendo, efectivamente, un aporte a la teoría de la coordinación que creo que todavía falta en la educación popular.

Se suponía que ésa era la pregunta de cierre, pero yo no quiero irme sin hacer otra. ¿Tú crees que todo el que se lo proponga, puede llegar a ser coordinador de grupos? ¿De qué depende? Y hablo de coordinadores en la perspectiva que has delineado.

Mira, no hay ninguna razón que me haga dudar que cualquiera lo pueda ser. No te puedo aducir ninguna razón para decir, “no, el que sea rubio no

puede”, o “al que le den ataques de nervios los lunes a las tres de la tarde no puede”. No encuentro ninguna razón de peso, de entrada, para decir que alguien no lo pueda hacer.

Ahora —vuelvo con mi tema delirante, mi punto delirante—, mientras más complejidad pueda aportar el coordinador al proceso educativo, mayores probabilidades tendrá de convertirse en lo que considero que es un buen educador.

¿Qué quiero decir con complejidad? Primero, el coordinador tiene que plantearse que no va a hacer una cosa sencilla, simple, poner a jugar a la gente, poner a las personas a hacer tres técnicas, y que ha cambiado su manera de enseñar porque la gente baila y corretea. Ése es un primer nivel de complejidad.

Segundo, tiene que plantearse con toda seriedad y con todo rigor qué está tratando de hacer. Está tratando de influir en las percepciones de grupos de personas, en las relaciones sociales en las cuales participan, en cómo se relacionan con el mundo, en cómo lo interpretan. Para hacer eso, uno mismo tiene que haberse planteado el asunto con respecto a uno mismo. O sea, ahí ya, como ves, nos estamos refiriendo a personas complejas: el educador no puede ser una persona que se haya limitado toda su vida a repetir como un papagayo, a aprenderse tres o tres mil folletos y repetirlos. Tiene que ser una persona que se ha planteado seriamente un grupo de problemas, entre ellos qué es aprender a aprender.

Me parece obvio que una persona que esté muy consciente de lo que significa el complejísimo traba-

jo de trabajar con seres humanos, sus representaciones y relaciones, que, además, esté consciente de que la educación es una herramienta poderosísima, y de que la educación siempre se realiza a favor y en contra de algo, y está claro del algo a favor del cual apuesta, tiene más posibilidades de ser un buen educador que el que considera el de maestro un empleo entre otros posibles.

Una persona que haya hecho introspecciones profundas, que se haya mirado por dentro y haya sido capaz de concientizar sus actitudes, su conducta, va a tener también más posibilidades. Que sepa de procesos grupales, también. En resumen, te repito, que mientras más compleja sea la persona que haga este proceso de coordinación, más probabilidades tiene de producir esos actos educativos a los que aspiramos.

Admito que hay personas que tienen capacidades y aptitudes casi naturales. En toda actividad hay personas que tienen “gracia” natural, y uno se pregunta: ¿pero éste cómo lo hizo? Ahora, para el resto de la humanidad que no somos esos monstruos naturales, esa capacidad tiene que ver con tener muchas capas y no una sencilla telita, con tener mucha densidad. Mientras más capas tú aportes, más posibilidades tienes de hacer una buena conducción.

¿Y cómo lograrlas?

A mí sólo se me ocurren dos maneras. Una, es estar cada vez más consciente de por qué se ha escogido la educación como un campo privilegiado que puede ayudar a conseguir ese mundo otro

al que aspiramos. La otra es estudiar; y el campo de estudio me parece muy vasto. Creo que la psicología puede aportar mucho, en especial la latinoamericana; pienso que la pedagogía latinoamericana también puede aportar. Pero también leer buena literatura, mucha, mucha, mucha. En general estudiar, leer, discutir, capacitarse. Y, claro, trabajar, pero hacerlo con el espíritu de que, con cada nuevo espacio educativo en que participo, estoy incorporando, estoy aprendiendo, esto y dejándome interpelar, estoy cambiando.

2. Coordinación y comunicación

ACEPTACIÓN Y EMPATÍA: ACTITUDES COMUNICATIVAS ESENCIALES EN LA COORDINACIÓN*

Entrevista a José Ramón Vidal

Martha Alejandro y María I. Romero

Lo primero que diría es que los procesos grupales, el trabajo grupal, son momentos de comunicación interpersonal intensos; sí, los podemos definir así. Son procesos en los que se produce una potente y profunda interacción comunicativa entre las personas que forman parte del grupo, porque lo que se está haciendo es un trabajo colectivo y ahí, por tanto, todo lo que sabemos sobre comunicación interpersonal puede servir para desmontar los diferentes códigos que se presentan.

Indudablemente, el proceso dependerá de las características del grupo. Son distintas las barreras y las dificultades comunicacionales según las características del grupo.

Por ejemplo, si es un grupo de personas que no se conocen, una de las primeras cuestiones que se debe vencer es, precisamente, ese hecho. Se sienten inseguras porque existe un desconocimiento de quiénes los rodean, y se sienten inseguras porque no saben cómo las van a recibir, no tienen una noción de cómo puede recibir el grupo lo que van a decir. Entonces, ahí hay una barrera comunicativa

* Tomado de Martha Alejandro y María Isabel Romero: *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, Colección Educación Popular no. 16, Editorial Caminos, La Habana, 2003, pp. 101-120.

muy fuerte instalada, y, por eso, lo primero que hay que hacer es lograr que las personas entren en confianza —para decirlo de alguna manera— a partir de temas que no sean muy significativos, de juegos como los que hacen ustedes, de ejercicios que no sean demasiado complicadas, para que empiecen a identificarse, a conocerse, para que se sientan más seguras. Porque ésa es una barrera muy fuerte, de entrada.

A veces sucede lo contrario. Cuando el grupo se conoce, las barreras son de otro tipo. Son el pasado común de esas personas, que está presente allí, y que puede estar interviniendo. Puede haber, incluso, desconfianza entre los miembros, por experiencias anteriores, y eso es más difícil de vencer.

Acabo de coordinar un grupo en el que me sucedió eso. Son personas que llevan mucho tiempo trabajando juntas desde posiciones distintas, que no necesariamente han tenido una tradición de colaboración, y en un entorno que no es precisamente propicio para el intercambio franco. Y tuve que vencer esa fuerte barrera comunicativa. Porque en esos casos la gente no empieza a decir lo que cree, sino lo que cree que no va a crear conflicto, lo que cree que va a ser bien recibido, lo que es “políticamente correcto”.

Allí lo que hice —para hablar de una experiencia práctica— fue crear un espacio para que hicieran catarsis y soltaran toda esa carga del pasado. Inclusive les dije esta frase: “No hay nada más presente que el pasado; el pasado está presente aquí, y tenemos que tener conciencia de eso y de cómo lo vamos a remontar”. Fue una carga bastante intensa, más de lo que yo había planeado, pero me di cuenta de que hacía falta darles tiempo.

Después, aunque estoy seguro de que no se eliminaron todas las barreras, se fue creando un clima que permitió el trabajo conjunto, sobre todo porque era un taller no docente, era un taller para hacer un trabajo. Mi labor consistía en coordinar un grupo que tenía que cumplir una tarea común: elaborar un documento, lo cual implicaba un trabajo colectivo que estaba trabado por resistencias, preocupaciones, inseguridades.

Y luego de la catarsis los pusimos a sacar aciertos y desaciertos del trabajo grupal que estaban realizando, y empezaron a encontrar que tienen mucho en común con respecto a sus apreciaciones de aciertos y desaciertos, de insuficiencias, de limitaciones. En fin, resalté el hecho de que había consenso en esas apreciaciones, y que ese consenso era la base para hacer el trabajo colectivo. Y yo creo que ellos mismos se sorprendieron, porque llegaron creyendo que estaban distantes, pero cuando hicieron ese ejercicio se dieron cuenta de que no estaban tan distantes, sino de que, por el contrario, tenían una plataforma común de pensamiento y de recepción sobre el tema.

Eso es muy importante para iniciar: identificar las barreras comunicativas que pueda haber, a partir de las características del grupo, y trazar una estrategia particular para cada grupo, con el fin de vencer esas barreras iniciales.

¿Y cómo hacer esa estrategia?

Uno debe tratar de tener una información previa y una idea general del grupo, por supuesto. Pero eso no puede derivar en una conducción rígida, sino

que uno tiene, en la medida en que empieza a interactuar con el grupo, que tener flexibilidad para poderse mover. Si tú dices, “esto es diez minutos nada más”, y lo fuerzas a diez minutos, tal vez no lograste la intención que tenías. Hay que leer al grupo y tratar de ir perfeccionando la estrategia inicial que trazaste, ir la perfeccionando en la misma dinámica del grupo.

Le das importancia a esa etapa inicial.

Claro es muy importante, es decisiva para el hecho comunicativo. En nuestro medio es vital insistir en un factor fundamental de la comunicación interpersonal, que es insuficiente entre nosotros. Ese factor es la aceptación —es más frecuente la palabra tolerancia, pero yo prefiero decir aceptación—, es decir, reconocer a los demás el derecho a tener un criterio diferente y procurar que se comprenda que en esa diversidad está la riqueza, que el grupo es más rico, puede ser mucho más completo y valioso, si se parte de una diversidad. Entre las reglas de trabajo de grupo, ésta es una de las fundamentales: la aceptación es una de las actitudes fundamentales que hay que tomar en consideración para la comunicación interpersonal.

Tal vez sería bueno definir a qué le llamamos comunicación interpersonal.

Bueno, yo siempre parto del concepto más general de comunicación de Martín Serrano y sus colaboradores “la comunicación es una interacción entre seres vivos que emplea el recurso de la in-

formación”.¹ Es decir, que es una relación en la cual con lo que se está interactuando es con información. Claro, estamos pensando en un concepto amplio de información. No se trata de la información como equivalente de lo cognoscitivo. Puede ser informar sobre un estado de ánimo, una emoción, un afecto, un prejuicio, un objeto, un temor, una idea, un concepto.

Todo eso se expresa en forma de señales. Es importante esta idea, porque no toda interacción es comunicación. En la sociedad hay interacciones de otros tipos: físicas, económicas... Es importante entender la especificidad de la interacción comunicativa, porque si no, confundimos la comunicación con otras formas de interacción.

Porque a veces se piensa que la comunicación es la solución a muchas situaciones que no tienen solución por vía comunicativa. Aunque generalmente mejorar la comunicación ayuda a encontrar la solución, lo que no es comunicativo no se agota en la comunicación. Hay gente que dice: “No, lo que hay que hacer es mejorar la comunicación y ya”. No, no, hay problemas que no tienen una raíz comunicativa, porque son el resultado de una interacción que no es comunicativa.

En el caso de la comunicación interpersonal, esta interacción comunicativa, esta interacción de información, se hace de persona a persona. Puede ser en dúo, es decir, en un diálogo; puede ser en

¹ Martin Serrano y otros: *Teoría de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*, Editorial Corazón, Madrid, 1982.

una actividad grupal. Hay autores que consideran que comunicación interpersonal es toda aquella que se produce cuando las personas están físicamente en el mismo espacio, es decir, cuando las personas interactúan cara a cara físicamente en el mismo espacio (porque hoy día se pueden hacer interacciones cara a cara remotas: una teleconferencia es una interacción cara a cara; y hay quienes dicen que eso ya no es comunicación interpersonal y hay quienes dicen que sí).

Y tú distingues comunicación interpersonal, grupal y masiva.

En realidad la comunicación grupal es un tipo de comunicación interpersonal con rasgos específicos. Igual que la teoría tradicional clásica de grupo, que siempre ha diferenciado la pareja, la tríada, el pequeño grupo, y ya después se va complicando, porque vienen las formas, digamos, asamblearias de comunicación, en las que ya la comunicación está más mediada.

La comunicación siempre es un proceso mediado. En la medida en que se complejizan los actores y el espacio de la comunicación, hay más mediaciones de cualquier tipo. Generalmente, las mediaciones son sociales, culturales, tienen que ver con los roles sociales esperados, con las representaciones sociales de las personas que están interactuando: las representaciones sociales acerca de lo que se está comunicando, acerca del espacio donde se está comunicando, de los roles que desempeñan las distintas personas que se están co-

municando, etcétera. Es decir, las representaciones sociales que tiene la gente están mediando siempre la comunicación. Mientras más complejo es el proceso, más mediaciones hay.

Ahora, en una dinámica de grupo, mientras más pequeño es el grupo más rica, más intensa, más profunda es la comunicación. Hay menos mediaciones.

¿Cuáles serían las mediaciones fundamentales que se dan en un grupo y a las que la coordinación debería estar atenta?

Las mediaciones fundamentales son las llamadas mediaciones culturales, es decir, las derivadas de las formaciones culturales básicas de la gente, aquello que viene de su idiosincrasia, su etnia, su grupo social, su sistema de creencias, o sea, de sus identidades.

Hay un conjunto de mediaciones que está relacionado con los intereses de las personas: qué grado de implicación tienen con el tema objeto de comunicación (el llamado sistema de referencias acerca de lo que se está comunicando), qué relación tiene eso que se comunica con sus necesidades, con su seguridad. Ése es un factor fundamental.

Pero quiero volver a mi definición de la comunicación interpersonal. Yo creo que lo fundamental de la comunicación interpersonal no está dado por el hecho de que las personas ocupen el mismo espacio físico, sino por la posibilidad de interactividad. De ahí que opine que en una comunicación en video-conferencia, sí existe la posibilidad de interactuar, se da el rasgo fundamental de la comunicación interpersonal. Porque las otras formas

de comunicación son más unidireccionales y las respuestas son mucho más lentas, más mediadas, más diferidas en el tiempo, mientras que lo que caracteriza fundamentalmente la comunicación interpersonal es la posibilidad de bidireccionalidad. Por tanto, una mediación tecnológica es una mediación más, que sigue siendo comunicación interpersonal.

Una comunicación telefónica es una comunicación interpersonal, aunque los que hablan no se vean las caras. Lo que hay es una mediación tecnológica. Y si bien es verdad que no se están viendo la cara por ahora, ya hay teléfonos que permiten que los que hablan se vean las caras, y pronto estarán generalizados.

Hay algunos autores que dicen que es verdad que se ven, pero que no se huelen, no se tocan. Pero también es verdad que 99 % de la comunicación interactiva se produce por la vía audiovisual; los demás elementos que no entran por los ojos y por los oídos constituyen 1 %.

Y la tecnología hay que entenderla como una mediación que en muchos casos tiene menos peso que las mediaciones culturales. A veces podemos estar juntos en el mismo lugar y tenemos más dificultad para establecer una comunicación, una verdadera interacción, que cuando nos comunicamos desde lugares remotos, con una mediación tecnológica, con personas con las que compartimos rasgos de identidad. En mi opinión, la mediación cultural siempre pesa más que la mediación tecnológica.

De ahí que la esencia de la comunicación interpersonal está en la interactividad, en la posibili-

dad de bidireccionalidad de la comunicación. Y también en que esa bidireccionalidad va a estar siempre mediada, y en que las mediaciones fundamentales son las culturales, mientras que la mediación tecnológica es una mediación, ciertamente, pero —en mi opinión— de menos peso. Aunque también depende del tipo de interacción: una interacción de pareja amorosa no es igual, efectivamente, porque ahí el peso de la información que se trasmite por otra vía que no es audiovisual es mayor.

Y también de si es una interacción que comienza, o la continuidad de una interacción.

Exactamente. Sin embargo, se dan interacciones interesantes por el correo electrónico. Algunas investigaciones han demostrado ya, que el correo electrónico ha transformado la velocidad de establecimiento de las relaciones. Ha roto muchas formalidades y barreras impuestas por la presencia de las personas, porque la presencia te puede dar un rango por edad, por formas de vestir, por aspecto personal, por renombre. Y se ha visto que en el correo electrónico esto se ha roto. El correo electrónico ha logrado establecer un lenguaje muy poco formal, coloquial, que tiene grandes posibilidades comunicativas.

El correo electrónico rompe muchas barreras que están dadas por factores externos: la gente va a la esencia de lo que se quiere comunicar. Y yo creo que es un fenómeno nuevo de la comunicación interpersonal.

Muchos teóricos dirán que yo estoy diciendo una herejía, porque nunca se ven la cara; pero tam-

bién eso es por ahora. Se verán la cara, eso no va a demorar mucho.

Yo pienso que tal vez el asunto está en la riqueza que pueda haber en una comunicación interpersonal y en otras maneras de comunicación que no son sólo la verbal. Quizás sea más rica la comunicación en la cual se pueda observar al interlocutor, se puedan ver los gestos. Me gustaría que hablaras de eso, o sea, de los canales, las vías.

Por supuesto. Pero recordemos el concepto original: una interacción en la que se emplea el recurso de la información. Desde luego, si tú sólo estás oyendo, o si estás leyendo algo que alguien escribió, tienes una información que no está completa, faltan otros elementos. Faltan el tono de la voz, la imagen del rostro, la mímica, que son también elementos de información. Yendo al extremo, te falta el olor, el tacto, y ciertamente existe la mediación tecnológica, que limita el volumen de información. Pero para mí eso no quiere decir que no sea interpersonal. Porque yo considero, repito, que el rasgo fundamental que diferencia esta comunicación de otras comunicaciones es la posibilidad de interactuar.

Porque hay otros sistemas de comunicación en los cuales la posibilidad de interactuar está muy limitada o prácticamente anulada. Pienso en la comunicación de masas. Mucha gente lee un periódico, pero sólo uno de cada un millón le escribe y se comunica con el que escribe en el periódico. Mucha gente oye la radio, pero sólo dos de cada mil o de cada diez mil se comunican con el que habla en la radio. Mucha gente ve la televisión,

pero sólo dos o tres de cada diez mil se comunican con la televisión. En otras palabras, la respuesta no es significativa, no es un rasgo característico de esa comunicación.

Por tanto, esa comunicación es esencialmente unilateral, lo cual no quiere decir que no haya respuesta. Sí hay respuestas, pero las respuestas se dan a través de mediaciones culturales. Es decir, las personas responden de alguna manera a ese mensaje, y ese mensaje entra en un sistema de interacciones culturales, en un contexto cultural. Pero no hay interactividad inmediata entre los actores de la comunicación.

En mi opinión, una de las características fundamentales de la comunicación interpersonal es que está dada esa posibilidad, por tanto, es bidireccional y menos asimétrica, porque el hecho de que yo pueda responder ya le quita asimetría. Hay que partir de que siempre hay cierto grado de asimetría, porque los actores de la comunicación nunca están en la misma posición: uno sabe más del tema que otro, uno tiene más experiencia que otro, uno tiene más habilidad que el otro para comunicarse. Siempre hay algunos elementos de asimetría. Sin embargo, la asimetría es menor cuando hay posibilidad de bidireccionalidad.

Hay otros rasgos de este tipo de comunicación que son muy importantes: se usa el mismo canal, esto es, normalmente se usa aproximadamente el mismo lenguaje. Es decir, a mi juicio hacer depender la comunicación interpersonal de la presencia física en el mismo espacio es mezclar rasgos fundamentales con rasgos secundarios.

Pero lo que tú dices es totalmente cierto. En la medida en que se puedan ver las personas, que se puedan tocar, que se puedan oler... Pero ya ese tocar, oler, etc., forma un porcentaje menor de la interacción social: 99 % de las informaciones son audiovisuales. Por cierto, si son sólo auditivas se pierde bastante, porque por los ojos entra mucho, pero no se pierde el rasgo fundamental, que es la capacidad de interacción de manera directa.

Porque en el otro tipo de comunicación también hay interactividad, pero de manera indirecta, muy mediada. También hay comunicación, intercambio de información, pero más mediada. Siempre hay una interacción, porque el mensaje que llega se confronta con los sentimientos y el sistema de creencias del otro, con las representaciones del otro, y se crea una nueva representación cognoscitiva y afectiva. Ahí es donde se produce el encuentro, donde está la interactividad.

Quisiera volver ahora a los miembros de la comunicación interpersonal.

Sí, ya habíamos hablado de las barreras, habíamos hablado de tener conciencia de las mediaciones, de las diferencias culturales y de todo lo que puede haber en el seno del grupo. Habíamos hablado de la aceptación. Y ahora quiero hablar de otra actitud que favorece la comunicación, que es la empatía.

Se dice en México, y es muy gráfico, que la empatía no es más que ponerse en los zapatos del otro, es decir, ponerse en el lugar del otro. Hay ejercicios de construcción grupal, y ustedes los

conocen. Y cuando tú encuentras un grupo en el que hay muchas diferencias y, por tanto, esas mediaciones pueden estar dificultando la interacción y el trabajo conjunto, es muy conveniente no sólo declarar la necesidad de una actitud empática, sino ejercitarla, haciendo que se asuma la posición del otro para ver qué opiniones tendría sobre determinado asunto.

Ahora bien, hemos hablado de varias cosas importantes: sobre todo de actitudes ante la comunicación, pero hay otras cuestiones que tienen que ver con habilidades.

Se dice que las habilidades comunicativas fundamentales son de dos tipos: las codificadoras y las descodificadoras. Las habilidades codificadoras fundamentales son hablar y escribir, y las habilidades descodificadoras más generales son escuchar y leer.

Entonces, un asunto de la comunicación que muchas veces hay que tener muy en cuenta en la conducción grupal es el desarrollo de las habilidades de los que están en el grupo. Muchas veces las habilidades para escuchar están muy deterioradas, la gente no escucha; y muy probablemente un elemento importante para la conducción de ciertos grupos sería entrenar eso, es decir, la capacidad para escuchar.

La capacidad fundamental para escuchar está dada por la concentración en el otro, no sólo en el mensaje, sino en tratar de concentrarse exactamente en lo que el otro está diciendo. Esta habilidad está compuesta por muchos elementos: seguir con atención, hacer preguntas y entender la lógica, retroalimentar con gestos al interlocutor. Es decir,

hay una serie de recursos para escuchar bien que es bueno entrenar.

Con respecto a leer, que es la otra actividad descodificadora, ustedes conocen las dificultades: la gente lee para reproducir y no —como se dice en educación popular— para dialogar con el texto. O como se puede decir desde otro ángulo, para apropiarse de ese conocimiento con el fin de usarlo; no para reproducir, sino para usarlo. Generalmente, los sistemas de educación formales no entrenan para leer de esa manera. Entrenan para leer reproduciendo, para ver si entendieron; la gente lee y después tú retroalimentas, y en ese caso retroalimentar no es más que confirmar que el mensaje llegó con fidelidad.

De lo que se trata no es que la gente lea para reproducir, sino para establecer un diálogo con el autor, aunque no esté presente. Tratar de entender qué me dice eso a mí, a mis necesidades, a mi experiencia, a mis conocimientos previos; qué me dice para mi práctica futura, qué me aporta, qué le tengo que aportar yo a lo que se dice allí. Ésa es otra habilidad comunicativa que el coordinador del grupo debe explorar para ver cómo está y desarrollarla.

En cuanto a las codificadoras, que son hablar y escribir, también sabemos que hay personas en los grupos que no logran expresarse bien, que no logran coherencia o no logran síntesis, que es tan importante.

Hay un factor que se llama tiempo, y muchas veces se piensa que invertir tiempo en desarrollar esas habilidades es malgastarlo. Pero para ayudar a la dinámica del grupo es muy conveniente,

cuando se va a iniciar un proceso de trabajo grupal, tratar de dedicar un espacio a entrenar las capacidades de comunicación. Hay que recordar que lo primero que dije es que el trabajo grupal es un espacio de comunicación interpersonal.

Muchas veces yo les pongo en un papel las reglas para el trabajo en grupo y las someto al análisis del grupo. Las entrego a pequeños equipos, ellos las leen y las discuten. Y aunque eso no resuelve todos los problemas, por lo menos está presente, sirve para recordar que eso está presente y que no tenemos totalmente bien entrenadas esas funciones.

Y también hay problemas con escribir. A ustedes les pasa con los papelógrafos: algunas veces uno se encuentra con equipos que no logran sintetizar bien sus ideas, no las logran expresar bien.

Cada expresión oral o párrafo debe perseguir un objetivo, y no tratar de expresar dos o tres objetivos comunicativos. Eso parece muy elemental, pero ésa es una de las causas de que a veces no nos entendamos. Y es que estamos forzando el canal, estamos introduciendo más información de la que el receptor es capaz de descodificar bien. Eso también hay que entrenarlo.

Todas esas habilidades hay que desarrollarlas en el grupo, pero también el coordinador se debe preguntar hasta qué punto las tiene desarrolladas él mismo. La empatía, la tolerancia, el coordinador tiene que hacer gala de tolerancia, tiene que dar muestras de mucha capacidad de empatía.

Una de las habilidades que me parece a mí que debe desarrollar el coordinador es la de encontrar

los puentes, los puntos de contacto entre los integrantes del grupo. Muchas veces, por razones afectivas, lo que queda en primer plano son los abismos, lo que nos separa; y la labor del coordinador es resaltar los puentes, lo que une, lo que permite el trabajo del grupo, lo que permite, además, ir acercando esas visiones.

Eso se usa mucho en resolución de conflictos, pero es que en cualquier trabajo grupal hay conflictos de baja intensidad —por decirlo de alguna manera—, es decir, situaciones que no llegan a ser precisamente un conflicto, pero que nos separan, de alguna manera nos separan.

Pero también hay conflictos de alta intensidad, porque si no se maneja adecuadamente lo que a veces se da en los subgrupos, llega a tomar mucha intensidad y a afectar el trabajo en general.

Además, en los grupos ocurre que hay personas que se buscan por simpatías, o sea, se forman alianzas que no dan cabida a otros aunque se intencione una interacción más amplia. Éste es uno de los retos más difíciles que enfrenta el coordinador en el trabajo con grupos. ¿Cómo trabajar esto? ¿Cómo lograr que interactúen personas que se integran con diferentes niveles de información y formación?

El coordinador debe estar consciente de que siempre, siempre, siempre al interior de un grupo se van a formar naturalmente subgrupos informales. Eso es inevitable en todas las relaciones humanas. Por eso es tan importante desarrollar la tolerancia.

La tolerancia incluye que yo tengo que admitir que a ti te guste más trabajar con otros y no conmigo, y

que no por eso me tengo que ofender o ponerte mala cara, porque tengo que reconocerte ese derecho.

Hay otro elemento. La afinidad se logra en la tarea común. La actividad común forma relaciones. El hecho de que tengamos una tarea conjunta, el hecho de que tengamos que hacer algo juntos, nos hermana, nos acerca, nos aproxima, aunque partamos de algunas diferencias, aunque tú seas de un subgrupo informal y yo sea de otro.

Ahora bien, puede ser muy conveniente, al principio, no dejar que los subgrupos se constituyan espontáneamente, o que siempre sean los mismos, sino trabajar mucho el azar para constituir los grupos y moverlos constantemente. Si uno quiere que un grupo grande funcione como grupo, los subgrupos de trabajo, los equipos de trabajo que se constituyan hay que moverlos, cambiarlos de composición, para que las personas se vean obligadas a interactuar. Pueden existir antipatías, pero si las ponemos a hacer una tarea conjunta, a la larga tendrá que arreglárselas.

Y la experiencia nos indica que, salvo casos patológicos que siempre existen, normalmente la gente se arregla y hasta llegan a establecerse amistades que en el primer momento parecían imposibles.

Hay dos temas de los que a mí me gustaría que hablaras: el de las relaciones de poder entre el coordinador y el grupo, y el de esas relaciones de poder al interior del grupo.

Un factor importante en la comunicación es la posición que los actores del proceso de la comunicación ocupan en un sistema de relaciones

socioeconómicas, cuando éstas les dan un poder distinto.

El poder a veces viene dado por una posición oficial, por un cargo. Pero también viene dado por otras razones, entre ellas, por el grado de conocimiento que se tiene sobre el tema. El poder viene dado por la información; por eso se dice que la información es poder. Y lo cierto es que un proceso de comunicación provoca asimetría. Éste es un elemento que hay que tener en consideración y que puede afectar mucho la dinámica del grupo.

Ahí hay que trabajar mucho las actitudes de los que tienen poder, en el sentido de que no se regodeen en ese poder, sino que compartan ese poder, ese conocimiento. Porque el poder no se basa sólo en el conocimiento, sino en la capacidad para tomar las decisiones que emanen de él. Se trata, entonces, de tratar de hacer participativa la toma de decisiones —lo cual no quiere decir renunciar a la autoridad, sino hacer partícipes a los demás— y de tener claridad de que, por mucho que se sepa o se crea saber, nunca se sabe todo; de tomar conciencia de que, por mucho que alguien sepa, el conjunto del grupo va a saber más.

Claro, depende también del tema. Si estamos en un grupo de personas que nunca han oído hablar de informática y nos vamos a reunir a hablar con un ingeniero informático, un especialista, muy probablemente, cuando sumemos lo que sabemos nosotros, no lleguemos a lo que sabe él. Pero cuando se trata de la práctica social, ya esto cambia, porque todos tenemos, de alguna manera, una práctica.

Moscovici habla, en la teoría de las representaciones sociales, de que hay como dos mundos que no están separados, sino interconectados. Habla de un mundo reificado, un mundo en el cual el pensamiento especializado, el pensamiento estandarizado, el pensamiento normalizado —como dicen algunos científicos— es el que predomina. En ese mundo, el que sabe es el que tiene el liderazgo: es un liderazgo dado por el saber.

Sin embargo, hay otro mundo al que él llama el mundo consensuado. El mundo consensuado está conformado por conocimientos compartidos, es el mundo de la cotidianidad. Algo parecido es lo que decía Luckmann: la estructura fundamental para conocer la realidad es la que se forma en la vida cotidiana, en la práctica —eso que Moskvovici llama el mundo consensuado—. Ahí no hay especialistas, porque todos vivimos la vida cotidiana.

Por supuesto, depende también de múltiples factores. La vida cotidiana no tiene siempre el mismo significado para todas las personas. Hay algunas prácticas que son compartidas por encima de las diferencias: creencias, criterios, etc. muy compartidos, muy consensuados, y ahí hay más simetría. Ahí no hay verdades absolutas, no hay especialistas de la vida cotidiana, porque todos la vivimos. Y tan válida es la experiencia de uno como la de otro.

Esto es importante cuando se va a hacer trabajo comunitario.

Si tú quieres lograr un ambiente de más simetría, partes de la práctica y después vas introduciendo

aquellos elementos que pueden enriquecer la práctica y los conocimientos. Pero sólo después de que haya un espacio, un diálogo de socialización de las prácticas. En otras palabras, se parte del mundo consensuado para provocar una interacción entre él y el mundo reificado, o, dicho de otra manera —porque hay muchas teorías que coinciden—, entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico.

Hoy día se valoriza mucho el conocimiento común por dos razones: primero, el conocimiento común es fuente nutricia del conocimiento científico. Hay toda una revalorización en la medicina, en la farmacéutica, del conocimiento común. Y en muchas otras áreas del conocimiento se está revalorizando el saber común como fuente de ideas, como fuente de pistas para la investigación científica.

Pero, a la inversa, y gracias a los sistemas de comunicación, cada vez más el conocimiento científico se va convirtiendo en conocimiento común. Cada vez las personas van conociendo más elementos que antes solo sabían los especialistas.

Hay programas de divulgación de la salud y, por ejemplo, muchas personas te pueden dar opiniones y muchísimas recomendaciones válidas, porque a través de los medios de comunicación van recibiendo el conocimiento acumulado.

Es decir, estos dos mundos cada vez tienen más vasos comunicantes, y los medios de comunicación de masas desempeñan un papel muy importante, al igual que los sistemas escolares y la llamada industria de la comunicación, en la producción de interacción entre un medio y otro.

Para mí esto tiene sus dificultades, porque como consecuencia de la superespecialización muchas veces los lenguajes se han hecho tan especializados que las personas no logran comunicarse por carecer de códigos. Siempre que esto ocurra en un grupo, el coordinador tiene que convertirse en un traductor de lenguajes, alguien capaz de llevar a un lenguaje común aquello que está trabajando con códigos diferentes. A veces eso ocurre: comienzan a hablar en jerga y entonces hay que tratar la jerga mediante analogías, comparaciones, factores de relación. Se van buscando las maneras de que se encuentren códigos compartidos.

Tú hablabas de algunos de los roles del coordinador: cómo contribuir a la descodificación, a la empatía, a la creación de habilidades. Me gustaría que nos detuviéramos en el rol de facilitador, que pareciera llevarlo a una aparente neutralidad. ¿Cuál es tu opinión?

El coordinador tiene un papel fundamental y es un elemento activo. Lo que sucede es que, precisamente por ser activo, tiene que ser el principal ejemplo de respeto a todos los criterios. Uno de sus rasgos fundamentales es tratar de que el grupo encuentre mérito en todas las posiciones, porque todas las posiciones, todas las opiniones, tienen al menos un grano de aporte, un grano de mérito. Y una de las funciones fundamentales del coordinador es ayudar de manera activa a que el grupo encuentre ese grano de aporte, de valor, en todos los criterios, en todas las intervenciones del grupo.

Eso no lo hace neutral, sino que va a evitar que “haga papilla” un punto de vista y resalte desmedidamente los méritos de otro. Tiene que ver con lo de los puentes, porque permite que se vayan estableciendo puentes, que se vayan construyendo nuevos puentes que no eran los que existían al principio de la dinámica del grupo. Porque se supone que al final de un trabajo grupal la resultante debe ser que haya más puntos de vista coincidentes que al principio. Y eso tiene que ver con la actividad del coordinador.

La palabra “facilitador” viene de la tradición del positivismo, que dice, por ejemplo, que el periodista no toma partido, que el periodista habla de hechos. Pero eso es falso, porque la selección de los hechos, la manera de estructurarlos, ya es una toma de partido. El coordinador nunca puede ser neutral, porque tiene un propósito, tiene una manera de decir y, por tanto, nunca es neutral.

El coordinador no es un facilitador, es un coordinador, y desempeña un papel importantísimo, aunque no debe creer que el resultado es suyo y no del grupo. Cuando se hace un trabajo grupal, una cuota es responsabilidad del coordinador, pero la totalidad es una responsabilidad compartida.

Por eso es que hay algunos coordinadores que a veces tienen muy buen éxito en un grupo y fracasan en otros. A veces es porque no actuaron bien, porque uno siempre no es igual; pero otras es por el grupo, porque hay grupos que no logran funcionar bien por los diferentes factores que hemos mencionado y no siempre logran conciliarse. Un buen coordinador sabe que a veces se avanza más y otras menos, porque son grupos distintos.

En tu experiencia, ¿qué te ha ayudado a que las cosas salgan mejor? ¿Qué elementos has tomado en cuenta antes y durante el proceso? ¿Qué te ha ayudado a sentirte más seguro o a tener menos temores?

En primer lugar, un buen diseño. Dos, un conocimiento previo de la composición del grupo, que te permite hacer un buen diseño. Y un tercer elemento muy importante es que uno tiene que estar alerta sobre los afectos propios, es decir, las pasiones, los sentimientos. Porque uno es también un ser humano, y en el grupo hay alguien que te cae pesado, que te resulta antipático. Y en eso consiste la profesionalidad del coordinador: eso no se puede traslucir. No se puede apartar a nadie, y uno tiene que estar alerta contra uno mismo.

El enemigo del coordinador es el propio coordinador. Muchas veces tus sentimientos y emociones te pueden traicionar y perjudicar la dinámica del grupo. En eso hay que estar alerta siempre: no ser demasiado apasionado. Y eso no quiere decir que no se tome partido, sino que se toma partido de otra manera: mediante la manera de razonar con el grupo, de guiarlo, de provocar algo, de aportar algo.

Asimismo, el coordinador tiene que ser el primer convencido de que todos los miembros del grupo pueden aportar algo. No sólo declarativamente, sino de verdad. Hay que creer de verdad que el que parece ser el más insignificante del grupo puede tener escondida una brillante idea, un excelente sentimiento, una actitud ejemplar que pue-

de ser sumamente positiva para el grupo. También uno tiene que luchar consigo mismo para eso.

¿Cómo haces cuando alguien te cae mal?

Hay que tratar de hacerlo consciente, porque si no se te hace consciente no puedes actuar sobre eso. Cuando tú notas que hay alguna tensión, tiene que hacérsete consciente.

¿Y ejercicios de psicoterapia, recursos, alguna preparación para mejorar como coordinador?

Yo siempre, treinta o cuarenta minutos antes, procuro concentrarme en dos cuestiones: en el contenido que tengo que decir al inicio, lo que tengo que decir allí para comenzar la actividad me lo digo a mí diez veces. Casi siempre, cuando lo digo, no lo digo como me lo imaginé. Por suerte, casi siempre, cuando uno lo dice, lo hace mejor que como lo imaginó, porque el imaginar es como un entrenamiento.

Los primeros cinco minutos de contenido yo los ensayo antes. En mi fuero interno me concentro en eso. Y trato también, durante esa concentración, de poner en el consciente todas las responsabilidades que tengo como coordinador: no puedo ser apasionado, tengo que tener cuidado con las simpatías y antipatías. Eso es lo que yo llamo la concentración para poder trabajar. Es como un alerta que no me da ansiedad, sino todo lo contrario.

Se trata, sin ponerte ansioso, de trazarte el plan consciente, racional; de revisar las limitaciones que uno puede tener para que esas limitaciones no te traicionen, y de concentrarte mucho en lo que vas a

decir, cómo lo dices. Después pienso en el grupo, en la composición del grupo, y me digo: “tengo que decir tal frase, tengo que mencionar este elemento”.

Seleccionas los códigos según la composición del grupo.

Sí. Por ejemplo, para ponerte un ejemplo concreto. En la actividad que yo tenía ayer yo había pensado la manera de introducir la tarea. Pero al inicio hice un ejercicio de presentación cruzada y me di cuenta de que había muchas personas que hacía tiempo que trabajaban la temática. Y entonces cambié el encuadre que traía preparado. Empecé de más atrás y hablé del valor que tenía todo lo que ellos habían iniciado, para que nadie sintiera que todo lo que habían hecho, que era casi su vida completa, no se estaba teniendo en cuenta.

Uno tiene que estar muy alerta, a veces uno no se da cuenta. Yo me he descubierto a mí mismo subestimando a alguien, me he descubierto a mí mismo dando una muestra de antipatía hacia alguien. Porque me molestan esas personas que desvían al grupo de lo que hace, o las que en el receso te van arriba y no te dejan interactuar con otros miembros del grupo. Sin embargo, yo me contengo y estoy alerta, pero otras veces no, y maltrato a una persona. Todo eso lo hacemos abusando del poder del coordinador. A veces abusamos del poder y ponemos en ridículo a la gente.

Algo muy importante que no he dicho sobre la comunicación es que nunca debemos atacar la autoestima, el ego de los demás. Si se hace, la persona atacada puede asumir diferentes actitudes:

atacar al grupo, atacar al coordinador, sabotear, retirarse; depende de la posición que tenga ante el coordinador y ante el grupo. Uno tiene que ser cuidadoso, no atacar la autoestima y el ego de nadie.

¿Qué haces cuando aparece una actitud inadecuada o que afecta al grupo? ¿La tratas de resolver tú, tratas de que la resuelva el grupo, actúas inmediatamente que aparece, esperas a que pase un tiempo?

Yo he cometido muchos errores, porque he tratado siempre de resolver el problema. Pero a partir de lo que ustedes me han dicho, me he percatado de que ese tipo de conflicto mejor lo resuelve el grupo. Creo que hay que dejar que el grupo sea el que enfrente el asunto, darle tiempo, y que ésa es la mejor manera de resolverlo. Y a veces uno lo que tiene es que ir a rescatar al castigado por el grupo, porque el grupo puede ser implacable.

Si tuvieras que sintetizar tus consejos para una buena coordinación, lo esencial, ¿qué resaltarías?

El coordinador tiene que ser muy buen comunicador. Y muy buen comunicador significa que tiene que tener buenas actitudes comunicativas. Repito las dos fundamentales: tolerancia y empatía.

Tiene que tener habilidades, sobre todo saber escuchar. Tiene que respetar y tratar de rescatar lo positivo de los demás. Y tiene que ensayar también otras habilidades. Por ejemplo, si quiere que aprendan a leer bien, tiene que saber dialogar con los textos; si quiere que aprendan a sintetizar, tiene que aprender a sintetizar. Tiene que desarrollar sus habilidades comunicativas.

¿Y cuáles de esas habilidades o actitudes se pueden aprender?

Son dos. De un lado, estamos hablando de actitudes, y sabemos que las actitudes pertenecen a la esfera más afectiva, más de subjetividad, más profunda. Pero hay habilidades de otro tipo, y éstas se entrenan. A escuchar se entrena, a leer se entrena, a hablar se entrena, a escribir hay que entrenarse.

No obstante, más importantes que las habilidades son las actitudes: la tolerancia, la empatía, el respeto al otro, el no agredir nunca la autoestima del otro.

Por tanto, el coordinador debe tener paciencia —la tolerancia incluye paciencia— para rescatar todo lo bueno que todo el mundo vaya diciendo, para buscar los puntos de contacto, los puentes de los que hablábamos. Además, tiene que tener conciencia de todo aquello que puede perjudicar su labor. Tiene que combinar muchos elementos: buenas habilidades comunicativas y conciencia de sus limitaciones relacionadas con su personalidad.

3. Coordinación y actuación

CREAR ACTOS VIVOS*

Entrevista a Magaly Muguercia

Martha Alejandro y María I. Romero

¿Qué es para ti coordinar grupos desde una perspectiva dialógica y participativa?

Yo casi renunciaría a la expresión “coordinar grupos” en el caso mío. Mi actividad no es igual a la de ustedes. Y la impresión que tengo cuando trabajo en una acción pedagógica —como profesora, en la enseñanza académica—, es que lo importante es que se produzca un acto vivo en el que todos participamos; es decir, que, o se realiza entre todos —cada uno con su rol— o no ha cumplido su cometido. Lo dialógico se da, cae por su propio peso, si la persona que asume el papel de coordinador o de profesor tiene incorporada la actitud de que su tarea es producir un encuentro, un intercambio en el que todos tienen algo que aportar.

En la educación formal esto no es tan fácil, porque el profesor está sujeto a un marco de tradiciones y normas académicas. Entonces, me parece que lo primero es tener la actitud de tratar de encontrar resortes para que se produzca un acto vivo de intercambio, facilitar que eso ocurra. Ésa es mi experiencia personal.

Ahora, ¿cómo lograrlo? Lo primero que se me ocurre es que es determinante el estado que se

* Tomado de Martha Alejandro y María I. Romero: *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, Colección Educación Popular no. 16, Editorial Caminos, La Habana, 2003 pp. 77-100.

logre en ese momento. Esto quiere decir que el coordinador tiene que entrar en el espacio donde se haya concebido la actividad estando en sí totalmente. No quiere decir ensimismado, sino en sintonía consigo mismo, concentrado en su gran objetivo: que se produzca ese intercambio.

No estoy tratando de generalizar, sino describiendo una experiencia personal hasta cierto punto espontánea. Si entro en un aula con una actitud rutinaria, o resignada, o de disciplina, porque tengo que cumplir una tarea —cosa que es muy fácil que ocurra, porque no siempre se está en las mejores condiciones para concentrarse—, tengo que tratar, al menos, de que en el transcurso de la acción se avive esa especie de llama, de energía.

Tú le das importancia, entonces, a la preparación previa, es decir, a lo que ocurre antes de entrar en contacto con las demás personas.

Sí. Yo no suelo hacer ejercicios de concentración, pero normalmente digo: “ahora”, antes de que la acción comience. “Ahora voy hacia allá y estoy ya en función de lo que voy a hacer”.

Porque uno normalmente tiene montones de ideas dándole vueltas en la cabeza: preocupaciones, ansiedades, contrariedades, e incluso positivas. Ahora recuerdo que establecí un ritual en la Universidad Católica, en Santiago de Chile —porque allí hay una capilla, y todo el campus es como un gran teatro, fue antes un convento—, y sistemáticamente fui estableciendo una costumbre. Yo no soy creyente en el sentido tradicional, ni profeso como una per-

sona religiosa, pero cuando pasaba junto a la capilla yo me paraba allí e invocaba a mi papá, conversaba con él, porque mi papá fue un maestro, un pedagogo muy entregado a su vocación. Y yo siempre dialogaba con él un momento, parada frente al cristal, y le decía: “ayúdame a que haya alegría y haya creación en lo que voy a hacer”. Lo que le pedía siempre es que hubiera alegría, que la actividad estuviera viva, que tuviera creatividad.

Ser imaginativo, vital, quiere decir no ser rutinario, no ser apagado, gris. No estar en una actitud corporal que evoque cansancio, sino en una que promueva energía. La postura corporal es importante: no se puede caminar hacia el aula arrastrando los pies ni con los hombros inclinados. Hay que ir derecho, porque se va ahí a crear.

¿Has empleado algún otro recurso para prepararte a la hora de entrar en una relación con el grupo?

Sí. Por lo general tiendo, cuando hay condiciones, a buscar un lugar aislado. En la Universidad Católica, en Chile, donde tenía una oficina propia, trataba de pasar por allí un rato antes y revisaba los contenidos cognoscitivos, propiamente teóricos, que tenía que impartir. Porque, inexplicablemente, yo tengo un instante previo en el que siento mucha inseguridad con respecto a mi claridad sobre los temas, los contenidos. Por eso soy muy puntillosa, muy rigurosa, para que no se me escape ninguno de los conceptos, a pesar de que son materias que se supone que manejo con bastante facilidad, porque se trata de teatro latinoamericana-

no, o análisis teatral. Una revisión final de los contenidos me hace sentir que los tengo frescos, muy presentes en ese momento.

Una vez tranquilizada mi parte maniática, en el sentido de que sé cuáles son las cuestiones que habría que subrayar, me vuelvo a olvidar de los contenidos, porque el reto entonces es no sentirme atada.

En la clase no sigo notas, sino que trato de empezar a construir con el grupo el interés en torno al tema o a los temas. Trato de que haya una dramaturgia, un relato que me guíe, pero eso da para otra entrevista... Se trata de un segundo momento en el que digo: ya, quedan aparte las preocupaciones de tipo teórico y voy, con lo que tengo como arsenal propio, a ver cómo se da una relación.

Sí, en resumen, la preparación existe, y cuando no hay estas condiciones de aislamiento hay que buscar otros recursos. Recuerdo, cuando trabajé en otra universidad chilena, que iba a la oficina de la secretaria, saludaba, e intercambiaba cualquier información o pedía algo. Eso me ayudaba a prepararme, porque sabía que cuando entraba allí ya estaba en el prólogo de la actividad, dado que allí había alumnos y que la manera en que me relacionaba con la secretaria era activa. Ya estaba “en la actuación”, no en un sentido de fingimiento, sino en el sentido de que se tiene una energía y se está dinamizando a los demás. Y al entrar por el patio de los alumnos, como ellos estaban allí al aire libre, yo sabía que me veían entrar. Y sentía: tienes espectadores. Eso me hacía adoptar determinada postura, determinado paso.

No es algo premeditado, sino algo que espontáneamente se produce: estás en actuación, produciendo comunicación.

A eso es a lo que llamas entrar en el espacio.

Sí, porque tú construyes ese espacio. El espacio lo estás construyendo constantemente. Si yo entro en el patio de la universidad y sé que van a estar mis alumnos, que van a dirigir la mirada hacia mí, que unos minutos después vamos a estar todos juntos, ya eso organiza el espacio de una cierta manera. No entras casualmente, sino entras, vas a saludarlos. Algunos de ellos, a su vez, se van a dirigir a ti. Están tirados, descansando, pero ya entró un proyecto y el espacio cambia. Empiezan a ponerse de pie; como suele suceder en estos casos; yo percibo que vienen a buscar cariño. Y aquí permítanme hacer una pequeña digresión.

En Chile, un país donde hay bastante inhibición en la expresión de los afectos, me resultaba gratificante, y creo yo que saludable, promover entre esos muchachos jóvenes una relación afectiva fuerte.

Otro estímulo que busco es la relación con los empleados. Me daba alegría verlos, pero, además, era importante para avivar ese estado comunicativo y después estar con los estudiantes, cultivar con los empleados y los colegas un espíritu de intercambio, de afecto. Es lo que pasa cuando uno entra en el Centro Martin Luther King, pero no es fácil encontrarlo en instituciones más tradicionales, donde cada cual está en lo suyo. Toda esa atmósfera que se crea repercute en tu propio estado de ánimo; eso te activa.

¿Me podrías dar más elementos de la relación entre la actuación y la coordinación? ¿Pudieras abundar en lo que te he oído llamar la construcción de presencia?

Sí. En realidad ya hemos estado hablando de construcción de presencia, porque, técnicamente, la presencia es el estar en vida, como diría Eugenio Barba, un famoso director teatral. Cuando tú estás “contigo ahí”, y decidido, no estás simplemente vivo, sino que estás en vida. Entonces, construcción de presencia es buscar que esté en vida toda tu integralidad psicosomática.

En mi propio código, se trata de concentrarse y construir la presencia con una energía concentrada e intensificada. Eso es lo que producen, en mi caso, todos estos pequeños rituales a los que me referí: la capilla, saludar a los empleados, entrar en el patio donde los alumnos vienen hacia mí. Ésos son los pequeños rituales que van concentrando atención, y la atención no es sólo “mental”, sino que es también corporal. Una actuación es una actividad en la que intensificas tu presencia frente a espectadores con un fin comunicativo. Eso modifica tu ritmo interior, la postura corporal, tu tono de voz, tu entonación. Estoy hablando, entonces, de una energía extracotidiana. De nuevo tomo aquí términos introducidos por Eugenio Barba en la antropología teatral.

Eso es actuación, en el sentido amplio de la palabra: no fingimiento, sino una actividad de interacción con otros, en vivo, que realizas con un tipo de energía, con un nivel de concentración de tu fuerza, diferentes a los que utilizas en acciones

que no tienen el propósito de convocar a un intercambio cara a cara. Cuando uno quiere que lo atiendan de verdad, para regañar o para coquetear, uno intuitivamente entra en un canal donde otras cosas no lo dispersan; estás para el coqueteo, e intuitivamente te concentras en todo el poder y el deseo, en todo el vigor, en la capacidad para seducir, para brillar. Y eso es un poco narcisista, pero puede ser puesto en función de contagiar, porque eso contagia. Sin duda esa energía es magnética y hace que tu “público” se active recíprocamente.

Y estamos hablando de lo que sucede previo a las palabras todavía. La palabra, desde luego, puede añadir mucha riqueza y, al mismo tiempo, es peligrosa.

A veces uno siente —yo siento— que la palabra aburre. Cuando pierdo la energía suficiente como para hacer vivir lo que estoy diciendo, empiezo a aburrirme de escucharme a mí misma. Por lo general, si estás vivo, hablas como una necesidad de estar con el otro y no te escuchas a ti mismo.

Tratándose de grupos, hay muchísimas complicaciones que ustedes conocen mejor que yo. No todo el grupo reacciona de la misma manera. Está el que coopera, el escéptico, el que boicotea, el que se sienta en la última fila en la clase tradicional.

Una preparación que he ensayado —aunque no es una fórmula mecánica— es, al inicio, cambiar la disposición del espacio físico. Estoy hablando de clases tradicionales: están en disposición frontal y hay una mesa del profesor y un pizarrón. Uno de los ejercicios para entrar en el proyecto de “todos vamos a hacer algo” es “vamos a cambiar

este espacio". Y diciéndolo y haciéndolo, es decir, "ustedes cámbienlo, vamos a cambiarlo", y rápido entro yo, físicamente, a cambiarlo, porque a ellos mismos la inercia los hace esperar para luego

Pero en la medida en que cambias el espacio, los más vivos se incorporan y se convierten en actores del cambio del espacio. Hay resistencias, porque les rompes la rutina del aula, la disposición tradicional del aula y tienen que moverse. Pero crea, indudablemente, otra relación: no es lo mismo que estar en la ubicación formal, en la que aceptas, como natural, la autoridad del profesor porque él no se mueve de su trono.

Decías que la construcción de presencia tiene sus peligros. ¿Hasta qué punto este "contagiar" puede ser manipular? ¿Hasta qué punto conviene concentrarse en uno mismo y no en la relación que se establece?

Bueno, concentrarse no quiere decir ensimismarse. Pero sí, es un peligro. A veces me da miedo, porque al variar el espacio comienzas a renunciar a la autoridad que te da tu condición de coordinador o de profesor. La disposición espacial tradicional acentúa que allí hay una mesa del profesor, que tú eres dueño del plumón con el que se escriben las palabras doctas en la pizarra.

Entonces, es difícil. Yo no creo lograrlo totalmente. Hay una tendencia a abusar de las palabras y a abusar de esa aura que te da el rol que tienes. Eso es indudable. El asunto quizás se palia, se equilibra —cuando logra equilibrarse— incitando a que los otros se atrevan a entrar también en el círculo

mágico del “yo sé” y “yo puedo”. No es fácil, porque a menudo se desconcierta el interlocutor.

Recuerda que no estoy hablando de un taller de educación popular del Centro Martin Luther King. En una clase es más gradual, porque no está previsto que eso ocurra. Pero a veces me ayuda interrumpir mi propio discurso, porque si no, te dejas llevar por tu lógica verbal, y ahí sí que no dejas entrar a nadie. Una forma es incitar a que digan algo, o mandar (viste la palabra: “mandar”) a algunos a leer o a hacer, físicamente, algo. Cuando surge ese actor, te callas y concentras en él todo tu respeto. Hay que buscar millones de maneras para callarte de modo que los otros puedan hacer y decir.

La prepotencia hace todo más fácil. Es más fácil cuando llevas la batuta, cuando lo tienes todo controlado y todo transcurre por el canal que tú previste; y cuando se salgan de él, les das una cariñosa palmadita para que vuelvan al riel.

Lo interesante es que, en algunos momentos privilegiados, uno realmente se deja llevar por lo que está pasando y se atreve a seguir dándole cordel. No digo que yo lo haga de manera sistemática. Realmente, yo tendría que volver a pensar en todas esas experiencias para obligarme más a que, de manera orgánica —ésa es una palabra clave—, estas entradas y salidas en el diseño y en el discurso previamente establecidos por uno mismo se produzcan. Si permites que ocurra lo no previsto, y aprovechas esas salidas de la pauta, si les das a los interlocutores su espacio, aparecen vetas, ángulos nuevos que enriquecen. ¿Cómo hacer eso sin producir digresiones empobrecedoras?

Yo comprendo que no me manejo todavía en un nivel tan sistemático. Lo que sí sostengo es el principio de que, si me hablan, atiendo. Si surge una buena ocasión para movilizarnos físicamente, la aprovecho. Si actúan algo, estoy con ellos. Acompaño con toda mi fuerza una actuación, porque para moverse frente a otros con sinceridad, hay que ser valiente. Si por un momento estoy oyendo por rutina, trato de reaccionar. No se trata de parecer que estoy prestando atención, sino que realmente tengo que creer que lo que tú estás diciendo puede revelar algo imprevisto, que se nos escaparía de otra forma.

Pero hay que creérselo. Si el que está dotado de la autoridad acompaña y cree en el otro, el grupo se activa. Las materias nuestras (en el caso mío, el teatro) se prestan con frecuencia a decir “hazlo”. Hazlo quiere decir párate y ejemplificame cómo es o cómo suena, léelo, dímelo, siempre buscando una manera de que la persona tenga que movilizarse físicamente, porque eso cambia el espíritu de un diálogo, de una relación de este tipo, porque rompe el monólogo o la actitud de divorciar lo pensado de lo físicamente hecho.

No es para que actúen en el sentido profesional, no es para que nadie se admire de la técnica de actuación. Es simplemente pararse y saber, desde allí, que no es la palabra la única comunicación humana posible. Detrás de los privilegios que concedemos a la palabra, hay una cultura autoritaria interesada en devaluar los actos y en devaluar la movilización concreta de la persona.

A veces —no sé si te ha pasado— uno sin darse cuenta incorpora gestos, informaciones extraver-

bales que transmiten mensajes al grupo: asentir, inclinarse hacia delante cuando alguien habla, son mensajes que se reciben. Pero a veces uno también transmite que está cansado y se corta temporalmente la comunicación que se está estableciendo. Y eso se nota.

Es difícil que alguien diga una tontería absoluta, porque cada cosa que alguien manifiesta tiene un origen o revela algún tipo de inquietud o de actitud de quien habla, o un prejuicio; y aunque en primera instancia no sea una revelación intelectual, el grupo lo puede convertir en algo, con tal de que lo reciba.

Cuando uno atiende, está concentrando todas sus energías, las está enfocando por un canal mucho más delimitado. Y en la medida en que comprimes y concentras ese impulso, se produce fuerza, fuerza que genera movimiento. Ésa fuerza se puede tocar, es lo que “está en el aire”. Ilumina las presencias. No sólo la tuya, la de todos.

Mira, la gente brilla cuando está enamorada, porque hay una concentración de energía muy grande, y ese raudal está muy canalizado. Eso cambia el tono muscular, el tinte de la piel, son cosas muy concretas. El brillo de la mirada aumenta y se entra en otro ritmo.

La teoría del ritmo es muy importante. Los seres humanos somos rítmicos, y ése es un condicionamiento biológico. Tenemos ritmos o latidos diferentes para diferentes momentos. No quiere decir que los ritmos rápidos sean más vitales: hay ritmos lentos sumamente vitales. Entonces, el problema es propiciar que el momento dado entre en

su ritmo. En la noche de las canciones eso está muy vivo, y en ese caso es lento pero intenso.¹ En la lentitud puede haber mucha intensidad.

¿Qué elementos que vienen del teatro crees importante tomar en cuenta en la coordinación de grupos?

La movilización de la energía. La capacidad para reconocer el ritmo. La postura corporal, que ayuda a la circulación de ese potencial, si enderezas la columna vertebral. Todo actor profesional percibe, en algún punto de su cuerpo, la “fuente” de su energía física. Yo, cuando me concentro, siento que es importantísima la espalda. Tengo la sensación de que ahí “fabrico” la fuerza vital. El vientre, el pecho, el diafragma... cada quien la localiza en un punto.

El otro día yo escuché una entrevista a una famosísima y espectacular modelo, Naomi Campbell, y el entrevistador le preguntaba: “¿Cómo usted diría que hay que caminar?” “Ah, eso es muy sencillo: baje los hombros, meta todo, abdomen y glúteos, levante la barbilla y camine con toda seguridad”. Ése es el secreto para ella: cada cual camina con la seguridad que tiene, camina consigo mismo. Ella está diciendo: desde su cuerpo, rectificado en forma propicia, busque su propia libertad.

¹ Se refiere a una situación que suele producirse en los talleres básicos de la educación popular de CMMLKK: a partir de escuchar algunas canciones, cada cual puede decir qué tres cualidades humanas desearía tener, y de quién las tomaría (del Che, de mi mamá, de fulanita, que está presente allí, etcétera). El resultado suele ser un acto ritualizado, y a veces catártico. Ver Magaly Muguercia: *El escándalo del actuación*, Editorial Caminos, La Habana, 1996.

Uno constantemente se contrae sin darse cuenta. Desde que oí esa entrevista me reviso la postura al caminar, porque desbloqueas los canales por donde fluye la energía, sea la médula, sea el plexo solar.

Pero a veces no se trata de caminar. A veces se trata de estar ahí con lo que tú estás diciendo o haciendo. Lo fundamental es entender que la atención no es solamente intelectual. Hay posturas que nunca te van a permitir estar muy concentrada en lo que alguien te está diciendo o entregada a lo que estás haciendo.

Así que, construir presencia, tendría que ver con concentrar la atención que ayuda a que se movilice una energía cada vez más abundante por un canal bien dirigido. Eso produce brillo, produce ritmo orgánico, que brota sin trabas de lo que tiene vida y cambia.

A veces tú decaes por fatiga y tu ritmo se “apaga”. Pierdes lo orgánico que da vida, y que hace verdadera una actuación. Hay una frase muy importante para los actores, que han expresado distintos maestros de distintas maneras: “producir verdad en la actuación”.

Qué bueno que hablas de eso, porque algunas personas dicen que cuando se incorporan elementos de actuación a la coordinación se le está quitando autenticidad. ¿Qué opinas?

Yo creo que quizás sería bueno distinguir entre dos cuestiones que son propias del mundo de las artes espectaculares, y de las artes en general. El arte —y aquí estoy pensando sobre todo en el tea-

tro— tiene una función que podemos llamar mimética o representativa. Es decir, yo imito, yo represento mis modelos, mis patrones: el personaje que quiero representar o el profesor o coordinador que quiero ser. Yo tengo un modelo ideal al que trato de parecerme. Ésa es una actitud representativa o mimética; no es inválida en sí misma y puede ser de gran ayuda siempre que uno la maneje.

Además de la actitud mimética-representativa, existe otro principio artístico y de actuación, que es el vivir tu rol. No son principios opuestos, sino complementarios.

Stanislavski regañó muchas veces a los actores y los previno contra lo que él llamaba “actuar el resultado”, o sea, que aun cuando una actriz supiera que Desdémona unos momentos después se iba a desmayar, no debía “ponerse” en la posición del desmayo, porque eso es poco creíble. Obsérvenlo en la televisión, porque sucede constantemente: el actor sabe todo, sabe la historia completa, sabe el desarrollo de su personaje. La gran tentación es que ponga todo el énfasis en la parte mimética-representativa y actúe el resultado, en vez de llegar al resultado de manera orgánica. Lo contrario es actuar la cáscara. Es la actuación mecánica.

Lo interesante es jugar con las dos. Es lo que Diderot llama la paradoja del actor²: el actor,

² Denis Diderot: *La paradoja del comediante*. Un clásico de la teoría teatral moderna, escrito por este enciclopedista francés del siglo XVIII.

que sabe todo lo que va a pasar y todo lo que está pautado, tiene, al mismo tiempo, que revivirlo, hacerlo nuevo y verdadero cada vez. Otros lo han expresado como la inevitable tensión entre representar y vivir el personaje, entre actitud reproductiva y actitud productiva. Moverse entre esos dos polos sin desentenderse de ninguno de los dos es uno de los secretos de los grandes actores. Es un juego doble: el actor entra empáticamente, y sale críticamente; se entrega y toma distancia, y esa actitud doble sucede paralelamente todo el tiempo.

Si tú desbordas, absolutizas, el aspecto mimético, se queda totalmente muerta la actuación: es forma nada más, apariencia, pones la cara que corresponde poner. Si desbordas el aspecto de “vivo aquí ahora” Otelo tendría que estrangular, realmente, a la actriz, y todas las noches habría que poner una Desdémona nueva.

Me parece que esto se acerca mucho a nuestros talleres. Pienso en cuando estamos preparando una sesión, una dinámica... A veces nos ha pasado que decimos lo que va a pasar o planteamos a las personas casi lo que deben sentir: “ahora vamos a hacer esto y seguro nos vamos a sentir bien”.

No es el mejor camino.

En realidad, estamos pidiendo a las personas que sientan lo que otros sintieron antes.

Exacto. Y el juego en realidad debe ser: “toca los resortes y métete ahí”; no adelantes nada y com-

prométete. Pero aclaro que es riesgoso, porque cuando tú te comprometes así, tú no sabes —ni los demás tampoco— adónde se puede llegar. Se supone que con un mínimo de cordura y profesionalismo tú tengas lo técnico tan incorporado que apliques un elemento de control en el momento preciso. Pero ya eso es a un nivel que no se racionaliza, que ni siquiera es totalmente consciente, es un nivel técnico que tienes incorporado como segunda naturaleza; ya en ese nivel se actúa con la percepción, con el olfato, con el sentido. Porque la capacidad de control, que es técnica, está incorporada.

Saber entrar y salir.

Y hay un problema de ritmo, además. Insisto. Yo me acuerdo de la noche de las velas: yo estaba aterrorizada, y lo único que sentía era el ritmo del grupo, cómo cuidarlo. Lo que allí nosotros como coordinadores no podíamos traicionar ni forzar, ni violentar, ni ignorar, era aquel ritmo.³

¿Cómo lograr no estar formalmente “en escena”, no estar formalmente coordinando grupos? A tu modo de ver, parece requerir de entrenamiento, talento,

³ Vuelve a referirse a una experiencia durante un taller de educación popular en el CMMLK: cada participante debía recorrer un salón y agruparse en torno a la imagen del animal que mejor simbolizara su tipo psicológico. El grupo fue produciendo una actuación fuertemente ritualizada. Llegó un momento en que el desafío para los coordinadores fue solo cuidar aquel ritmo singular, para que la actuación colectiva diera todo de sí. Se logró.

calidades internas, algún secreto, apropiación de habilidades y capacidades. ¿Sería ésa la respuesta a no estar formalmente ni en escena ni coordinando grupos?

Sí, yo pienso que hay una parte de gracia personal. Lo que pasa es que hay diferentes gracias personales, no hay una sola. Hay diferentes dones personales y lo que hay es que descubrirlos. Cada cual debe llegar a identificar su carisma propio. Porque todos los seres humanos somos actores en el sentido de que podemos ser protagonistas, actuar con otros con gran intensidad y brillo. Yo pienso que el ser humano es actor, solamente que va perdiendo o inhibiendo, por muchas razones sociales y culturales, ese potencial.

Por tanto, todos somos carismáticos... de algún carisma que hay que encontrar. Hay que aprender a conocerse. Si yo trato de conducir grupos como Esther Pérez me va a quedar muy mal, porque una actuación viva tiene que ser extremadamente personal. Hay que encontrar el carisma propio, encontrar las fuentes de tu energía, esa capacidad irradiante que siempre va a pasar por la concentración.

Pero va a pasar, además, por otra cosa, que ya no es, al menos en principio, tan psicofísica, que es la toma de conciencia de tus premisas. Yo diría que esa toma de conciencia es, en primer lugar, de filosofía de vida. Si lo que hay detrás de un gran deseo de producir una actuación viva es narcisismo, deseos de exhibirse y brillar para halagar la propia vanidad, no se va a llegar muy lejos. Pero si lo que hay detrás es una filosofía de vida que

sostiene que lo mejor que tenemos es lo que cada uno de nosotros puede dar y compartir, llevado al máximo de su capacidad, eso es valioso, diverso, e imprime a una relación grupal creatividad, invención, alegría, curiosidad, en general intensidad, aunque sea para llorar, para condolernos. Y creo que se traduce en humildad y en amor.

Porque hay que ser humilde y uno no lo es normalmente, a menos que se trabaje sobre ese aspecto. Hay que ser humilde para no querer a toda costa brillar. Ése no es el objetivo: el objetivo es ayudarnos a vivir de manera más plena, y ayudarse en primer lugar uno mismo, y eso es riesgoso y muchas veces doloroso, porque quiebra tus mecanismos de autodefensa. Uno se siente más seguro y protegido por el comportamiento pautado. Si te intensificas, te desproteges.

Cuando te lanzas a la intensidad en busca de algo verdadero, no te estás protegiendo, o te estás protegiendo mínimamente. Se produce la quiebra de mecanismos de defensa que nos sirven a todos para sobrevivir. Pero cuando uno está actuando con trascendencia no quiere sobrevivir, quiere vivir y hacer vivir, que es diferente.

El que quiere vivir —y no sobrevivir— tiene que lanzarse a esos riesgos, e, indudablemente, me parece que esa actitud genera, en vez de soberbia, modestia, humildad, porque te sitúa en zonas de riesgo y te hace estar atenta también a los riesgos de los demás. Te baja de un pedestal, y eso genera amor, indulgencia, comprensión, apertura... admisión del propio ridículo. No se tiende a menospreciar lo que viene del otro lado, porque si uno

mismo está en una situación tan insegura, tan precaria, es evidente que nadie tiene toda la verdad, todo el poder. ¿Se dan cuenta de que todo esto es profundamente político?

Un aspecto de la cuestión es que suena muy bonito; pero hacerlo no es fácil. Uno no se mantiene todo el tiempo en la actitud ideal. Hay que salir a escena, asumir ese riesgo. Pero vale la pena guiarse por los grandes actores —un Vicente Revuelta,⁴ por ejemplo, cuando está haciendo algo que uno percibe que está “fuera de liga”— porque nos permiten ver una parte de los seres humanos que no vemos todos los días.

Es la trascendencia de un ser humano que ha dejado caer los mecanismos de defensa banales y está plenamente entregado a una actividad que lo puede llevar —y lo lleva, de hecho— a zonas no conocidas. Algunos han manejado la imagen de que la actuación en el teatro es sacrificio del actor, en un sentido religioso, de entrega humilde sin restricción: es el actor-ofrenda. Ésta es una idea que desarrolló particularmente el polaco Jerzy Grotowski.⁵

Tengo que añadir que el juego es un elemento que siempre hemos usado mucho, porque dispara la creatividad, resta solemnidad y sitúa a todos en un plano más o menos horizontal. En el juego somos magníficos y ridículos al mismo tiempo.

⁴ Famoso autor y director teatral cubano.

⁵ Jerzy Grotowsky: *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI, México, 1970.

Te pongo un ejemplo personal del cual me siento muy orgullosa. El año pasado “me cayó atrás” un muchacho, un joven dramaturgo chileno muy talentoso, que había tenido un gran éxito de público con una excelente obra, un tipo muy especial, muy independiente, muy jovencito.

Te decía que me cayó atrás para que le escribiera unas palabras para el sitio web que iba a inaugurar sobre ese espectáculo. Y yo no se las acababa de escribir, porque escribir significaba pensar muy bien, porque queda en blanco y negro. Pero un día me vino a pedir algo a lo que no me podía negar: iban a presentar el sitio web y me pedía que yo participara en la presentación.

Le dije que sí. Una vez que había aceptado, el dramaturgo me dijo que iba también la ministra de educación. Es decir, en realidad eran la ministra y Magaly las que tenían que hacer la presentación, y los chilenos son muy formales.

Desde que me dijo eso, a mí se me empezó a mover un duende maligno: en esa actuación yo era la extranjera prestigiosa, y eso (en Chile como en cualquier parte) pesa, eso da “caché”. Implícitamente, se esperaba eso de mí: que fuera prestigiosa.

Comencé a escribir en la computadora una valoración del espectáculo —que es muy bueno, lo había dirigido Andrés Pérez⁶— y me di cuenta de que lo que estaba haciendo era inventar un diálogo con el autor. A partir de ahí, había conformado una especie de guión más que un discurso, y me

⁶ Famoso actor y director chileno fallecido prematuramente en 2002.

imaginaba el horror que podía producirle al autor que yo me saliera de la norma clásica en un solemne auditorio con la ministra al lado. Decidí que lo iba a hacer.

El día de la presentación me encontré un salón impactante con un gran podio encaramado con la ministra allí. Yo había cargado, físicamente, con todos los libros a los que hacía referencia en el transcurso de mi intervención, para, en vez de ponerme a citar a fulano y a mengano, enseñárselos al público. Así que metí como diez gruesos tomos en un carrito con ruedas. Mi objetivo era parodiar a una persona que explica a los demás cómo se puede ser participativo y democrático.

No les hago el relato en detalle de lo que pasó, pero sucedieron muchas cosas: desde mi propio miedo hasta el desconcierto disimulado del público, al inicio. En un momento dado, le pedí a un espectador que sacara una flor que estaba en un sobrecito que yo traía, muy pegado y repegado con *scotch tape*. La ministra ya se había apropiado con toda informalidad de uno de mis libros, *Cómo hacer un sitio web matador* y lo hojeaba, encantada. Yo iba y venía entre el carrito, abajo en el piso, y la mesa, arriba, junto a la ministra. El muchacho que abría el sobrecito estaba enormemente confundido pero su tenacidad al fin tuvo su recompensa: logró sacar la flor de papel. Le pedí que me la alcanzara, por favor. Y me la dio... como quien hace una ofrenda a una dama. Me la dio, de verdad. Todos aplaudieron. Estábamos muy felices.

Cuento todo esto porque fue uno de esos casos de alegría colectiva, porque logramos sentir que

actuábamos todos en una situación única e inesperada. Eso es el pequeño descubrimiento: mover y producir un instante de verdad.

Entonces no estás actuando para ti, o sólo para ti.

Claro, estás compartiendo bajo riesgo, y no te importa saltar por encima del miedo escénico. Los juegos, claro, te pueden llevar a una situación difícil, porque renuncias a los símbolos y a la autoridad establecidos.

Si una académica se baja del podio, arrastra un carro y empieza a revolver una mesa y sacar objetos, es un poco caótico y loco. Pero la gente empieza a entrar.

Ahora, el otro momento de la cuestión, es que eso no impidió que entrara a funcionar el discurso docto. Porque yo sí escribí una valoración del espectáculo, que en determinado momento fue entrando. Mediante el juego también fue entrando lo que yo había escrito. Es decir, que no estaba excluida la palabra docta de la especialista, lo que pasa es que estaba metida en un contexto que la desacralizaba deliberadamente

Sería una trampa escamotear por la vía de algunos juegos lo que se te está demandando desde tu conocimiento de especialista.

¿Y estos recursos del teatro se pueden emplear mejor cuando hay más de un coordinador?

Yo pienso que sí, pero el ajuste es mucho más delicado. Porque imagínate que estamos hablando de buscar el carisma que cada cual tiene. Enton-

ces, dos coordinadores son dos mundos. De que se puede, se puede, igual que los actores aprenden a percibir al otro actor. Además, hay ejercicios de percepción del otro y de “afinar” con el otro, que tienen mucho que ver con la concentración y con la percepción.

De hecho ustedes lo hacen: ustedes, cuando coordinan en pareja, se observan, se sienten, se conocen y se tratan de apoyar y avivar mutuamente.

Ahora recuerdo que vi hacer en Río de Janeiro, en un evento de performance y política, algo maravilloso. El último día estaba anunciada una gran figura, una famosa crítica literaria norteamericana que demostró allí que es una verdadera actriz en el mejor de los sentidos.

¿Qué hizo ella? Lo que esperaba la gente era una conferencia. Pero ella dijo: “Ustedes me van a perdonar, pero yo he estado aquí todo esta semana oyéndolos maravillada. Entonces, quiero intentar decirles lo que creo que se puede aprender de este evento”. Se paró en el estrado con una coprotagonista con la que había acordado una pauta: la otra hacía de “texto”, el texto de una cultura marginada. Y el público debía hacer, actuar, propuestas de cómo descifrar ese texto culturalmente ajeno.

La gente del público iba viniendo y probaba a interactuar físicamente, con el “texto de cultura marginada” para interpretarlo. Y así fue surgiendo una fórmula que era, física y teóricamente, convincente. Fue muy aleccionadora la actitud radical de esta intelectual de dejarse desafiar por la tesis de ese evento sobre performance y política, y jugar con sus ideas en un terreno físico colectivo.

El otro ejemplo que les quería comentar es el de un teórico de la *performance*, Richard Schechner, un norteamericano famoso. Schechner estaba leyendo ante un plenario una conferencia magistral sobre cuál había sido su trayectoria personal en el campo de la antropología performativa, del cual se le considera un fundador. Y, en determinado momento, suenan unos disparos como de ametralladora —ese día había huelga en la universidad—. En ese momento, el conferencista cayó redondo al piso, muerto.

Inmediatamente se paró, y la gente, atónita, ovacionó. ¿Y saben qué hizo? Pausa... y se volvió a dejar caer redondo al piso, “muerto”.

Ahí está de nuevo la combinación entre la palabra docta y otro lenguaje que es juego y actuación atrevidos. Él no lo tenía previsto. Lo improvisó en el momento.

Eso tiene que ver también con descubrir los recursos, las potencialidades propias, y saberlas usar en el momento preciso.

Saberlas usar en una dramaturgia impecable, por instinto. Como él era un experto, su acto fue veraz. Y, además, tener técnica. Para caerse al piso así hay que tener técnicas incorporadas para no romperse un hueso. Él tiene como 70 años.

Siempre uno puede aprender.

Por supuesto. El problema es estar sintonizado con la idea de que la vida no es solamente el discurso, sino también el evento, lo que ocurre. Y lo

que ocurre se puede aprovechar, hay que vencer el miedo a salir a escena.

Si estamos en un aula lo que está afuera no se incorpora. Creamos un espacio impermeable.

Todas son actuaciones, lo que pasa es que unas están aprobadas socialmente; y otras irrumpen y quiebran el patrón socialmente aceptado. Pero fíjate, son siempre culturales, porque para los haitianos no es nada excepcional que una persona se pare en medio del más culto de los discursos y escenifique, porque esa cultura tiene muy incorporada la performatividad. Pueden pasar fácilmente a la representación sin las inhibiciones que nosotros tenemos, porque su cultura es de transmisión oral y las cosas se actúan cuando se cuentan. Además, están acostumbrados al trance.

En el vodú (como en la santería), el trance, comienza siempre con una invocación al dios, al espíritu. Se le imita con los movimientos, las maneras de bailar, los gestos, el toque de tambor que le corresponde a esa deidad. Tú estás imitando, representando, y, en determinado momento, ya no estás representando: el loa (o el orisha) te posee.

El corolario es que, cuando uno se pone a imitar, el movimiento y las acciones hacen que te “posea” aquello que tú estás imitando, siempre y cuando sepas que no te puedes quedar en la cáscara de la imitación. Pero hay que imitar. De ahí sale lo demás.

Lo mismo en la actuación que en el trabajo de coordinación de grupos se movilizan emociones, afectos. Desde la actuación me imagino que es más

complicado, porque estás metido en un personaje que, de por sí, implica emociones. ¿Cómo controlar, cómo manejar las emociones que puede desatar, no el acto de actuación mismo —porque esas están bajo control en cuanto estás actuando—, sino las que puede desatar el auditorio, el público, las personas en ti?

Me parece que tu pregunta parte de presuponer que hay una actuación del actor o coordinador por acá y que allá está la de los otros. Pero en realidad la actuación es una sola, es la actuación de todos. Si es exitosa, no se trata de que estés haciendo el mago, el payaso. No, tú estás provocando una actuación colectiva en la que ya la diferencia entre tu actuación y la de los demás no es tan tajante. En efecto, esas reacciones tienen un componente afectivo, y hay que trabajar con él.

Esas reacciones pueden ser de rechazo, o de empatía y riesgo tomado colectivamente. Pueden venir de una intervención verbal o física, que corta lo que tú estás diciendo; pueden ir en el sentido en que tú estabas caminando o en otro. Hay desviaciones de lo pautado cognoscitivamente por ti que pueden ser muy productivas, y hay que saber aprovecharlas. Quizás no era el momento en que hubieras mencionado ese aspecto de la cuestión, a lo mejor ni lo tenías previsto. Pero, si estás jugando legal, debes retener ese aporte que se está haciendo y permitir que transcurra. Y puede transcurrir hasta el punto de que modifique la actividad.

Es decir, hay que manejar con un mínimo de sensatez esa apertura a lo no previsto, con agudeza y preocupación por no perder los objetivos. Pero

si es esencial, no debiera vulnerar los objetivos, sino al revés, enriquecerlos. Yo te confieso que no me puedo poner ni remotamente como ejemplo, pero he explorado y pienso seguir explorando. Ante estas situaciones estoy atenta y, sabiendo esto, tiendo a privilegiar lo que sucede de manera imprevista para no equivocarme a favor de la pauta previa.

Y, claro, el riesgo es que puede conducir al caos; esa extrema libertad puede conducir a la falta total de estructura. Y se supone que un encuentro es productivo si llega a tener una estructura propia, quizás no la que previste, pero una estructura, un principio ordenador que le da algún sentido relevante, porque la estructura es la columna vertebral de cualquier acción humana, de cualquier idea o artefacto, de cualquier evento.

Cierto que eso que yo llamo una acción pedagógica, por ese camino, puede quedar desbalanceada, un poco amorfa. No siempre, pero pasa. En esos casos, me digo: “Bueno, pero tuvieron la experiencia de meterse en el mundo real conmigo y lo hicimos lo mejor que pudimos”.

Tengo la ventaja de que, al ser el teatro la materia que manejo, con mucha frecuencia el planteamiento de hacer algo físicamente es natural, se desprende de los contenidos. Y no me he arrepentido hasta ahora en cuanto a los resultados obtenidos porque, vistos en conjunto, se han conseguido los objetivos cognoscitivos esenciales previstos. Y, además, la experiencia de estar abiertos a actuar, como objetivo pedagógico, me parece valiosa en sí misma.

Y con respecto a los miedos, a las ansiedades que tiene un coordinador, ¿cómo manejarlos, cómo dejar que aparezcan o controlarlos?

Por lo que he visto, la gente tiene recursos personales. Pero el miedo escénico se empieza a sentir desde que haces esas preparaciones, esos rituales que te van introduciendo en otro nivel de realidad.

En los últimos tiempos yo creo que a mí me ayuda un poco más conscientemente el recurso de no temer a mi propio lado ridículo (que no es poco), exponerme a que la gente se ría de algo que venga de mí. Por eso aprovecho lo casual. Una interrupción, los espejuelos perdidos. Agarrarse de lo casual desolemniza la ocasión. Y a mí me resulta, porque entre col y col te estás poniendo en movimiento (un movimiento que es, en primer lugar, muy físico), los demás se están poniendo en movimiento también y estás enviando un mensaje de relativizar la autoridad.

Dialogar con un participante que entra retrasado a un encuentro (incluso a una prestigiosa conferencia con público internacional) es excelente. A lo mejor entró retrasada una que hace años no ves y es amiguísima tuya. No ocultar tu sorpresa, no disimular y mantenerte en el carril formal previsto, sino reaccionar. El mensaje que pasas es: éste no es un espacio rígido; la vida es más que la norma; aquí podemos conversar.

Todo está en que uno se lo crea, porque la imaginación es muy poderosa. Es posible, entonces, convertir un espacio de monólogo lineal en un espacio de diálogo multidireccional, si uno lo desea profundamente.

Stanislavski le llama el *si* mágico. Un actor, cuando se moviliza, tiene que actuar en las circunstancias dadas. Yo me pongo en las circunstancias dadas y actúo como *si*, por ejemplo, en estos momentos mi madre me sorprendiera gratamente entrando por la puerta con el café. Es decir, me pongo una historia que es interna, que me motiva y que me despierta un resorte: yo actúo “como *si*”, me pongo en las circunstancias dadas que suministra mi imaginación. Ése es el famoso “*si* mágico”.

Pero en un aula, en un salón, cada uno tiene un si mágico, porque cada uno se imagina lo que va a ocurrir en un espacio de aprendizaje, en una clase.

El *si* mágico se desdobra. Desde el *si* mágico general de “ahora voy a promover un evento”, es decir, no voy a dar una clase, sino que aquí va a pasar algo. Ése *si* mágico grande comienza a instalarte en otra dimensión: la de producir colectivamente nuestro evento. Eso sería actuar desde un gran *si* mágico.

Es desesperante. Hay que ver cómo, hasta el día de hoy, en el mundo de los expertos en performance se dan conferencias. Es increíble que personas que se dedican a teorizar sobre el asunto, en algunos casos sean tan impersonales y hasta mecánicos a la hora de exponer sus textos en público. Eso es una herejía. Yo les diría: por un problema de memoria afectiva, ponte a vivirlo de nuevo. ¿Por qué vas a leer tu texto mecánicamente? Si lo hiciste con toda pasión, o con miedo, o con dudas, vuelve a evocar eso, déjanos asomarnos a tu proceso, cuando no era un discurso fijado en un papel.

Serías más auténtica en ese caso, ¿no?

Absolutamente. La gente se emociona con lo que te emociona a ti. Se asusta, con lo que te asusta.

Esto es útil también para lo que uno se imagina que debe ser un coordinador, es decir, la imagen que tienes y hasta dónde debe llegar, y cuál debe ser su actuación.

Claro. Es eso lo que dice Stanislavski que debe ser el superobjetivo, el objetivo grande, más general: “yo quiero facilitar un evento, yo quiero producir un evento, ayudar a que esto sea un evento, es decir, una acción compleja en este colectivo”. Mi superobjetivo esencial no es demostrar quién es Lope de Vega, ni quién fue el primero en la dramaturgia argentina. Yo quiero que todos lo concluyamos juntos aquí y ahora. Si ése es tu gran superobjetivo, vas a ir encontrando maneras de conseguirlo, sin dejar de lado el rigor de un discurso cognoscitivo docto. Pero hay que cambiar puntos de vista, hace falta mucha energía, cansa mucho, y el camino es más largo, además.

Me parece que, en las materias que he impartido en años recientes (teatro latinoamericano, o análisis teatral, o introducción a la dramaturgia, o teatro europeo), más allá de las confusiones e imprecisiones que tengan mis alumnos sobre períodos o personajes, muchos demuestran al final una actitud de autonomía, amplitud y posicionamiento crítico. Repiensan la cultura y la actitud ante la vida, que puede ser de conformismo y adecuación para sobrevivir dentro de una determinada pauta cultural muy

autoritaria, o de cuestionamiento orgánico —y no sólo ideológico— a ese orden que se nos impone.

Al final siento que lo que estoy transmitiendo tiene alcance humano liberador, más allá de lo cognoscitivo puntual.

Yo leo con mucho gusto los trabajos de fin de curso, que incluyen confusiones de detalle o conceptuales, pero que con frecuencia siento frescos, autónomos, atrevidos. Ésta es la parte que, muchas veces, la institución académica subvalora, o ve con reservas.

Y cuando mis alumnos menosprecian lo que se han atrevido a hacer otros, y se burlan o no prestan atención, cuando percibo que hay un grupo que no se ha enterado de que una actuación humana humilde y sincera, frente a espectadores, no es una banalidad, sino que tiene valor sagrado —un acto expuesto en vivo delante de otras personas, con todos los riesgos que eso comporta—, cuando percibo que alguien está en la bobería y lo coge para un trajín barato, siempre lo explícito. Porque el que está actuando se atreve a lo que no se atreven los demás: a exponerse en cuerpo y alma, a quebrar determinadas prohibiciones convencionales, venciendo el temor a no saber adónde va a llegar. Eso se respeta. Porque si no, no se puede cambiar el mundo.

Eso tiene que ver con las percepciones del coordinador, con el sentido de su vida. No bastan los recursos técnicos.

Absolutamente. Lo decía al principio: yo creo que, por un lado, se trata de buscar el carisma de cada

cual; por el otro, hay que incorporar a profundidad una filosofía de vida. Y una influye sobre la otra. Si te expones, te vuelves relativamente inerte, en el sentido de que depones tus protecciones convencionales. El que se acepta en la posibilidad de una payasada, quizás está caminando ya hacia una posición de humildad sabia y de aceptación productiva de la diferencia. Esto, si no se vive como exhibicionismo, claro, sino como ofrenda.

Vamos a pensar en una situación hipotética. Se está desarrollando el taller de Conducción y tienes poco tiempo para conversar con los participantes porque te están esperando para ir para el aeropuerto. Ellos han leído tu texto y te pedimos que en este poco tiempo les enfatices algunos aspectos que te parecen esenciales.

Láncense a crear actos vivos. Vivan lo que están haciendo. Corran el riesgo. Siembren vida e imaginación. No se asusten. Si se asustan, sigan adelante. Estén siempre con ustedes mismos en cuerpo, en vida.

Sean humildes, crean en los demás. No teman a la pasión y a la espontaneidad. Estén alerta. El riesgo de la espontaneidad y la libertad extrema es el caos, pero el riesgo del control extremo, de la disciplina extrema, es la mecanización, la parálisis, la pérdida de vida. El reto es cómo moverse entre un polo y el otro. Si tengo que escoger, me inclino por correr el riesgo de la espontaneidad.

APUNTES SOBRE EL CUERPO DEL ACTOR*

Eduardo Pavlovsky

La teoría está escrita en el cuerpo.

En el fondo, toda teoría es una teoría del cuerpo, es una física. En un cuerpo están jugando miles de teorías. Para la persona es un síntoma: “me duele, me molesta”, pero para que el que observa, en el cuerpo está toda la teoría anudada, por eso, toda teoría es realmente una verdadera física, así como por ejemplo, la ética de Deleuze es una ética física; no es una ética metafísica, o de los valores, es una ética de la fuerza, de los movimientos.

Pensar entonces una teoría es pensar una teoría física.

Toda teoría es una teoría física, en el sentido de que este cuerpo social, este cuerpo de cuerpos que es lo social, se están inscribiendo constantemente en el sujeto.

Así, el cuerpo rompe también la noción de institución; porque es un sistema de transformación física del pensamiento. La teoría ética de Spinoza es una física, nadie sabe lo que puede un cuerpo.

En realidad es un pensamiento del descentramiento porque el cuerpo siempre es un cuerpo de otro, cuerpo social, cuerpo signo, cuerpo monumento, siempre afectación (clase de J. C. De Brasi).

* Tomado de Eduardo Pavlovsky, Juan Carlos de Brasi y Hernán Kesselman compilación y selección: *Lo grupal 9*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, 1991, pp. 173-175.

El cuerpo en el teatro, no es entonces un cuerpo solamente expresivo, sino cuerpo de inscripciones, de afecciones. En el cuerpo del actor están anudados distintos registros de inscripciones sociales, económicos, políticos, etcétera.

Desanudar es tarea de investigación; cuerpo del actor, como investigación de las diferentes inscripciones del texto. Teoría no como campo de abstracciones, sino cuerpo actoral, a desanudar, a desactivar, inscripciones teóricas.

Que el actor no conozca todas las teorías que lleva inscritas en su cuerpo es otro problema. Tampoco el autor conoce las diferentes inscripciones de registros de su texto escrito. Siempre es un texto abierto siguiendo a Humberto Eco y a Roland Barthes y a sus múltiples lecturas posibles.

Pero el actor no puede ignorar que su cuerpo, el cuerpo de los otros, es registro de inscripciones teóricas.

Un tono de voz expresa una clase social.

¿O el cuerpo de un adolescente de San Isidro de clase alta es el mismo cuerpo que el de un adolescente de Avellaneda de clase baja? Son cuerpos diferentes.

Tienen caminares diferentes, ritmos diferentes, pausas diferentes. Diferentes regímenes económicos-sociales inscritos en el cuerpo. Diferentes voces e identidades. Diferentes ritmos de risas, diferentes bocas.

Texto dramático que sólo el cuerpo del actor, junto con otros puede desanudar.

El actor no es sólo intérprete del texto, es además eje de trasmisión de toda la teoría, inscrito en el texto escrito.

Por eso, sin el cuerpo del actor no pude haber teatro. No puede haber teoría del teatro, sino especulación teatral incorpórea.

Producciones estéticas actuales realizadas por jóvenes latinoamericanos¹ tienen la facultad de desrealizar el lenguaje representativo adquiriendo nuevas identidades corporales actorales, intentando buscar un nuevo lugar-espacio-estético, que los pueda singularizar en este nuevo social histórico. La singularidad es la intensidad actoral corporal, sin predominio de la habitual comprensión simbólica y representativa.

Son espectáculos que Ronald Barthes definiría como Textos de Goce en los que el auditorio parece entrever ambigüedades e intensidades diversas que lo conmocionan en una combinación donde lo personal, lo social, lo político histórico, parecen entremezclarse, sin poder capturarse representatividad alguna. Todo esto además, en espectáculos de alto nivel estético.

Son jóvenes que parecen decir que éste es nuestro cuerpo actual de Hoy, lo producido por nosotros en estos nuevos territorios existenciales que estamos construyendo. Somos nosotros paridos por nosotros. Padres e hijos sin filiación. Hoy es nuestra forma singular de expresarnos y de ocupar territorios de borde, en este hoy, nuestro momento.

¹ Una producción cubana del segundo año de jornada de directores de teatro de la escuela nacional de Arte Dramático y dos argentinas: la Organización Negra y la Pista 4, son las experiencias que comento.

En el último espectáculo de la Organización Negra aparecen en escena varios cuerpos apilados. Cuando alguien le preguntó al director, si esos cuerpos apilados podían representar los cuerpos de los N.N. respondió que los cuerpos se aplicaron en razón de ritmos propios del espectáculo y que jamás habían pensado sobre una posible significación política. Lo interesante es que “a pesar de ellos” los cuerpos evocaban imágenes de un pasado reciente. Lo que intento es remarcar la búsqueda de nuevos territorios estéticos existenciales, por esta nueva generación de actores y directores latinoamericanos.

LA PERFORMANCE*

Comentarios para la educación popular

Magaly Muguercia

Muchas situaciones de la vida cotidiana poseen un acentuado carácter de representación, en el sentido teatral.

A veces nos quedamos deslumbrados, paralizados o embelesados contemplando sucesos durante los cuales los ejecutantes parecen abandonar su identidad habitual y “encarnar” otro personaje; la “actuación”, como conjunto, parece concebida para que los ojos la perciban, los oídos la registren y la sensorialidad en general la capte.

Otras veces somos nosotros mismos los “actores” de estos sucesos que deslumbran, paralizan... (o que ¡por desgracia! aburren, a pesar de nuestra pretensión de ganar la atención de algún público).

Tales situaciones contrastan con el fluir de la vida cotidiana porque, además de *transformar la identidad* de sus “actores”, se organizan dentro de una forma y un ritmo particularmente llamativos. Las “situaciones de representación”¹ son como puestas en escena, sólo que no transcurren sobre un escenario teatral.

* Tomado de Magaly Muguercia: *El escándalo de la actuación*, Colección Educación Popular no.1, Editorial Caminos, La Habana, 1996, pp.1-23.

¹ El concepto de “situación de representación” está tomado de Eugenio Barba y Nicola Savarese: *Anatomía del actor*, Buffoneries Contrastes, Francia, 1985, nota introductoria.

No podríamos afirmar que una “bronca” callejera, alrededor de la cual se congrega un enjambre de curiosos (o el episodio de la captura de una guagua) estén basados en algún guión previo (en alguna “dramaturgia”); ni que alguien haya “repartido los papeles” que cada cual parece interpretar de manera tan ajustada y previsible en una asamblea de rendición de cuentas, en un velorio o en una fiesta de quince. Ni que los “actores” que atrapan nuestra atención durante algún culto religioso o en una competencia deportiva, hayan tomado clases en alguna escuela de teatro

Todos estos eventos funcionan como espectáculo, aún cuando sus actores no tengan la intención consciente de asumir otra identidad, ni la de mostrarse.

Transcurre así nuestra vida, salpicada de interesantes representaciones, de excitantes puestas en escena en las que alguien se desdobra en algún “personaje” y suceden actos de magia, momentos de *suspense*, purificadoras descargas emotivas y aliviadores restablecimientos del equilibrio.

Durante la “representación” lo que invade nuestros sentidos y conciencia —y lo que moviliza nuestra conducta en un sentido u otro— es el espectáculo de estas múltiples *transformaciones*.

No existe “situación de representación” sin espectadores; ninguna “representación” promueve tampoco una lectura única. Representar es establecer una *relación comunicativa* que se produce en presencia de un receptor.

En las últimas décadas ha comenzado a estudiarse de manera sistemática esta tendencia a “re-

presentar”, que parece ser patrimonio de los seres humanos. Ha surgido una nueva perspectiva científica que trata de explicar este comportamiento, las leyes a que estaría sujeto y las consecuencias que se derivan del hecho de que el hombre y la mujer sean actores potenciales, innatos representantes y receptivos espectadores.

Una nueva disciplina académica ha comenzado a aparecer en el curriculum de algunas universidades: los estudios de la performance.

Dado lo poco extendido en idioma español del término técnico performance, en el presente trabajo nos ha parecido oportuno sustituirlo, siempre que sea posible, por expresiones como “representación” o “actuación”.

No está de más, sin embargo, hacer un paréntesis para explicar el matiz semántico que la palabra performance permite introducir.

En español no existe una palabra suficientemente específica y a la vez flexible que designe esa disposición a representar característica del ser humano. El término “representación” da un tanto la idea de copia o reproducción de algo que ya existía previamente, además, remite sólo al ejecutante, sin sugerir la interacción con un receptor. “Puesta en escena” resulta una expresión demasiado restringida al oficio teatral y tampoco preserva un lugar para la interacción. La palabra “actuación” tiene muchas ventajas, pero posee demasiadas acepciones; por otra parte, no sugiere la posibilidad de resultados espectaculares. Podría hablarse de “teatralidad” en la vida, pero siempre se corre el riesgo de que se interprete en el sentido

ético de la vida como simulación, como “eterna comedia”.

Tratando de subsanar estos inconvenientes, los especialistas desde hace algún tiempo vienen adoptando internacionalmente el término inglés *performance*, recientemente castellanizado por la Academia de la Lengua (la performance). En inglés *performance* quiere decir: representación escénica y también interpretación o ejecución artística (de una canción, por ejemplo); en un sentido más restringido y reciente, designa una modalidad artística basada en la ejecución de actos que suelen demandar la participación del público (a partir de una propuesta teatral, de las artes plásticas o de la música). Hoy día se habla además de *performance* en la economía (un comportamiento macroeconómico, un movimiento de valores, etcétera).

El sustantivo *performance* viene del verbo inglés *to perform*, que significa, en su primera acepción: “ejecutar, hacer, poner en obra, realizar”.

La palabra “performance” tiene pues la virtud de invocar, con un solo vocablo el aspecto *activo* en la relación de representación; una esfera de acción más amplia que la del arte, y la idea de una forma “fuerte”, participativa y espectacular. Es posible que el tiempo y el desarrollo de esta nueva disciplina logren incorporar el término, por ahora técnico, al uso cotidiano.

Examinemos ahora más de cerca una situación de representación. Busquemos sus unidades mínimas. Los “ladrillos” con los cuales se construye una representación, tanto en la vida como en el teatro, son los *actos* del sujeto individual o del gru-

po (actos biopsíquicos, pues toda acción compromete, integralmente, un cuerpo-mente). En situación de representación estos actos adquieren cualidades especiales. Resultan:

- especialmente *intensos* Cargados de energía, *fuertes*, aún si esta fuerza se manifiesta en un registro sutil o suave.²
- muy codificados Muy orientados hacia la producción de *signos*. De ahí la impresión de que los mensajes de la representación nos llegan en clave, a menudo con sentido *simbólico*.
- muy estructurados Muy “puestos en forma”, muy contruidos, como resultado de un arduo trabajo para combinar “materiales” diversos y producir la estructura que los organiza.
- transforman el espacio Producen, literal y físicamente, un espacio propio.
- generan un *tiempo-ritmo* Tienen su propio “pulso”, organizan el fluir del tiempo de una manera diferente.
- se orientan
a la *transformación* Revelan *otras* identidades y preparan *otra* correlación de fuerzas.
- muy *comunicativos* Social y culturalmente resonantes, movilizadores como consecuencia de todo lo anterior.

² Energía es la fuerza que se deriva del movimiento. En este caso, del trabajo de nuestro cuerpo y nuestro psiquismo. Una alta concentración de energía crea un efecto “irradiante”, de “luz” en torno a una actuación.

Cuando un sujeto individual o un grupo producen y hacen interactuar con el receptor un conjunto de actos de esta naturaleza, surge una situación de “representación”.

Las premisas expuestas hasta ahora nos permiten intentar una definición provisional. *Representar* —en el sentido al que estamos aludiendo— es un *tipo especial de conducta comunicativa* que se basa en la realización de *actos* especialmente intensos, codificados y formalizados, que organizan un espacio-tiempo propio y son percibidos como *transformativos* en algún nivel, por una comunidad cultural dada.

Educar es, también, un tipo especial de conducta comunicativa. Con frecuencia educar implica la realización de actos (clases, talleres, experimentos, juegos, etcétera). En muchos puntos la situación de representación y la educación se tocan. De ahí que aquellos interesados en estudiar, investigar y resignificar el proceso de la educación puedan beneficiarse con las observaciones provenientes de una teoría de la performance.

Aprender a poner la dimensión performativa (la habilidad para representar) a nuestro favor en los procesos de aprendizaje, abre un horizonte de renovación en zonas todavía poco exploradas.

Jugar

Pudiera decirse que, al representar, activamos tres elementos o principios básicos:

- el juego
- el ritual
- el cuerpo-mente

Solemos pensar que jugar es un acto relajante, que tiene por finalidad distendernos. Si hacemos una encuesta, los adultos dirían que juegan (si es que lo hacen) para “desconectar”, para “volver a ser niños” (supuestamente felices y despreocupados). El adulto por lo general, refiere que juega para aliviar tensiones o, cuando más, para facilitar alguna actividad principal a la que el juego se vincularía sólo colateralmente.

Pocas veces alguien responderá que reconoce al juego en sí mismo algún sentido trascendente. Culturalmente tenemos asumido que jugar nada tiene que ver con una experiencia compleja y productiva en sí misma. No es éste, sin embargo, el único enfoque posible sobre el juego. El investigador y director teatral norteamericano Richard Schechner describe en un libro reciente la disposición de jugar (*playing*) como “un *continuum* subyacente y siempre presente de toda experiencia”, como “una soltura (*looseness*) que estimula el descubrimiento de nuevas configuraciones y giros de las ideas y de las experiencias”.³

Hagamos memoria: ¿acaso algunos de nuestros juegos infantiles preferidos no nos producían un tipo de excitación en la que se mezclaban la euforia y el miedo? ¿Jugar es *solo* placentero y relajante? ¿No hay juegos que asustan (y que algunos niños y adultos se resisten a jugar)?

³ Richard Schechner: *The Future of ritual*, Routledge ed., Londres/Nueva York, 1994, p.42. Los enfoques de este libro han constituido un apoyo esencial para la elaboración de este epígrafe y el siguiente.

Todo parece indicar que jugar tiene que ver con la desaparición (o la suspensión temporal) de estructuras dentro de las cuales usualmente se organiza nuestro comportamiento. Es esa temporal pérdida de nuestros referentes seguros lo que, al jugar, provoca desestabilización y riesgo.

Jugar está relacionado con la relajación, con el “aflojamiento” del marco que de alguna forma nos contiene y nos pone límites (cuando se sueltan los cordones del zapato, el pie “juega”).

Pero jugar tiene que ver, también, con lo que sucede *después de que* se ha aflojado la atadura, cuando holgados, liberados del límite (de la estructuración usual) nos sentimos dispuestos a aceptar *otro tipo* de lógica.

Lo que pasa “después de que” nos soltamos parece estar muy relacionado con la *creatividad* (también, en las antípodas, con lo destructivo y disolvente).

Volvamos a hacer memoria. Hay un juego muy popular y difundido, que parece poseer esa esencia que estamos intentando definir: ese juego hace caer barreras de la conducta cotidiana; nos suelta, nos invita a buscar la sorpresa y nos lanza a una desestabilización, que, en el límite parece conectarnos con la fuente de la vida y también con el umbral de la muerte.

El juego erótico, en efecto, suministra a los humanos un fuerte patrón —genético y cultural— de lo que significa jugar, no solo como relajamiento, sino como un acto en el que se crea o se muere —según se mire—, por un intermedio de una pérdida de estabilidad y de la inmersión en una lógica “otra”.

Unas teorías oponen el juego al trabajo. Pero otras lo sitúan en la *base*, como lo que subyace a toda conducta transformadora (arte, pensamiento, religión, el trabajo incluso, asumido como una experiencia creativa).

En la raíz de la capacidad o el impulso de jugar está la tendencia de ensayar *combinaciones nuevas*, a explorar, con el cuerpo, la mente, la sensorialidad, el intelecto y el espíritu lo no-previsible. Es por eso que jugar constituye una fuerza y una actitud inseparables de todo intento de renovación y cambio.

Si el educador popular sólo presta atención al momento relajante del juego, pero ignora su momento creativo-desestabilizador, la posibilidad dinamizadora del juego dentro del aprendizaje quedaría muy desaprovechada.

Entendido simplemente como una manera de “amenizar” la enseñanza, el juego puede banalizarse y convertirse en forma vacía, en mecánica “técnica participativa” desprovista de una concepción.

Por el contrario, explorar en todas sus anchas implicaciones —y también en sus riesgos— la capacidad de jugar, nos ayuda a conocernos mejor a nosotros mismos y a estimular —con tacto, pero con convicción— aquellos resortes capaces de propiciar una desestabilización creativa y enriquecedora del comportamiento.

Ritualizar

Cuando los seres humanos representamos, junto con la tendencia y la capacidad básica de jugar,

ejercemos otra, muy vinculada a esta primera: la tendencia y la capacidad de *ritualizar*.

Cuando desfilamos en la Plaza de la Revolución; cuando asistimos a una boda o a un recital de Carlos Varela; cuando la japonesa Ochin sirve el té a los invitados⁴; o cuando dos “socios” (dos amigazos) cubanos se saludan a manotazos, somos testigos (u oficiantes) de otras tantas ritualizaciones.

Es difícil pasar frente a estas ceremonias. Un extraño las contemplará un tanto embarazado y curioso: percibirá que algo exótico está teniendo lugar. Un “nativo” (habitual de esas prácticas) sabrá como moverse dentro de ellas. Seguirá (con deleite, devoción y/o miedo) señales que le resultarán familiares, sabe o presente a donde lo puede conducir.

Existen rituales de adoración, de guerra, de amor, de hospitalidad, de iniciación; rituales políticos y artísticos, rituales de curación, de festejo y otros muchos.

La ritualización es un comportamiento consistente en representar una secuencia de acciones marcadamente rítmicas, condensadas, un tanto simples y exageradas.⁵ En el transcurso de esa secuencia se repiten posturas, gestos, palabras, sonidos e imágenes y se evocan fragmentos de relatos (*mitos* reconocibles por un contexto de recepción dado). *Ritualizar* es, en consecuencia, producir, en

⁴ Personaje de una telenovela japonesa que fue muy popular en Cuba en la primera mitad de los años noventas.

⁵ Richard Schechner: *Op.cit.*, p.228.

cualquier esfera de la vida, actuaciones específicamente rítmicas, reiterativas y enfáticas enraizadas en una tradición cultural y, al mismo tiempo —como veremos más adelante— susceptibles de propiciar una transformación, el surgimiento de algo nuevo.

Existe una inmensa cantidad de biografía dedicada al estudio de la ritualidad desde los puntos de vista antropológico, filosófico, estético, neurológico, performativo, etcétera.

La ritualidad es un concepto que concita mucha discusión, entre otras razones, porque parece estar constituida por varias paradojas.

La más crucial de ellas reside, posiblemente, en el hecho de que, estando fuertemente asentada en lo *cultural* (en lo aprendido), la ritualidad al mismo tiempo está fuertemente comprometida con el nivel *biológico* (fisiológico). Es por eso que resulta válido hablar de lo ritual no sólo entre humanos sino en los animales.

Hoy resulta generalmente admitido que cuando la conducta ritual se lleva hasta las últimas consecuencias, desencadena un peculiar proceso neurológico que tiene como principal terreno de operaciones la corteza cerebral: durante el rito propiamente dicho (un culto afrocubano, por ejemplo) en aquellos que participan se produce una modificación que altera las relaciones en que usualmente funciona nuestro cerebro.

La actividad del hemisferio derecho (que regula los procesos afectivos) se incrementa en circunstancias prolongadas de ritmicidad, posturas selectivas, repetición y coordinación de movimientos, gestos y

sonidos, y adquiere predominio sobre la función del hemisferio izquierdo (normalmente dominante, rectora de la respuesta racional, inteligente y controladora). Lo que resulta es un “derramamiento” de actividad cortical que coloca al cerebro en un nuevo tipo de sintonía o afinamiento diferente al común. Es este reajuste lo que puede conducir a los estados que genéricamente se denominan de trance y que, dentro de diferente tradiciones y prácticas también se identifican como “éxtasis”, “experiencias místicas”, “experiencias oceánicas” (en Freud), etcétera. Richard Schechner describe este estado como un vivo sentimiento de “opuestos idénticos”:

Según mi propia experiencia en la conducta de talleres de performance en los últimos veinticinco años, las actividades rítmicas —en especial si el movimiento y la producción de sonidos están cuidadosamente coordinados y se mantienen por largos periodos de tiempo— invariablemente conducen a sentimientos de “opuestos idénticos”: omnipotencia/vulnerabilidad, tranquilidad/prontitud en la realización de las más exigentes acciones físicas.⁶

Esta reconstrucción del equilibrio neurofisiológico altera el régimen de emisión de las ondas cerebrales y provee una liberación de sustancias (endorfinas) que se incorporan al torrente sanguíneo y producen alivio de las ansiedades, adormecimiento del dolor y aumento de la resistencia.⁷ Bajo estos efectos el inconsciente avanza y se pro-

⁶ *Ibidem*, p.239.

⁷ *Ibidem*, p.233.

ducen “penetraciones” sobre la orilla de la conciencia: el alcance de lo afectivo y sensorial se expande y las funciones intelectivas operan ahora dentro de un nuevo marco.

Las conductas rituales propician, pues, que el inconsciente abra sus compuertas y dé paso a sueños, deseos y capacidades latentes; así liberados, estos encarnan en comportamientos específicamente corporales.

Esta primera paradoja (cultura/biología) nos obliga a considerar la ritualidad como un componente decisivo en la experiencia del sujeto, puesto que permite a la zona del afecto, los valores y el deseo —la espiritualidad— hacer una integración con el nivel somático, a la “mente” y al “cuerpo” reunirse, en una situación incandescente, en la que “los extremos se tocan”.

Teniendo como eje esta tensión primordial, es posible identificar otras paradojas.

Siendo la ritualidad un comportamiento fuertemente comprometido con lo *afectivo*, resulta sin embargo, inseparable de una función *cognoscitiva*, en la medida en que todo ritual *configura relatos*, que son explicaciones simbólicas del mundo. La ritualización “aloja” su material de sueños y deseos dentro de una estructura narrativa encargada de codificar una explicación, de proponer algún sentido.

La misa cristiana, en su núcleo, narra una historia —por lo menos una—: la de la última cena de Jesús con sus discípulos. Allí en aquella cena, que también era de naturaleza ritual, se alojaban a su vez narrativas anteriores y de procedencia múlti-

ple que, en última instancia, probablemente conectarían con alguna explicación remota en cuanto a la adquisición de propiedades de la víctima sacrificial mediante su ingestión.

Otra de las paradojas nos permite, por un lado, hablar de una función *conservadora* en la ritualidad. Comúnmente asociamos lo ritual con algo tradicional y añejo, que no desea cambio (o que busca lo sagrado, cualidad que con frecuencia en nuestras mentes “científicas” aparece necesariamente asociada con lo conservador). En el ritual, ciertamente, se confirman creencias y pertenencias culturales e ideológicas de profundo arraigo. El mundo de la fe, el de las identidades culturales y de las militancias políticas está saturado de rituales.

Lo interesante aquí es que, siendo confirmativo de tradiciones y, en ese sentido, conservador, el ritual, al mismo tiempo, propicia la conducta *transgresora*, y de ahí la paradoja. ¿Se ritualiza para mantener el orden existente, o para subvertirlo? La ritualidad apela a valores aprendidos y reconocidos, se afirma enfáticamente como perteneciente a una tradición, pero es también representación del deseo, y como tal, corporiza algún proyecto de oposición a lo normalizado y consensual

Recordemos, para apoyarnos en un ejemplo de la historia cubana reciente, el efecto político políticamente renovador que produjo en la percepción popular la Marcha de las Antorchas en 1991. Allí el ritual actualizaba otro, originario, de sentido revolucionario y transgresor, vinculado a las luchas universitarias contra las dictaduras de Machado y Batista. En 1991 la nutrida marcha con

antorchas (recomposición a su vez de ritos ancestrales en torno a los poderes reales y simbólicos del fuego) proyectaba, en lo esencial, el deseo de protagonismo de los jóvenes como factor de resistencia ante la amenaza de estancamiento o disolución del proyecto socialista.

Se ritualiza, ciertamente, acogiendo el pasado y prefigurando simultáneamente el futuro. La ritualidad es material inflamable en tanto produce una fricción —en vivo, en el presente— entre la tradición, el consenso y los impulsos de renovación.

Y una última paradoja: lo *destrutivo* y lo *generativo* en la ritualidad.

La ritualidad está unida por un hilo secreto a la *violencia*. A lo largo de la historia de la especie humana —pero también de los animales—, la fuerza y capacidad destructiva ejercidas en aras de obtener supremacía jerárquica, territorial o sexual da lugar a innumerables ritos. Los animales realizan ceremonias o para matar o neutralizar, mediante violencia, al rival. Los humanos ejecutamos danzas, secuencias rituales de entrenamiento para la guerra, desfiles militares, iniciaciones de pubertad, agresivos cortejos amorosos e incluso, dentro del erotismo, liturgias sado-masoquistas —privativas de nuestra refinada especie—.

Todas estas ritualizaciones de la violencia constituyen mediatizaciones culturales que traducen impulsos originarios, quizás instintos, y los difieren, los posponen o neutralizan, por medio de simbolizaciones menos directamente sangrientas.⁸

⁸ *Ibidem*, p. 234.

(No por ello deja de haber sangre y víctimas reales, por lo general animales, en muchos ritos, así como cortes, perforaciones, mutilaciones y automutilaciones, riesgo físico real o por lo menos gritos y gestos extrañamente vigorosos —aún si fueran aprobatorios —en teatros y estadios deportivos).

Toda ritualización implica algún “manejo” de la violencia, que sublima el componente destructivo, sustituyéndolo y encubriéndolo simbólicamente.

Pero, por el otro extremo, podríamos recordar también muchas ritualizaciones vinculadas, no a la muerte o la violencia, sino a la *curación* o la *salvación*. El “shamán” (que puede ser el hechicero o el sacerdote pero también el médico, el maestro, el actor o el bailarín) realiza determinadas secuencias de acciones con el fin de producir un restablecimiento de la salud o del equilibrio ecológico, un crecimiento o cambio en el sujeto. Para que Lázaro ande, para que llueva, para hacer reír o llorar, para burlar la autoridad, para hacer visible lo invisible, shamanes de muy diversa índole, sagrados o del siglo, ejecutan sus rituales, inventan “conjuros” o resignifican los ya conocidos.

En todo proceso educativo apelamos consciente o inconscientemente a la ritualización. Los procesos de aprendizaje importan, relaboran y exportan rituales; convierten en pauta, ritmo y relato muchas de sus actuaciones y de sus técnicas, para comunicar mejor.

La educación popular, como práctica que aspira a multiplicar y liberar los sujetos, puede convertir en patrimonio de muchos los poderes mágicos del

shamán. El educador popular puede aprender a trabajar, desde la ritualidad, acciones que convocan la inserción en una tradición, la *continuidad* de la vida y también su *renovación*.

Encontrar el cuerpo

¿Cómo podríamos definir el cuerpo? ¿Es sólo nuestra envoltura externa, lo que el espejo nos devuelve? ¿Podríamos considerarlo aquello que se opone al “alma” o a la “mente”?

Detrás de toda producción humana —economía, política, arte, ciencia, religión, sexualidad— hay un *cuerpo que trabaja*. Aunque somos sólo a medias conscientes de la corporalidad que nos constituye, todos podemos distinguir entre nuestro cuerpo fatigado y nuestro cuerpo *deseoso de entrar en acción*. Reflexionar sobre cuál es el factor que hace al cuerpo más o menos disponible para la *acción*, pudiera ayudarnos a ampliar nuestra concepción acerca del cuerpo y sus funciones. ¿Qué determina la diferencia entre un cuerpo desgastado y un cuerpo decidido?

De los niños decimos que hay que dejarlos jugar (corretear, moverse) porque tienen “mucho energía”. Al deportista o al actor se les recomienda “administrar la energía” para completar un resultado; debemos “actuar enérgicamente” si aspiramos a una solución radical.

Para la física, *energía* es “la facultad que posee un sistema de cuerpos de suministrar trabajo de algún tipo (mecánico, luz, calor, electricidad, movimiento)” (*Pequeño Larousse*). Podemos decir también

que la energía es *la fuerza muscular y nerviosa* que los seres vivos son capaces de producir.⁹

Los deportistas, actores y bailarines educan conscientemente su fuerza muscular y nerviosa, aprende a *modelar su energía*. La madre (o el padre) que decide “ponerle carácter” a su hijo, organizará —en este caso intuitivamente— su comportamiento nervioso y muscular para llegar “con energía” al infractor. De manera más o menos espontánea el orador, el maestro, el cirujano, el líder, el seductor o el cortador de caña encuentran maneras particulares de trabajar sobre su energía, para que la acción (la mano, el brazo, la voz, la mirada o la “presencia”) respondan al objetivo deseado.

Es difícil imaginar la fuerza muscular pura, desvinculada de voluntad o “corazón”. Tampoco es fácil imaginar la producción de cualquier tipo de energía al margen del cuerpo físico, sin su intervención. El cuerpo y la mente forman una unidad inseparable. La energía, que es el principio que hace posible cualquier tipo de acción, es producto del trabajo del *cuerpo-mente* como una integralidad; por eso cualquier intento de separarlos artificialmente, de devaluar uno u otra, interrumpe o limita las condiciones para la *acción*.

Durante este siglo, ciencias como la psicología y la biología han hecho importantes contribuciones a una revalorización del cuerpo en su relación con el psiquismo. El enfoque psicoanalítico ha llamado la atención sobre el cuerpo y su decisivo

⁹ Ferdinando Taviani: “La energía del actor como premisa”, *Buffonneries*, no.15.

papel mediador entre el inconsciente y la conciencia. La medicina psicosomática y muchas técnicas psicoterapéuticas basadas en el empleo del cuerpo (terapia a través del trabajo, técnicas de relajamiento, uso del juego, psicodrama, etc.) han contribuido a fundamentar la inseparabilidad entre del cuerpo y la vida psíquica.

No obstante, en nuestra percepción cotidiana, con frecuencia tendemos a olvidar que, aún las más complejas actividades de naturaleza intelectual, afectiva o espiritual comprometen nuestra dimensión física.

Los movimientos progresistas y las personas que creen en la posibilidad de intervenir sobre la historia suelen enfatizar el papel de la *conciencia* en los procesos liberadores; pero rara vez valoran qué función tendría la actividad del cuerpo en esos mismos procesos. Esto constituye una situación algo paradójica si tenemos en cuenta que son precisamente esos movimientos los más interesados en rescatar para sus objetivos toda fuente de acción y transformación.

Suele hacerse abundante referencia al cuerpo sojuzgado, al cuerpo como objeto (torturado, encerrado, desaparecido, exterminado, hambreado, enloquecido o prostituido).¹⁰ Pero es muy poco frecuentada la noción del cuerpo como protagonista, del cuerpo sujeto, la idea de que la movilidad que

¹⁰ La obra de Michel Foucault, y especialmente su libro *Vigilar y castigar*, ofrecen un impactante estudio sobre la coerción del cuerpo y sus vínculos con el proceso de desarrollo de la sociedad burguesa.

él genera es productora de cambios en la relación social.¹¹

En suma, según el entendimiento más generalizado, la mente, el espíritu o la conciencia parecen ser las instancias superiores y el cuerpo, un pedazo elemental o primitivo que se le subordina. La mente “aclara”, guía la acción; el cuerpo, en el fondo, es oscuro, pone en evidencia nuestro componente animal y sirve de albergue a las fuerzas temibles de la irracionalidad. Tales visiones, que de un modo seminconsciente devalúan o valoran incompletamente nuestra dimensión física, están tan arraigadas culturalmente que por ellas parece hablar el sentido común mismo, lo obvio e indiscutible.

Lo que hace tan persistente esta mentalidad es el hecho de haber sido minuciosamente construida a lo largo de siglos. Nuestro cuerpo, tal y como lo pensamos y vivimos, es en gran medida el resultado de operaciones *ideológicas* sucesivas y de todo un complejo de dispositivos materiales y mentales creados por las culturas dominantes, que bloquean nuestro pleno acceso a él. Así como la capacidad del cuerpo para generar energía y fuerza lo convierte en un tremendo potencial opositor, de su postergación o devaluación se sigue un de-

¹¹ Ver Randy Martin: *Performance as Political Act. The Embodied Self*, Bergin and Garvey Publishers, Nueva York/Londres, 1990, pp. 1-9. La perspectiva de Martin sobre el cuerpo —visto desde el ángulo de la intersección entre la performance y lo político— me ha servido de base fundamental para la elaboración de este epígrafe.

bilitamiento del principio mismo de la acción y, consecuentemente, un freno a las iniciativas de resistencia.

Para referirnos sólo al basamento filosófico de esta devaluación en el ámbito de la cultura occidental, habría que aludir a la promoción —primero por el pensamiento griego y más tarde por la filosofía del cristianismo en los primeros siglos— del *dualismo* que presentó al cuerpo y a la mente como términos opuestos.

La idea platónica de que era preciso huir del cuerpo y de la materia y, en general, la concepción de toda una vertiente del helenismo, del cuerpo como “la cárcel del alma”, influyeron en la elaboración de la doctrina cristiana de la *ascesis*, como llamado a desprendernos del cuerpo, a purificarlo y reordenar sus tendencias pecadoras. Al mismo tiempo el cristianismo no podía incurrir en una agresión absoluta al cuerpo, dado el hecho de que Jesús encarnó *adoptó una existencia corporal* para realizar su acción salvadora, lo cual le otorga al cuerpo, también desde la óptica cristiana, una esencial dignidad.

Una nueva y crucial inflexión del dualismo cuerpo/mente inauguró la era moderna. En los siglos XVII y XVIII el proceso del establecimiento en Europa del capitalismo industrial vino acompañado de la constitución de un concepto de ciencia y de conocimiento como dominios que actuaban en oposición a la naturaleza.

El racionalismo consolidó una mentalidad —de la que todos continuamos siendo deudores— según la cual la misión de la ciencia consiste en en-

marcar, aislar, poner bajo un lente, diseccionar — hoy agregaríamos programar— y, finalmente, “vencer” a la naturaleza (y a todo lo que el conocimiento convierte en su objeto, incluido el cuerpo humano) en nombre de las “luces” y el progreso social.

La concentración de multitudes en las ciudades y de fuerza laboral en las fábricas que caracterizó el tránsito al orden burgués potenciaba la peligrosidad de estos cuerpos, productores de energía y deseo, que ahora parecían asociados. No es difícil imaginar el servicio que la hegemonía de una razón científica enseñoreada sobre la naturaleza podía prestar al nuevo orden de dominación, necesitado de instancias más abarcadoras—también más sutiles— de control social.

En las sociedades contemporáneas el intento de neutralizar el cuerpo no ha cedido. Los medios masivos, las instituciones públicas y los gobiernos, en su interacción, hacen proliferar imágenes y discursos acuñados y logran instalarnos en un entorno totalmente dominado por los signos; masas enormes de éstos sepultan ahora la corporalidad y la obnubilan, mediante el nuevo imperio de los símbolos y su reproducción, el criterio de la práctica viva y tangible, de la acción real.¹²

¿Cuál es, en síntesis, la causa profunda de que los esquemas de dominación se esfuercen tan tenazmente en mantener a raya nuestro cuerpo?

El sentimiento de que el cuerpo nos es extraño, de que no lo poseemos plenamente, hace perder al individuo y al grupo confianza en sus propias fuer-

¹² *Ibidem*, pp. 15-25.

zas. La conciencia deformada que “secuestra” al cuerpo produce una autodevaluación de los sujetos.

Para decirlo en los términos de Randy Martin: a las dominaciones —a toda estrategia autoritaria— les interesa propagar miedo escénico, mantenernos en el papel pasivo de espectadores.¹³ Nos “mentalizan”, nos divorcian del cuerpo, para que no seamos actores de nuestras propias vidas y de la historia.

La perspectiva de la performance indaga sobre la formación concreta de la movilidad, de las dinámicas que el cuerpo-mente empleado a fondo en una acción, genera; estudia las condiciones bajo las cuales nuestro hacer pudiera resultar especialmente creativo o liberador (el juego, por ejemplo); experimenta en torno a procesos físicos, dinámicos y espacio-temporales que permiten al grupo o al individuo reordenar relaciones de poder (por ejemplo, la ritualización). La función de la corporalidad que la performance nos revela abre nuevos caminos para el estímulo a la actividad transformadora y liberadora.

Por su parte, la educación popular tiene en su base una fuerte orientación hacia el rescate de los sujetos como una integralidad. Esto se pone de manifiesto en su insistencia en desarrollar vías no verbales de comunicación, que obligan a “poner el cuerpo”¹⁴ en el proceso de aprendizaje; se manifiesta también en la atención que brinda al proce-

¹³ *Ibidem*, p. 1.

¹⁴ Tomo la expresión de Eduardo Pavlovsky: *La ética del cuerpo*, Ed. Babilonia, Buenos Aires, 1994.

so de producción, en tiempos y espacios cotidianos, de las acciones grupales; y en su filosofía de no sobrevalorar los discursos en detrimento de la acción viva, de la práctica. No es difícil percibir los puntos de contactos que permitirían una fructífera colaboración entre el proyecto de la educación popular y la perspectiva de la performance.

No se trata de colocarnos en una posición mitificadora y proponer un dualismo a la inversa que exalte al cuerpo como una esencia liberadora *per se*; mucho menos, de negarle su enorme función a la conciencia crítica. Pero en una época que demanda enormes replanteos, encontrar el cuerpo es un objetivo imprescindible en la estrategia de recuperar y rencauzar la *totalidad* de nuestro potencial liberador.

Noviembre de 1995

EL LABORATORIO DE COORDINACIÓN DE GRUPOS: UN DESAFÍO A NUESTRA SUBJETIVIDAD *

María Isabel Romero Sarduy

[...] la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir 'conocimientos' y valores a los educandos [...] antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos.

PAULO FREIRE, 1977 ¹

En las rigideces, las crispaciones, las debilidades y en los dolores de los músculos de vuestra espalda, de vuestro cuello, de vuestras piernas, de vuestros brazos, de vuestro diafragma, de vuestro corazón y también de vuestro rostro y de vuestro sexo se revela toda vuestra historia, desde el nacimiento hasta hoy.

T. BERTHERAT, 1975 ²

A modo de introducción

Coordinar, moderar, facilitar, animar, son términos a los que, al abordar la temática del trabajo con grupos, con frecuencia se recurre para refe-

* Tomado de Martha Alejandro y María Isabel Romero: *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, Colección Educación Popular no. 16, Editorial Caminos, La Habana, 2003, pp. 26-57.

¹ Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Colombia, 1977, p. 85.

² T. Bertherat: *El cuerpo tiene sus razones*, Du Seuil, Paris, 1975, p. 9.

rirse a la actividad de organización, estimulación, fortalecimiento, acompañamiento y conducción del proceso grupal.

Múltiples son las opiniones sobre lo que significa este accionar en los grupos, y diversos los referentes teórico-metodológicos que las sustentan, la mayoría de los cuales se hallan, sin embargo, en el campo de la psicología y de la psiquiatría.

No es mi intención sostener en esta ocasión un debate epistemológico sobre el tema. Lo que pretendo más bien es compartir un conjunto de experiencias y reflexiones sobre esta labor, tomando como referencia las prácticas de coordinación de grupos de aprendizaje que nuestro equipo desarrolla desde 1995, a través de los talleres del Programa de formación de educadores y educadoras populares del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

El propósito de estos talleres es sensibilizar y capacitar a personas de todo el país —que realizan trabajo comunitario, docente, investigativo, eclesial, con énfasis en lo social— en la concepción y metodología de la educación popular.

Paulo Freire y sus reflexiones acerca de la educación como práctica liberadora es uno de los referentes que sustentan nuestra propuesta. Su pensamiento en torno a la naturaleza dialéctica del proceso educativo, renovador de subjetividades de educadores y educandos, comprometido con la transformación de la realidad social; y su método dialógico, estimulador del pensamiento crítico, del análisis de la praxis de los sujetos involucrados, de la participación de los educandos en la construcción colectiva del conocimiento, son los pre-

supuestos sobre cuya base se ha desarrollado nuestra práctica.

Para el equipo de educadores y educadoras del Centro, concebir el proceso educativo desde esta perspectiva, ha devenido importante aprendizaje y a la vez ha constituido un gran reto.

Ha implicado, además, asumir al individuo como “totalidad no dicotomizable que integra lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo”,³ entender al grupo como sujeto del proceso y no como depositario de conocimientos, y, sobre todo, despojarnos de estereotipos y cargas sociales que magnifican el rol del educador en el proceso de aprendizaje en detrimento del de los educandos.

La experiencia en este quehacer nos demuestra que, para su buen desarrollo, resulta indispensable, no sólo la vocación o el sentido común necesarios para trabajar con las personas, sino la apropiación de un marco teórico que permita acometer el trabajo grupal con una intencionalidad definida.

De las concepciones que orienten nuestras prácticas grupales dependerán en gran medida las maneras o estilos de conducir los grupos (autocrática o democrática), las finalidades del proceso grupal (hacia la dependencia o hacia la autonomía), los valores que se promuevan (solidaridad/colectivismo o competencia/individualismo), los énfasis que se hagan (en el individuo o en el grupo), las prioridades que se establezcan (en los

³ Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Colombia, 1977, p. 225.

contenidos o en el proceso) y las herramientas de trabajo que se utilicen (estimuladoras de la participación o no).

Fundamental para la coordinación de grupos de aprendizaje resulta también “el paso por la experiencia de un grupo, porque es allí donde se puede aprender, desde la vivencia personal, a conocer el ‘modo de estar’, la forma de interactuar, las reacciones frente a determinadas situaciones, los miedos, dificultades y el modo singular de intervenir en el mismo”.⁴

La experiencia vivencial permitirá sentir y protagonizar lo que va aconteciendo en un grupo desde que es un simple conglomerado de individuos convocados por una tarea⁵ y poco vinculados entre sí (yo-afiliación-competencia-dependencia del coordinador), hasta que se va convirtiendo, gradualmente, en una unidad sistémica en la que todos y todas se interrelacionan para alcanzar los objetivos comunes, para lograr un proyecto colectivo (nosotros-pertenencia-cooperación-autonomía grupal).

Coordinar grupos exige “aprender a aprender o aprender a pensar integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción”;⁶ aprender a pen-

⁴ Susana Evans y Renée Smolovich: “La formación en psicodrama psicoanalítico grupal”, *Lo Grupal 9*, Ediciones Búsqueda de Ayllú, Argentina, 1991, p. 27.

⁵ Asumimos la tarea en los términos de Pichon-Riviére, como finalidad del grupo, como acciones pertinentes para el logro de las necesidades y objetivos de éste.

⁶ Paulo Freire, Ana P. Quiroga y otros: *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviére*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2000, p. 28.

sar desde la perspectiva de la grupalidad, reconociendo en la misma una filosofía de vida sustentada en relaciones democráticas y en la confianza en el mejoramiento humano.

Esto me remite al asunto de la formación de coordinadores/as de grupos de aprendizaje en la que he incursionado inicialmente como tallerista, es decir, participante, luego como observadora, más adelante como co-coordinadora y finalmente como coordinadora. En ese recorrido de crecimiento he ido también incorporando los aportes teóricos de referentes afines tomados de la psicología,⁷ y de las reflexiones y prácticas de educadores y educadoras populares latinoamericanos y cubanos.

Fue una reflexión colectiva producida por nuestro equipo —en respuesta a las inquietudes de nuestros talleristas, a la escasez de bibliografía específica, a nuestras propias preocupaciones, interrogantes y deseos de perfeccionar nuestra labor como coordinadores/as— la que determinó que, en 1998 y 2001, lleváramos a cabo dos experiencias de formación en esta temática: un laboratorio de coordinación de grupos y un taller sobre conducción o coordinación de procesos educativos.

A la primera de estas experiencias remitiré la presente exposición, en el ánimo de contribuir al debate sobre un tema abierto a la renovación, complejo por su inserción en el campo dual de lo psicológico y

⁷ Nos referimos a la concepción operativa de grupos del Dr. Enrique Pichon-Rivière; la psicoterapia centrada en el cliente de Carls Rogers, el método psicodramático de Jacobo Levy Moreno y la escuela de psicología social argentina.

pedagógico, por sus implicaciones éticas y por los desafíos que impone a nuestra subjetividad.

Experiencia del laboratorio de coordinación de grupos

Como ya expresara, la necesidad de compartir y revisar las prácticas de nuestro equipo —en sus logros, dificultades, temores, y preocupaciones— y el interés de enriquecerlas fueron las motivaciones de las que surgió la idea de este laboratorio. Inspirada en la conocida obra *Las escenas temidas del coordinador de grupos*,⁸ me animé a diseñar un espacio de entrenamiento para nosotros/as mismos/as en el que la atención se centrara, fundamentalmente, en el rol del coordinador/a.

Ese guión contenía dos partes fundamentales: una que hacía énfasis en contenidos teóricos provenientes de la comunicación, el teatro y la psicología, y en la que varios especialistas compartieron los aportes de estas disciplinas al trabajo de coordinación; otra de carácter vivencial en la que —a través de diversas técnicas como dramatizaciones, juegos, ejercicios, debates, reflexiones—, trabajamos las escenas temidas para adentrarnos en los sentimientos contratransferenciales⁹ de cada coor-

⁸ Hernán Kesselman, Eduardo Pavlovsky y Luis Frydlewsky: *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Ediciones Búsqueda de Ayllú, Argentina, 1984.

⁹ Sentimientos que en el terapeuta o coordinador despiertan algunos miembros del grupo, y que suelen estar relacionados con conflictos emocionales no resueltos.

dinador/a, que emanan de sus particulares relaciones con el grupo.

La parte vivencial, a su vez, contó con dos etapas íntimamente relacionadas. La primera, un entrenamiento en técnicas dramáticas que realizamos en cuatro sesiones de cuatro horas de duración cada una, con una frecuencia quincenal. La segunda fue un taller intensivo de dos sesiones diarias durante tres días.

Participamos en el laboratorio once personas: los cinco miembros del área de educación popular del centro y seis colaboradores y colaboradoras. Favoreció la atmósfera de confianza y seguridad —necesaria para una experiencia de estas características— la existencia de relaciones interpersonales estrechas y de vivencias comunes por las que se había transitado en la realización de talleres y espacios de capacitación conjuntos.

Aunque el diseño y la coordinación estuvieron básicamente a mi cargo, el proceso se caracterizó por la horizontalidad, apertura y flexibilidad.

Desde el principio nos planteamos que la coordinación en particular fuera rotativa; sin embargo, sólo dos personas desempeñamos ese rol, aunque todos/as sin excepción, incluso los que fungimos como coordinadores/as, prestamos escenas para las dramatizaciones.

El papel de observadora de las sesiones fue asumido por otra de las coordinadoras, cuyas valiosas sugerencias facilitaron que el diseño se fuera ajustando a las características de la dinámica grupal.

Aunque constituyó una herramienta fundamental para el trabajo con el grupo, el psicodrama no

se utilizó en el sentido clásico. De acuerdo con los objetivos planteados, preferimos partir de las escenas temidas de los coordinadores y coordinadoras participantes, trabajarlas mediante la multiplicación dramática, e incentivar de esa manera reflexiones más profundas de corte subjetivo individual, grupal y metodológico.

Desarrollo de la experiencia

Prefigurar la parte vivencial del laboratorio entrañó incorporar una importante dimensión, la corporalidad, en el entendido de que nuestros cuerpos albergan características biológicas, historias de vida, pertenencias sociales, ideologías, estados de ánimos, sentimientos, experiencias, conocimientos, que se expresan en su comportamiento social.

El cuerpo comunica, da seguridad o inhibe. Incide tanto en la percepción que tenemos de nosotros mismos (autovaloración) como en la que elaboran los demás. No nos movemos, ni nos proyectamos hacia los otros de la misma forma cuando estamos alegres que cuando estamos tristes, cuando nos sentimos optimistas o cuando nos invade el pesimismo.

Cuerpo y mente son partes inseparables de la totalidad que conforma a los seres humanos. “La energía¹⁰ —que es el principio que hace posible cualquier tipo de acción— es producto del trabajo cuerpo-mente como integralidad. Por eso, cualquier intento de separarlos artificialmente, de devaluar

¹⁰ Entendida como fuerza muscular y nerviosa que los seres vivos son capaces de producir.

uno u otra, interrumpe o limita las condiciones para la acción”.¹¹

A pesar de que esta relación resulta incuestionable, no somos totalmente conscientes de lo que nuestro cuerpo comunica. Por ejemplo, en una de las sesiones del laboratorio, una participante expresó su inquietud acerca de la imagen que ella proyectaba hacia las personas cuyo grupo coordinaba, pues éstas le habían dicho que era de enorgullecimiento, orgullo, cuando en realidad se debía a que sufría una gran tensión nerviosa.

De la misma manera, son recurrentes las situaciones en las que algún miembro del grupo se percata de que estamos cansados, apagados o tensos, a pesar de nuestros esfuerzos por no exteriorizar tales estados, que pueden ser de ánimo o simplemente físicos, o ambos.

Son estas realidades, precisamente, las que nos hacen concebir la coordinación no sólo como acto pedagógico que exige una sólida formación teórico-metodológica coherente con los principios que sustenta la educación popular, sino como “situación de representación” en la que se da un tipo especial de conducta comunicativa, basada en la realización de actos especialmente intensos —dada la energía que desplegamos al coordinar—, actos codificados y formalizados, que organizan un espacio-tiempo propio y son percibidos como transformativos.¹²

¹¹ Magaly Muguercia: *El escándalo de la actuación*, Editorial Caminos, La Habana, 1996, p. 19.

¹² *Ibidem*, p. 10.

Sin duda, la perspectiva de la *performance*¹³ da la posibilidad de fortalecernos en este difícil arte. Incorporarla, además, tendría implicaciones varias: manejar nuestra corporalidad (proyección de la voz, movimientos de las manos, desplazamientos en el espacio, postura corporal) de manera favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje, ser conscientes de lo que sentimos y transmitimos corporalmente al grupo mientras coordinamos, velar por la coherencia entre nuestro sentir y actuar, incorporar al proceso diversos recursos —lúdicos, literarios, plásticos, musicales, dramáticos— que estimulen otras formas de apropiación y expresión de los conocimientos, que potencien la creatividad individual y grupal.

Estos elementos fueron trabajados en el laboratorio en el intento de entender y atender nuestra subjetividad, y especialmente las relaciones entre el grupo y la coordinación.

Los procesos grupales movilizan ansiedades en los coordinadores/as, en la medida en que evocan sentimientos inconscientes, vinculados a experiencias relacionadas con su historia de vida o sus conflictos intra e intersubjetivos.

Así, el ejercicio de presentación que hicimos en el laboratorio, evidenció algunos de estos sentimientos. Consistía en comunicar al resto del grupo “cuánto nos conocemos”. Para ello, cada uno debía hacer una breve caracterización del compañero/a situado a su derecha. Al final, cuando expresamos cómo nos habíamos sentido, algunos

¹³ Representación, actuación.

referimos hallarnos tensos y temerosos de las opiniones que pudieran darse respecto a nuestra propia persona, debido a que el ejercicio fue evocador de situaciones evaluativas. Estas respuestas emocionales de temor, tensión —no siempre explicables por la razón—, constituyeron el punto de partida para los análisis que posteriormente acontecieron en el curso de nuestra experiencia: ¿por qué nos pasan estas cosas?, ¿cómo manejarlas?, fueron interrogantes que nos acompañaron en diferentes momentos del proceso vivido.

Luego de compartir nuestras expectativas, los objetivos, momentos y horarios de las sesiones de trabajo, reforzamos algunas de las siguientes ideas, que serían las que pautarían el rumbo de nuestro laboratorio:

- presencia de nuestras potencialidades/fortalezas y dificultades/debilidades en la horizontalidad grupal que conformamos;
- importancia del aporte colectivo;
- el hecho de que la revisión en el ámbito de la subjetividad individual y grupal supondrá un entrenamiento que no consistirá en una psicoterapia ni en una evaluación individual;
- certeza de que aprender a registrar nuestras emociones y sentimientos durante la conducción nos permitiría ganar en autocontrol y desempeñarnos de una mejor manera;
- anuncio de que aprenderemos nuevas conductas que nos harán sentirnos mejor desde el rol de la coordinación;
- seguridad de que el laboratorio estará abierto a nuevos aportes y contenidos;

- necesidad de sistematicidad y asistencia por parte de todos y todas.

Por otra parte, trabajar nuestras escenas temidas a través del psicodrama requería de un entrenamiento no sólo en esta técnica; también necesitaríamos de la relajación, para aliviar las tensiones que naturalmente aparecerían como consecuencia del trabajo vivencial.

Nuestra propuesta metodológica en ese sentido contempló entonces, los siguientes momentos que más adelante describiremos:

- 1- Familiarización con las técnicas dramáticas a través de juegos y ejercicios específicos (lo que exigió hacer una incursión en las técnicas dramáticas, aprender a pensar en escenas, ejercitarnos en el uso del espacio, en el aprendizaje y uso de técnicas de relajación, fortalecer nuestras relaciones de confianza).
- 2- Trabajo con las escenas temidas (que significó compartirlas, dramatizar las seleccionadas y realizar los análisis correspondientes).
- 3- Evaluación del laboratorio.

1. FAMILIARIZACIÓN CON LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS A TRAVÉS DE JUEGOS Y EJERCICIOS ESPECÍFICOS PARA ESTOS FINES

De inicio, contamos con un repertorio de juegos y ejercicios que nos prepararían para el trabajo dramático, los que debíamos usar con sumo cuidado, atendiendo a los objetivos propuestos en cada sesión.

Por su interés, anoto a continuación lo más relevante de algunos de ellos:

1.1 *Movimientos corporales libres con música de fondo.* El objetivo de este juego que se explica por sí mismo, es la ejercitación en el uso del cuerpo, del espacio, la experimentación de sensaciones y el fortalecimiento de las relaciones de confianza.

Es de notar que, una vez finalizado, varios miembros del grupo refirieron haber sentido miedo al ridículo y a exhibirse en público con movimientos corporales.

Esto nos permitió reflexionar sobre la existencia de tabúes, inhibiciones y estereotipos en la corporalidad, vinculados a determinados espacios de aprendizajes (en un gimnasio, por ejemplo, es “natural” que movamos nuestro cuerpo a nuestro antojo), y la importancia de ser conscientes de ello, en interés de usar con más libertad el cuerpo y el espacio en la conducción de procesos grupales.

1.2 *Enseñar a un extraterrestre.* Con objetivos iguales a los del ejercicio anterior, para llevar este a cabo formamos parejas que se moverían libremente por el salón. Uno de los miembros de la pareja sería el extraterrestre que visitaba por primera vez nuestro planeta, de manera que desconocía nuestro lenguaje, las maneras de andar, de alimentarnos, etcétera. Su “terrestre” debía entonces enseñarlo a conducirse lo mejor posible, a intentar lograr que se adaptara de manera paulatina a nuestra vida. Pasado un tiempo se invirtieron los roles.

Al comentar cómo nos sentimos en ambos papeles, la mayoría afirmó haberse sentido bien desempeñando ambos. Las reflexiones sobre el ejercicio se enfilaron hacia los dos polos del proceso de aprendizaje: enseñar y aprender.

1.3 Atravesar un escenario imaginario. Con este juego nos propusimos familiarizarnos con las técnicas dramáticas, aprender a pensar en escenas, experimentar sensaciones.

El ejercicio consistió en un primer momento —en el que cada uno debía atravesar un escenario imaginario sin mirar al público—, y un segundo momento en el que cada participante debía detenerse en el centro y observar al auditorio.

Al final de cada momento, uno por uno debíamos compartir si logramos imaginar el escenario y de dónde sentíamos más la ansiedad, si desde el “público en el teatro”, o desde el resto de los miembros grupo.

En general, todos y todas logramos imaginar el escenario. Algunos expresaron sentir mayor tensión desde el lugar en el que se encontraba el resto de los miembros del grupo, lo que evidenció, conforme a planteamientos de Eduardo Pavlovsky,¹⁴ la imposibilidad de “meterse en la dramatización”, y manifestó la presencia de sentimientos inconscientes que impiden que se dé el proceso de simbolización necesario para que el participante pueda jugar y situarse en el espacio imaginario propio de las dramatizaciones, y lo hacen mantenerse rígidamente adherido al espacio real, que es al que estamos acostumbrados cotidianamente.

Otros sintieron la tensión desde el “público”, lo que es un índice de que se ha logrado un grado

¹⁴ Eduardo Pavlovsky y otros: *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Ediciones Búsqueda de Ayllú, Argentina, 1984.

suficiente de simbolización como para que la situación emocional se exprese a través de imágenes.

El ejercicio propició un debate acerca de las diferencias entre dramatización y actuación, y se destacó que, en la primera, jugamos con las situaciones como si las estuviéramos viviendo. Pero ello no es real, es un juego en el que, además, sólo representamos una parte de esas situaciones, una fotografía o escena. En la actuación, por su parte, hay un predominio de la realidad, por ejemplo, durante la representación de una escena, podemos llegar a sentir idénticas vivencias a las de la situación que originalmente las provocó.

Ésa es la razón por la que en la actuación suelen producirse descargas emocionales acompañadas de respuestas conductuales, necesarias y beneficiosas para el quehacer de un director de teatro, puesto que dota a su obra de verdad. En el psicodrama, por el contrario, esto resulta dañino (*irrational acting out*, de Moreno), pues puede lesionar a compañeros/as, o los protagonistas pueden perder la capacidad de reflexión necesaria para estos análisis.

1.4 La vivencia. Ejercitarnos en el uso del cuerpo y del espacio, relacionar lo corporal con lo emocional de manera consciente y fortalecer las relaciones de confianza, son los objetivos de este ejercicio, durante el cual caminamos libremente por el salón mientras escuchamos música instrumental. Al caminar, contactamos con los demás a través de la mirada, del tacto. De pie, terminamos formando un círculo todos y todas muy unidos.

Por último, sentados en el suelo, conversamos acerca de qué hizo aflorar el ejercicio, y vimos que fue amistad, tensión, seguridad, confianza. Formamos subgrupos atendiendo a sentimientos similares, cada uno de los cuales fueron representados mediante una escena plástica a la que se incorporaron movimientos.

1.5 El viaje. Con el propósito de ejercitar el pensamiento en escenas, poner en práctica las técnicas dramáticas y apropiarnos de los elementos de la escena, debíamos imaginar individualmente un viaje ficticio, o recordar uno real, y, a partir de ahí, pensar particularmente en las escenas de la partida, el trayecto y el arribo.

Se trataba de pensar, en el momento de partida o despedida, en de quiénes nos estamos despidiendo y con qué afectos o conflictos ello ocurre.

Transcurrido ese momento, formamos dos subgrupos, en los que cada participante contó “su viaje” y se seleccionó una de esas escenas para dramatizarlas. Durante las escenificaciones, se introdujeron técnicas dramáticas tales como inversión de roles, soliloquios, doblajes, espejos. La parte más trabajada en ambos casos fue “la partida”.

El ejercicio nos permitió conocer los diferentes elementos que componen la escena dramática, a saber: el escenario, el protagonista (quien propone la escena para dramatizar), el director (coordinador que dirige el trabajo psicodramático y el codirector de escena, que propone ejercicios, observa, registra y devuelve lo que acontece en cada sesión, etc.), los yo-auxiliares (miembros del gru-

po que dramatizan la escena junto al protagonista) y el público (personas que observan la escena).

En cuanto a las técnicas, practicamos y nos apropiamos de algunas como las siguientes:

- Soliloquio (la persona que está dramatizando en ese momento se extiende en la enunciación de lo que piensa y siente).
- Doblaje (un miembro del público o de la coordinación se coloca detrás del protagonista o de un yo-auxiliar y habla en voz alta; desde el personaje que se está dramatizando, expresa lo que desde ese rol quisiera decir).
- Espejo (el protagonista anterior de un rol dado se sienta en el público y observa la misma escena que él antes dramatizó, representada por otro).
- Inversión de roles (se continúa la escena, pero intercambiando roles: el protagonista comienza a desempeñar el rol de un yo-auxiliar y viceversa).
- Multiplicación de roles (el protagonista va pasando de un sitio a otro y hace un soliloquio “desde su rol” sobre cada uno de los personajes de su escena, dando su versión e imagen de cada uno y de la escena en su conjunto).

Comentarios posteriores a las dramatizaciones dieron cuenta de que cada persona imprimió un matiz diferente a la escena, muy vinculado a su subjetividad individual (“cada uno puso su yo a funcionar”). Del mismo modo, las resonancias que se fueron produciendo en cada participante durante el juego dramático, provocaron la introducción de cambios en la escena. Resultó llamativo lo

difícil que fue para algunos invertir roles, es decir, ponerse en el lugar del otro.

Elementos reveladores de diferencias en el mismo rol dramatizado por distintas personas fueron los movimientos corporales, los elementos del lenguaje, la mirada. Sobre todo, porque algunos estuvieron más “contenidos”. Ambas dramatizaciones provocaron tensión, tanto en los que las dramatizaron como en los espectadores.

1.6 Regreso a nuestra infancia. Con este juego lo que se persigue es recuperar vivencias de nuestra historia personal, el autodescubrimiento, la introspección.

Para ello concebimos dos momentos: en el primero, éramos niños pequeñitos que estábamos en un círculo infantil¹⁵ junto a educadoras que nos enseñaban a caminar. El segundo correspondía al primer día de clases, solos en el aula, en espera de la maestra, nos acompañaban otros niños y niñas que, como nosotros, estaban allí por primera vez.

Ambos casos provocaron la aparición de miedos latentes en los miembros del grupo. En unos, relacionados con el sentimiento de soledad, desamparo; en otros, de marginación. Vale apuntar que algunas personas rememoraron experiencias reales, sobre todo relacionadas con la segunda situación, más fresca en el recuerdo.

1.7 Ejercicios de relajación. Para aliviar las tensiones producidas durante las sesiones de trabajo, aprender a relajarnos para ganar en autocontrol y

¹⁵ Guardería infantil.

facilitar el aprender a pensar en escenas, al final de cada sesión aprendimos a relajarnos a través del entrenamiento autógeno de Shultz.

Éste consiste en ir aflojando progresivamente las diferentes partes del cuerpo a partir de sugerencias verbales de pesadez corporal, calor o frescor, según la parte que se trabajara. Se comenzó siempre por el brazo derecho. Lograda la sensación de relajación, se pasaba al brazo izquierdo, luego a la pierna derecha, y así sucesivamente se fueron incorporando la pierna izquierda, el tórax, el abdomen, el cuello, la espalda y la cara, hasta lograr la relajación del cuerpo completo.

Otra variante de relajación consistió en realizar nos masajes corporales (por parejas) en la zona del cuello y la espalda, por ser éste un lugar en el que con frecuencia se concentra la tensión muscular.

Por su parte, la relajación con visualización inducida, de algún momento agradable de coordinación vivenciado por cada participante, fue parte del aprender a pensar en escenas. Con ese ejercicio se intencionó la visualización de detalles tales como las personas presentes, sus ropas, el color de las paredes, la disposición de las sillas, las características del local, etcétera.

2. TRABAJO CON LAS ESCENAS TEMIDAS

Compartir las situaciones de coordinación que nos habían producido miedos o ansiedades requirió evocarlas, primeramente, en el ámbito individual, y luego comunicarlas en el contexto grupal.

Cada persona aportó los contenidos de su escena, los que fueron elaborados de manera que la

síntesis expresara la esencia de lo acontecido. Tales fueron esos contenidos:

1. No saber problematizar un tema en plenario. Por ejemplo, el tema diseño.
2. Orientar al grupo que realice una actividad planificada, cuando éste está desconcentrado y no me presta atención.
3. Que alguien del grupo haga un planteamiento de alcance político durante un taller.
4. Impacientarse durante una clase.
5. Lograr que exista correspondencia entre el saber del grupo y nuestro saber, cómo hacerlo.
6. Conducir un grupo que, por las peculiaridades de sus integrantes, no está preparado para jugar, no sabe jugar.
7. Que, a causa de la presencia de elementos disociadores, no “salga” una sesión en la que es necesario crear un clima especial.
8. Sentir que el grupo me ha traicionado, que no ha correspondido a mis esfuerzos.

Durante los ejercicios de familiarización ya habíamos experimentado que, al ser las escenas modelos o reproducciones de la situación que las originó, son portadoras de los mismos efectos que esta poseía. Esta realidad, y la experiencia de otros psicodramatistas, nos llevaron a comenzar las sesiones con ejercicios y juegos que nos “calentarán”, continuaran fortaleciendo nuestras relaciones de confianza, y nos prepararan para el trabajo que íbamos a desarrollar.

Me parece necesario comentar algunos de estos ejercicios:

- *El espejo.* Parados en círculos con música de fondo, un miembro del grupo se situaba en el centro y hacía movimientos que los demás debían repetir como si fueran un espejo; así nos íbamos rotando, hasta que todos habíamos pasado por el centro. Los movimientos corporales de los que ocupábamos el centro se correspondían con nuestro estado anímico. Los que nos sentíamos cargados o tensionados, realizábamos movimientos más fuertes y bruscos.
- *Vibraciones.* En parejas, colocados uno frente al otro, acercamos las palmas de las manos hasta casi tocarnos. Con los ojos cerrados, intentamos sentir las sensaciones de calor o energía que nos transmitía nuestro compañero/a.
- *Encontrarnos con los ojos cerrados.* Ocupamos un lugar y una posición en el salón, cerramos los ojos y con una música de fondo caminamos hasta encontrar un compañero o compañera. Al encontrarlo, lo tocábamos, tratando de identificarlo. Luego movíamos el cuerpo según la música nos sugiriera.
- *Gimnasia con música de fondo.* Una persona del grupo nos orientaba la realización de ejercicios corporales libres (cabeza, cuello, tronco, piernas, etc.) que incorporaran las diferentes partes de nuestro cuerpo.
- *Estiramientos, en parejas o individuales.* Caminar en punta de pie con los brazos extendidos hacia arriba y las manos entrelazadas tratando de alcanzar el cielo; de espaldas y en parejas, con los

brazos entrelazados, tratamos de elevar a nuestra pareja; flexiones laterales del torso hacia ambos lados ayudados por el brazo contrario.

- *Amontonamiento*. Con música de fondo, cada miembro del grupo ocupaba la posición que deseaba en el salón, al tiempo que buscaba a los restantes hasta formar una masa compacta (todo el grupo bien unido) que se movía suavemente en el espacio.
- *Tenso-flojo*. Cada miembro del grupo representó corporalmente un soldado de plomo, un muñeco de trapo, un muñeco de palo, un muñeco de algodón, un globo que se infla y se desinfla hasta que revienta.
- *El juego del poder*. Formamos un círculo, en cuyo centro se colocó una persona con una pelota que representaba el poder. Tener el poder daba el derecho de ordenar a los demás lo que debían hacer. El juego terminó luego de que cada miembro del grupo tuvo el poder. Al finalizar, compartimos cómo nos habíamos sentido mejor, con el poder o sin él.
- *El tentempié*¹⁶. Formamos círculos pequeños, uno de cuyos integrantes pasaba al centro y se balanceaba como un tentempié, dejándose caer sobre los restantes, los que a su vez debían sostenerlo e impedir su caída al piso. El juego terminaba después de que cada uno de los miembros del grupo pasaba por el centro, y representaba al tentempié.

¹⁶ Muñeco que se sostiene sobre una base curva, lo que hace que se tambalee ante un impulso, sin llegar nunca a caerse.

Al finalizar el caldeamiento, dramatizamos nuestras escenas. Veamos:

ESCENA 1

Se representó una situación de taller básico.¹⁷ El miedo fundamental de la protagonista era que alguien del grupo hiciera algún planteamiento de carácter político y que al otro conductor se le fuera la situación de las manos. En respuesta a su angustia, ella sentía la necesidad de intervenir y tomar las riendas del debate, a pesar de no estar conduciendo esta parte.

Recreamos la escena con inversión de roles, espejos y doblajes. Al final de la dramatización la protagonista se sentía muy tensa.

El análisis de la dramatización estuvo enfocado hacia la persona de la coordinadora, y evidenció que, generalmente, aliviamos la angustia con conductas estereotipadas (defensivas), que aparecen cada vez que nos encontramos ante situaciones similares. En este caso, el sentimiento que originó la conducta fue la angustia, y la respuesta se dirigió a asumir el protagonismo en la conducción.

Dado el caso, debatimos acerca de las posibles causas de esta respuesta conductual. Fue muy interesante constatar la presencia de racionalizaciones¹⁸ tales como sentirse único responsable del

¹⁷ Curso de tres semanas de duración, repartidas durante el año, encaminado a formar en la concepción y metodología de la educación popular.

¹⁸ Respuestas o explicaciones de carácter racional, consciente que responden a la necesidad inconsciente de justificar una conducta.

proceso, aliviar la angustia, desconfianza hacia el conductor acompañante.

Reflexionando acerca de las gratificaciones que de manera inconsciente proporciona este comportamiento, advertimos algunas que apuntan a que el grupo reconoce como único conductor/a al que asume el rol protagónico; que asumirlo nos hace ganar reconocimiento, admiración, hace que nos quieran.

Percibimos también que el trabajo dramático favorece la flexibilización de pautas estereotipadas y la elaboración de ansiedades, ya que cuando explicitábamos nuestros esquemas referenciales,¹⁹ lo hacíamos de manera consciente, poniéndolos en revisión, lo cual es un primer paso para su rectificación.

Con posterioridad al análisis de la dramatización, y dada la movilización emocional que se produjo en todos/as, tomamos la temperatura grupal,²⁰ en la que predominaron las frases de progreso. Al finalizar hicimos relajación de cuello y espalda.

Antes de pasar a la segunda escena, los participantes deseábamos compartir inquietudes, experiencias y reflexiones derivadas de la sesión anterior y, en respuesta a ese interés, se precisaron las siguientes observaciones:

- a. Cambios introducidos a partir de la experiencia: menor ansiedad al enfrentar la conduc-

¹⁹ Conjunto de conocimientos, efectos, hábitos, actitudes, habilidades, capacidades con los que opera el sujeto.

²⁰ La temperatura grupal es una técnica que permite retroalimentarnos con respecto al proceso que el grupo está viviendo. Consiste en que cada uno diga en una palabra o frase cómo ha sentido la sesión, el taller, etcétera.

- ción, estar más conscientes de lo que estamos haciendo.
- b. Cuestiones relacionadas con trabajo en equipo y las resistencias al cambio: compartir en igualdad de condiciones la coordinación, planificar el trabajo en equipo con anterioridad y considerarlo flexible, abierto a cambios; apropiarnos de conductas que nos hagan sentir más cómodos; aunque es natural que los cambios nos produzcan temores —pues nadie puede asegurar que lo nuevo nos va a garantizar el éxito—, la posibilidad de trabajar esto nos fortalece como equipo; es absolutamente sano expresar abiertamente en este espacio nuestros criterios, no sólo sobre nuestra conducción, sino sobre la de los demás.
 - c. Presencia del inconsciente en nuestras prácticas: no todo lo que sentimos tiene una explicación racional; hay que atender nuestros sueños durante este proceso, pues ellos son una excelente vía de expresión de nuestro inconsciente.
 - d. Eficiencia en el rol de la conducción que se expresa en: la capacidad de los miembros del equipo de conducción de compartir la tarea; la preparación teórica y metodológica al trabajar el grupo; la coherencia entre lo que sentimos y lo que expresamos; la ruptura de estereotipos y el saber enfrentar el peligro que implica este cambio; sentirse parte de la situación grupal; el grado de compromiso afectivo con la tarea que se logre en los grupos que coordinamos; si para tomar decisiones los miembros cuentan con el grupo; si el proceso grupal favorece el aprovechamiento de las potencialidades de

cada cual y propicia el desarrollo de nuevas potencialidades; el impacto (cambios, crecimientos) que se produce en los miembros del grupo, así como la puesta en práctica de lo aprendido en los diferentes espacios sociales en los que transcurren sus vidas.

ESCENA 2

Tercera semana de un taller básico. Se debate el tema de diseño. Dos subgrupos exponen. La conductora comienza a hacer preguntas al grupo en plenario, a estimular la participación. Lanza preguntas y pocos intervienen. Esta situación es su escena temida. Para salir de ella (respuesta defensiva), propone un receso y termina la escena. Con posterioridad a la dramatización, la protagonista refirió haberse sentido muy tensa.

Se trabaja la escena con doblajes, espejos, soliloquios. La protagonista inicial continúa sintiendo angustia desde cualquier rol dentro de la escena. Se sintió mejor observando la situación “desde afuera” (espejo).

El análisis de la dramatización tuvo varios ejes:

a. Procedimiento metodológico y aspectos temáticos. Hubo consenso en que fue positivo que la protagonista inicial se apoyara en las experiencias de los miembros del grupo para incentivar la participación, y negativo insistir en que esa participación se produjera usando el mismo procedimiento, es decir, mediante preguntas al plenario. Como conducta alternativa se propuso ir dando pasos hacia atrás, hasta lograr interesar a todo el grupo y usar términos más conocidos por los/as participantes.

Resultó interesante que, en las escenas recreadas, cada protagonista repitiera el mismo procedimiento, lo que hizo evidente otro de nuestros estereotipos al trabajar los plenarios de debate temático. Sin embargo, advertimos que todo hubiese fluido mejor si se hubiera invitado a los miembros del grupo a hacer síntesis parciales.

Analizamos que, si bien tenemos tendencia a regirnos por la planificación de los contenidos, muchos de los temas que hoy incluimos en nuestros diseños han surgido de nuestros propios talleres, desde la gente misma, por lo que resulta importante estar abiertos a lo que nos traiga el grupo, a los contenidos nuevos que nos va dando para continuar enriqueciendo el programa.

Además, establecimos una distinción entre los contenidos trasmisivos y los constructivos, siendo estos últimos los que se construyen con el grupo. No obstante, consideramos que la dicotomía constructivo-trasmisivo no existe en términos absolutos, ya que lo constructivo supone momentos de transmisión de nuevos contenidos. Por otra parte, siempre se está construyendo. Hay que recordar que nuestras propuestas como conductores son interpeladas y modificadas por lo que cada participante piensa, siente y expresa. Tal vez la dicotomía verdadera está en lo que nosotros pensamos que es importante impartir, y lo que en realidad el grupo desea abordar y profundizar temáticamente.

Alrededor de esta reflexión, recordamos un taller en el que el tema de coordinación se trató sobre la base de lo que los talleristas fueron aportando. En tal caso no se siguió rígidamente lo

que estaba planificado; ello se abrió al criterio de los talleristas y funcionó muy bien.

Trabajar de esta manera supone un reto permanente que nos convoca a concentrar esfuerzos en nuestra actualización teórica y en la ampliación de nuestro universo cultural. Esta exigencia emerge de la necesidad de estar a tono con los diversos contenidos que la heterogeneidad (profesional, generacional, ocupacional, etc.) de nuestros grupos nos impone.

Otra importante idea debatida fue la coherencia del sistema categorial con el que nos dirigimos al grupo. No podemos, por ejemplo, hablar de participación comunicativa y usar el término *destinatario*. Nuestro lenguaje debe ser consecuente con la concepción educativa de que somos portadores.

b. Sobre el manejo de la dinámica grupal. Importante para este análisis resultó ubicarnos en que se trataba de una tercera semana de taller básico, en la que ya había buen nivel de integración grupal, de respeto y aceptación a la conducción del grupo.

Lo que aconteció en la escena inicial y en las recreadas (pobre participación, conductas saboteadoras por parte algunos miembros del grupo), lejos de resultar una agresión a la conducción, era un indicador de que algo no estaba funcionando bien en el diseño, en el grupo o en la propia conducción.

Esto nos hizo profundizar en la necesidad de “leer” constantemente al grupo durante cada sesión de trabajo y de tener en cuenta lo que determinadas intervenciones, actitudes, etc. nos están queriendo decir. Cuando un miembro del grupo

actúa como portavoz, generalmente es porque su historia personal lo hace más sensible a lo que está aconteciendo en el grupo.

Debatimos en torno a situaciones que se dan en la dinámica y que nos asustan, o no sabemos muy bien cómo manejar. Las respuestas posibles tomaron expresiones tales como “dejarlas correr y esperar a que el grupo las resuelva”, o explicitar (devolver al grupo) lo que está aconteciendo y que obstaculiza el cumplimiento de la tarea, a fin de que lo elabore y supere.

Esto nos reafirma que el coordinador o coordinadora tiene un rol específico, denominado por Pichon-Rivière “co-pensar”,²¹ cuya tarea fundamental consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea grupal. Para ello cuenta con dos herramientas básicas: el señalamiento sobre lo explícito, y la interpretación, que consiste en evidenciar hechos o procesos grupales que no aparecen manifiestos para los integrantes del grupo.²² Entre estos hechos podemos citar las resistencias al cambio que suelen expresarse de maneras diversas: sabotaje de las sesiones, ansiedad, marginación de miembros, “agendas ocultas”

²¹ Según Pichon-Rivière, el coordinador debe tener una sólida formación teórico-metodológica que le permita acompañar, facilitar, ayudar a pensar al grupo en aras de la consecución de la tarea que se propuso.

²² Ana P. de Quiroga: *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Argentina, 2001.

—sucesos de la dinámica que obstaculizan el proceso grupal y que sólo algunos miembros del grupo conocen—.

c. La relación coordinador/a-grupo. Resultó curioso que las vivencias de la dramatización produjeran el mismo cansancio físico en la protagonista que la situación real. Reflexionamos acerca de cómo las cargas que asumimos los coordinadores/as en los procesos grupales llegan a agotarnos física y emocionalmente. “Cargarnos” con todo lo que acontece en el proceso grupal impide analizar con objetividad lo que está sucediendo, e implica depositar en un solo polo la responsabilidad de todo el proceso, cuando, en realidad, otros factores (el grupo, la tarea) están interviniendo.

Analizamos que, si un miembro del grupo no nos resulta grato, hay que revisar individualmente o con ayuda de otro miembro del equipo nuestros sentimientos, en el interés de evitar que éstos se conviertan en obstaculizadores del proceso grupal.

d. El equipo de conducción. El equipo de coordinación —en los talleres de educación popular— está conformado por los coordinadores y observadores. “Cada uno desde su rol específico, y a partir de un esquema referencial que le permite la comprensión de las leyes estructurantes del proceso grupal, detecta las situaciones significativas (emergentes) que desde lo explícito remiten como signo a formas implícitas de interacción”.²³

²³ Enrique Pichon-Riviére: *El proceso grupal*, Ediciones Cinco, Argentina, 1978, p. 212.

La conducción en equipo demanda que la persona que en ese momento no está asumiendo un rol protagónico, se encargue de leer constantemente al grupo para retroalimentar y complementar al conductor principal. Y que, al final de las sesiones, los observadores devuelvan a los coordinadores lo acontecido en el proceso, tanto desde el punto de vista temático como dinámico.

Importante durante el trabajo del equipo es analizar en detalle el diseño, es decir, el guión metodológico del proceso de aprendizaje. Con nuestra mirada podemos analizar, aportar, enriquecer, conducir lo que más nos agrada y, en consecuencia, sentirnos más seguros.

Sin embargo, resulta muy incómodo diseñar un proceso que otro va a conducir, o coordinar algo que alguien ya diseñó, sobre todo, porque cada uno aporta a los diseños su experiencia, fortalezas, características personales.

Reflexionamos sobre la resonancia que había provocado la dramatización en todos/as y la necesidad de mirarnos por dentro y profundizar aún más en los aspectos de carácter vivencial.

Realizamos el ejercicio que llamamos “el clasificado”, cuyos objetivos iban dirigidos al descubrimiento de potencialidades y necesidades relacionadas con el rol de la coordinación, el fortalecimiento de la confianza y la confrontación de las autopercepciones con las percepciones que los otros tienen de nosotros.

A cada miembro se le repartieron hojas. La tarea consistía en, a través de un anuncio clasificado, anotar en una cara qué ofrecemos como coordinadores, y, en la otra, qué demandamos.

Posteriormente rotamos las hojas, de manera que el resto de los miembros del grupo agregara lo que consideraba que faltaba a cada anuncio clasificado, obteniendo al final anuncios clasificados individuales, grupalmente enriquecidos.

Por último, unos expresamos lo positiva y constructiva que había sido la experiencia, otros pedimos aclaraciones y comentamos algunas opiniones de las que aparecían en el anuncio clasificado personal.

ESCENA 3

Una sesión de la tarde de la primera semana de taller. La protagonista tenía la responsabilidad de dar al grupo la consigna sobre la lectura de textos. Durante la orientación, traen el café. El grupo se desconcierta, algunos no entienden bien lo que se está orientando. La protagonista la repite, pero como se ve turbada, otro miembro del equipo de conducción interviene corrigiendo la consigna, e invita al grupo a tomar café. Todos van muy entusiasmados.

Se repite la escena y, en soliloquio, la protagonista expresa sentirse casi paralizada, incapaz de poderlo hacer, siente que el grupo se le va de las manos. Se repite la escena con otro miembro en el rol de la protagonista, que responde agresivamente cuando le piden aclaración.

Recreamos la escena con doblajes, soliloquios, multiplicación del rol de la protagonista e inversión de roles.

En este caso analizamos lo siguiente:

a. En cuanto a la relación coordinador-grupo. La protagonista estaba desubicada respecto a lo que esta-

ba sucediendo en el grupo, que estaba cansado, desconcentrado, lo que impedía que se pudiera entender la consigna. No obstante, pasando por encima de lo que el grupo le estaba comunicando, se decidió por lo que tenía planificado.

En la base de su decisión se hallaba una conducta estereotipada, probablemente adquirida en su formación como profesora, en el sentido de “cumplir lo planificado en el tiempo establecido”.

Aquí debatimos sobre la agresividad que una de las personas que jugó el rol de conductor/a manifestó en una de las representaciones, en respuesta a actitudes de algunos miembros del grupo. Esto, a su vez, hizo que compartiéramos algunas situaciones en que hemos expresado agresividad al coordinar. Por ejemplo, intervenciones que nos sacan de paso debido a desconocimiento o inseguridad ante un tema.

Al reflexionar sobre el asunto, nos llamamos la atención acerca de los signos externos de agresividad, que a veces incorporamos inconscientemente, y, por último, sobre la necesidad de devolver al grupo sus estados de ánimo, actitudes o comportamientos, para que el propio grupo los elabore.

Es importante que los coordinadores y coordinadoras —más allá de reaccionar a los comportamientos de los miembros del grupo— se muestren atentos al acontecer dinámico, prestos a tratar de colocarse en el lugar de los otros para comprenderlos mejor. Transparentar nuestros estados de ánimos puede resultar favorecedor de la horizontalidad del proceso.

b. La persona del coordinador/a. Como ya se ha advertido, la situación de que da cuenta la escena

produjo a la protagonista sentimientos de minusvalía, de incapacidad, que la paralizaron. Esa persona refirió, además, que su condición de conductora novel no le permitió sentir la seguridad necesaria que le hubiera posibilitado tomar la decisión de interrumpir el proceso, posponer la comunicación de la consigna. Su necesidad de quedar bien determinó que sintiera como “salvadora” la intervención de la otra coordinadora.

Analizamos en este caso, que al margen de las cuestiones metodológicas, hay características de personalidad que pueden limitarnos en nuestro desempeño como coordinadores/as. Entre ellas están la tendencia a sentirnos evaluados, la necesidad de satisfacer las expectativas del propio equipo de coordinación, la angustia —generadora de la impaciencia que puede llevarnos a violentar los ritmos del grupo—, la obsesividad. Estas características, en sí mismas no beneficiosas, pueden, sin embargo, paliarse durante el trabajo en equipo y resultar funcionales al proceso de aprendizaje.

c. Sobre el equipo de coordinación. Hicimos énfasis en la importancia del apoyo mutuo durante la coordinación. Y es que, por el contrario, cuando la intervención de un coordinador es “aplastada” por la del otro, el grupo lo advierte y ello puede afectar la dinámica.

Es objetivo central del equipo de coordinación facilitar y ayudar al grupo en el cumplimiento de su tarea. Así, es válido que en ese proceso el otro coordinador o coordinadora complete lo que el principal ha omitido o lastrado, sin que ello signifique que

esté invadiendo su terreno. En tal caso, realmente lo que está teniendo lugar es una colaboración del co-coordinador en beneficio del cumplimiento de la tarea.

Trabajar en equipo supone transitar por un aprendizaje de ejercicio de la colaboración recíproca, expresado en momentos tales como el diseño colectivo del proceso que vamos a conducir —en el que cada uno trata de aportar creatividad y belleza—; la distribución de las tareas que uno u otro asumirá; el análisis y la evaluación del proceso al término de las sesiones para corregir su rumbo; el logro de acuerdos acerca de la forma en que los coordinadores nos comunicaremos; la orientación del grupo hacia el cumplimiento de su tarea; y, finalmente, aquello de “crear —siempre en interacción— condiciones para el desarrollo de procesos de progresivo esclarecimiento, *insight*²⁴ y elaboración, visualización y resolución de contradicciones, es decir, aperturas hacia el aprendizaje como transformación interna y externa”.²⁵

Volviendo a la esencia del asunto, nuevamente subrayamos las frustraciones que pueden acarreararnos las inseguridades que traemos y el hecho de no sentirnos en igualdad de condiciones respecto al otro coordinador. Ante ello, mientras expresemos con más claridad nuestras inseguri-

²⁴ Tomar conciencia de algo, darnos cuenta de algo que hasta ese momento era inconsciente para nosotros.

²⁵ Ana P. de Quiroga: *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Argentina, 2002, p. 155.

dades, más nos sentiremos sujetos del proceso. Insistimos aquí en que trabajar las seguridades e inseguridades es un aprendizaje permanente y condición básica para el trabajo en equipo.

Durante estos debates, a modo de ilustración, abordamos el caso de un taller temático de comunicación en el que ambos coordinadores tenían poca experiencia de conducción. Y resaltamos que ellos, no sólo se apoyaron mutuamente, sino que, para favorecer el proceso, otra coordinadora, en funciones de asesora, entraba a la conducción cuando lo entendía pertinente. El resultado fue un trabajo en equipo reconocido de manera positiva por el propio grupo en la evaluación final. Es entonces fácil de concluir que el éxito, en este caso, estuvo propiciado por el hecho de que ambos coordinadores se sintieron en igualdad de condiciones; no se sintieron mutuamente evaluados; predominó el espíritu de cooperación.

Analizamos que el posible desbalance, que aparece cuando hay un miembro del equipo más preparado que el otro en un tema dado, no tiene por qué atentar contra el funcionamiento del equipo. Pero para ello es requisito *sine qua non* que entre sus miembros no se produzcan evaluaciones o enjuiciamientos extemporáneos. A su vez, es recomendable no recargar al conductor más preparado. En cualquier caso, todos y todas somos igualmente responsables del proceso, a pesar, incluso, de la posible menor preparación de uno de los miembros del equipo. De lo que se trata, en último término, es de permitir que se expresen las mejores habilidades y cualidades de cada uno.

A partir de lo anterior, hubo consenso en que, mientras más responsabilidades compartamos en la conducción, mejor funcionaremos; que nuestro perfeccionamiento como coordinadores no pasa únicamente por lo psíquico individual, sino por la comunicación, la confianza, la superación permanente, el trabajo en equipo, y que este último ofrece muchas posibilidades de superar dificultades y de descubrir nuevas potencialidades.

ESCENA 4

Primera parte de la escena:

Sesión de cierre de la primera semana de taller. La protagonista participa de la actividad como espectadora. La actividad tiene varios momentos: una cadena con “lo que nos llevamos del taller”; una pequeña actividad cultural en la que una persona canta una canción y se muestra agresiva con el grupo porque no le prestan atención; una dinámica en la que se elabora algún objeto con papel y se le regala al grupo; un regalo a todos hecho por otra integrante. La actividad fue extremadamente larga y los conductores/as estaban agotados. Para ellos y ellas la actividad realizada por los miembros del grupo fue sorpresiva y no tuvo un adecuado nivel de preparación.

Segunda parte de la escena:

Los conductores/as se dirigen al dormitorio para recoger sus pertenencias y marcharse cuanto antes. La protagonista sostiene un diálogo con la otra conductora en el que le comunica su decisión de marcharse sin comer. La otra coordinadora la convence de que se quede. El tercer coordinador co-

mienza a llamarlas para finalmente comer y llevar a cabo la idea de marcharse cuanto antes. Todos se ven ansiosos, impacientes, irritables, en particular la protagonista.

Durante la dramatización, a través de los soliloquios y preguntas de la conductora, se evidenciaron algunos elementos que determinaban el estado de ánimo de la protagonista: cansancio y agotamiento por ser el último día del taller; había personas del grupo que producían irritación en ella; se realizó una dinámica que evocó una experiencia triste para ella; la molestó el hecho de que el grupo entregó regalos a todos, excepto a su hijo.

Se dramatiza la misma escena con inversión de roles. La protagonista representa el rol de un miembro del grupo que le resultaba especialmente irritante. A la protagonista le cuesta mucho trabajo asumir este rol.

Con posterioridad a la dramatización, la protagonista reconoció haberse sentido agredida por el grupo al no haberse tenido en cuenta al niño, lo que le pareció desconsiderado y desagradecido.

Ésta vez examinamos los siguientes ejes:

a. La persona de la coordinadora. Vimos que la conducta defensiva (estereotipada) de la protagonista ante la situación de ansiedad —sentir que el grupo la traiciona emocionalmente—, fue la huida. La movilización emocional que le produjo la dramatización impidió que pudiera asumir el rol del miembro del grupo que la irritaba.

Y es que la protagonista sintió que el niño —que había asistido a las sesiones nocturnas—, era parte

del taller, de modo que no haberlo tenido en cuenta a la hora de los regalos era una indelicadeza del grupo.

Analizamos aquí que el sentimiento de la protagonista no necesariamente se correspondía con la realidad; que el grupo, más que traicionarla emocionalmente, estaba viviendo el momento de la separación (duelo) y fue ello lo que pudo ser la causa del “interminable final” y de que, entre tanta confusión, se pasara por alto al niño.

b. Relación coordinadora-grupo. Coincidimos en que es necesario definir el nivel de compromiso afectivo con el grupo; que no se trata de mantener una distancia terapéutica ni tampoco de sumergirnos demasiado en su dinámica.

Es de notar que esta escena provocó una gran resonancia en todos y todas e hizo recordar situaciones similares de movilización emocional en determinados momentos de los talleres.

Coincidimos en apreciar entonces, que esto es propio de nuestra posición horizontal respecto al grupo y reiteramos que ni la distancia terapéutica ni la de maestro tradicional, ambas extremas, son buenas.

c. Sobre el cierre en los procesos grupales. Planteamos que en los momentos de cierre grupal los conductores somos más vulnerables, lo que se explica por el cansancio acumulado y nuestras expectativas respecto a los resultados y aprendizajes logrados.

Sin embargo, una de las coordinadoras —que participó como invitada en la sesión dramatizada—, sintió que éste no fue un mal cierre, y advirtió que, a su parecer, el grupo se estaba esforzando para que todo saliera bien.

Sobre el particular estuvimos de acuerdo en que no debemos abandonar el cierre a la suerte de la improvisación; que es éste un momento del proceso grupal que hay que planificar.

d. Sobre el equipo de coordinación. Acá debatimos acerca de los roles en la conducción. Planteamos que el hecho de que se roten, se muevan, es lo que permite que se descubran y pongan en práctica fortalezas y se superen debilidades.

Finalmente, hicimos un poco de historia respecto a la formación del equipo de educadores y educadoras populares y a la experiencia que hemos ganado, tanto por el crecimiento como por el dinamismo y la superación que demanda nuestro trabajo.

3- LA EVALUACIÓN DEL LABORATORIO

El laboratorio había llegado al final. Diversos tópicos en el plano teórico, metodológico y psicológico —referidos a la actividad de la coordinación de grupos de aprendizajes— habían sido abordados a través del trabajo con nuestras escenas temidas.

Las valoraciones acerca de lo que dejó el proceso vivido en cada participante las presento a continuación:

- Nos ha permitido mirarnos por dentro y darnos cuenta que no hay que temer a procesos como éste, la consecuencia es que nos unamos más y seamos más fuertes.
- Se ha cumplido la expectativa de tratar todo lo que fuera posible en el plano individual y grupal respecto a la conducción.

- A pesar de que algunas resistencias estuvieron presentes en el transcurso del laboratorio, logramos dejarnos penetrar por el mismo y hemos aprendido mucho.
- El laboratorio significó una terapia y nos aportó conocimientos.
- La parte vivencial no debe terminar acá. Debemos crear espacios para trabajar nuestras ansiedades, inquietudes, etcétera.
- Haber trabajado el carril individual y grupal. Como éste, no hay espacios en otro lugar. Esto nos permite crecer como grupo y como personas.
- El ejercicio “el clasificado” fue un momento de crítica y autocrítica en el mejor sentido de la palabra y puede ser hasta una contribución nuestra que hay que defender y desarrollar.
- Podemos incorporar lo aquí aprendido en nuestras evaluaciones.
- Nos permitirá participar, un poco más conscientes de nuestras carencias y dificultades, en una parte teórica ulterior en la que, desde diferentes perspectivas, nos enriqueceremos.
- El laboratorio es un crecimiento del equipo, porque la conductora ha asumido una actividad con autonomía, y ha aportado una nueva modalidad.

Comentarios finales

Mucho significó para mí, en lo personal y profesional, esta experiencia, que tuvo lugar, justamente, en momentos en que estaba dando mis primeros

pasos como educadora popular, actividad a la que llegué acompañada ya de una práctica clínica que, caracterizada por el ejercicio de la psicoterapia desde una posición de poder —dadas las particularidades de ese rol—, hacía que yo asumiera tal posición de manera natural.

El encuentro con la educación popular me había permitido, entre otras cosas, vivenciar qué prácticas educativas²⁶ “no bancarias”, humanistas, sustentadas en un modelo psicopedagógico diferente, violentaban, de manera consciente o no, mis formas habituales de trabajar los grupos, mis visiones, mis concepciones, mi subjetividad.

Poner en práctica un modelo de trabajo grupal de esta naturaleza no es una tarea sencilla. Son múltiples los factores que, en el orden social y psicológico, afirman nuestra identidad como coordinadores y coordinadoras: las herencias de la pedagogía tradicional, la formación profesional, las depositaciones sociales —lo que se espera— respecto a este rol, las características de personalidad asociadas al temperamento y la historia de vida, el papel e influencia de las diversas instituciones sociales —familia, escuela, comunidad, etc.— por las que transitamos en el transcurso de la vida.

El cambio, entonces, supone, lógicamente, desprendimientos, inseguridades, resistencias, dolo-

²⁶ Cuando hablamos de prácticas educativas nos estamos refiriendo a los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en los diferentes ámbitos en los que transcurre la vida cotidiana de las personas: familiar, escolar, comunitario, eclesial, etcétera.

res. Sin embargo, lo interesante y más valioso de este proceso de desaprendizaje es que, al tiempo que moviliza ansiedades, revela también la riqueza de la construcción colectiva del conocimiento, el crecimiento de los participantes en el proceso, el descubrimiento de fortalezas, el desarrollo de potencialidades y, sobre todo, la apropiación paulatina de un modo de vida basado en la cooperación, la solidaridad, la autonomía y la horizontalidad. Conscientemente digo *modo de vida* y no otra cosa, porque si el cambio que se produce es auténtico, ha de irse expresando en las diversas esferas de nuestra vida misma.

Cualquier espacio de aprendizaje que promueva la concientización de actitudes autoritarias, omnipotentes, incoherentes, en nuestras experiencias de coordinación, estará contribuyendo al cambio de paradigma en las prácticas educativas. El laboratorio de coordinación de grupos fue un intento en ese camino de dolores y dichas. Sus aprendizajes se convirtieron, de este modo, en referentes sobre el tema, y no sólo para la preparación de los cursos de formación básica, sino también para el montaje del taller temático que, sobre este tema, se desarrolló en el 2001. Así, ya empezó a hacerse útil.

VI. Técnicas y recursos

EL DISEÑO: ¿HERRAMIENTA O VISIÓN?*

***Entrevista a Mara Luz Manzoni
y Carlos Núñez***

Martha Alejandro

Diseñar es un verbo al que acudimos con frecuencia los educadores y educadoras populares cuando tenemos entre manos alguna actividad de conducción de procesos colectivos. Todas las personas que coordinamos procesos desde las concepciones de la educación popular nos enfrentamos regularmente a esta compleja y apasionante aventura del diseño. Otros y otras que conducen procesos grupales desde diferentes representaciones y nociones se valen también de este instrumento, que algunos llaman “guión” de la actividad.

En cualquier caso, lo común más relevante es evadir la improvisación, favorecer el respeto mutuo, garantizar el trabajo colectivo. De las diferencias no hablaremos ahora. Variadas son las formas y perspectivas con las que se enfrenta esta actividad. Sin embargo, sea uno u otro el caso, lo cierto es que muy pocas publicaciones dan cuenta de los acumulados producidos en esa esfera particular.

Muchas veces el diseño trasciende lo puramente metodológico, la técnica llana y, más allá, apuesta a una determinada manera de mirar el mundo

* Tomado de revista Caminos no. 34, La Habana, 2004, pp. 35-44.

y, en consecuencia, es una manera de dar rienda suelta a novedosas lógicas en la construcción del conocimiento.

Con vistas a desarrollar un taller sobre trabajo grupal y coordinación de grupos, decidimos someter a interrogatorio sobre este tema a Mara Manzoni y Carlos Núñez, dos expertos en educación popular muy cercanos al CMMLK. Compartimos a continuación los resultados de nuestra indagación. Ambos de manera sostenida nos han acompañado en el desarrollo de los espacios formativos que dan vida al programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

Reconocerse, soñar y tener proyectos realistas... junto a Mara Manzoni

Entre otras muchas cosas, Mara Luz Manzoni, educadora popular brasileña, es una de las fundadoras del programa de educación popular del CMMLK.¹ Actualmente funge como directora de capacitación del Centro Regional Ecuménico de Asesoría y Servicio (CREAS), de Brasil.

Charlaremos con ella sobre sus visiones y experiencia —desarrolladas en varios países latinoamericanos, entre ellos Cuba y, desde luego, Brasil— sobre el tema del diseño, desde la perspectiva de la educación popular.

¹ Ése fue el nombre original del que ahora se denomina Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales.

Mara, ¿qué es para ti un diseño de una actividad educativa?

Es la base de todo. Erróneamente, durante mucho tiempo algunas personas creyeron que desde la educación popular no era necesario planificar ni hacer un diseño, que eso iba por sí solo, que se empezaba y ya. En el otro extremo, están quienes piensan, también equivocadamente, que un diseño debe ser una camisa de fuerza y tiene que cumplirse “a sangre y fuego”, que tiene que salir tal como se previó.

Yo pienso que un diseño es la base, como la base de una casa. Tú no sabes después cómo la vas a montar o cómo va a salir, pero tú sabes cómo van a ser los elementos principales.

¿Qué elementos, qué aspectos consideras que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar?

Me parece que el más importante es el perfil de las personas participantes. Es decir, cuál es el perfil exacto de quienes van a participar en la actividad, de dónde vienen, a qué organismos pertenecen, cuál es su nivel educacional, cuáles son las características étnicas, de género, de todo tipo. Porque sólo así el diseño puede ser cercano y ajustarse a las características de ese grupo.

El otro aspecto descansa en los objetivos que tiene la actividad. En Latinoamérica muchas veces caímos en el riesgo de empezar los diseños por el cronograma: el día tal va a pasar esto, el otro día va a pasar aquello. Conociendo eso, lo primero que les pregunto a las personas, a la hora de hacer un di-

seño, es el objetivo, a dónde quieren llegar con esta actividad. Porque también hay el riesgo, o mejor, la fantasía, de que solamente armando los cuadros de actividades con lo que va a suceder cada día ya está listo un diseño, y todo funcionará bien.

Entonces, a mí me parece que el perfil exacto de las personas participantes y el objetivo de la actividad es lo que va a determinar el diseño.

En portugués se usa la palabra roteiro. ¿Qué significa exactamente?

Roteiro es como cuando la gente va a hacer una obra de teatro. Es eso, un guión. Cuando nosotros hablamos de diseño estamos hablando también de ese guión, de guiar esa escena, que es una escena educativa.

Que tampoco está cerrada a los imprevistos.

Es fundamental tener la comprensión de que, aun con un diseño, habrá imprevistos. Como en un teatro: tú puedes hacer los ensayos, tener el vestuario, el guión, pero la actriz puede introducir cambios, caerse en medio de una escena, puede que el público no reaccione como tú pensabas, querías o soñabas.

Desde la perspectiva de la educación popular, ¿qué partes consideras que no pueden faltar en un diseño? ¿Qué lógicas o relaciones internas deben tener esas partes?

Independientemente del grupo, siempre es bueno comenzar un diseño por un momento de integra-

ción acorde con el grupo, algo que haga conocerse a los participantes. Un buen ejemplo es el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil, que trabaja mucho este aspecto en sus *místicas*², como tú sabes. Los cristianos y cristianas también tienen una rica tradición al respecto, hacen muy fuertes los *devocionales*,³ que tienen también función de momentos de integración grupal.

Las partes principales de un diseño están en estrecha relación con la lógica que parte de la práctica, realiza una profundización teórica y vuelve a una práctica enriquecida. Éste es un aporte principal de la educación popular. Sin embargo, no tenemos la costumbre de partir realmente de la práctica de las personas, de sus experiencias, creencias, de las condiciones en las que esas personas viven, sufren, se alegran, sueñan; sino que partimos de nuestras ideas, y no de oír efectivamente a los demás. Y, lamentablemente, a veces las personas esperan que seamos nosotros quienes les demos la información.

En el momento de partir de la práctica, la forma de hacerlo depende del nivel de complejidad de la actividad y de su duración. De cualquier manera, es imprescindible hacer un diagnóstico sobre el

² Momentos iniciales del trabajo grupal que apelan a la movilización espiritual, a la subjetividad, a lo afectivo, a la motivación, y que recurren al uso de recursos artísticos y de elementos simbólicos.

³ Prácticas que cumplen el mismo rol de integración de “las místicas”, que recurren a valores religiosos y se emplean en grupos de militancia cristiana.

tema que se va a tratar, o socializar un diagnóstico recién elaborado antes para la actividad. Aquí está la cuestión de la triple entrada o el triple diagnóstico, muy desarrollado por la experiencia de Alforja.⁴ Por ejemplo, si el taller es sobre planificación, el punto de entrada es saber qué están haciendo las personas como planificación, qué están entendiendo por planificación y lo que sienten al respecto.

¿Habrá otros elementos?

Sí. El otro aspecto sería la teorización. Es un momento fundamental de reflexión, de relación con la práctica, la experiencia concreta, con algún nivel de profundización teórica. Acá en Cuba vimos que se pueden usar diversas variantes como diálogos, textos, películas, testimonios, paneles, conferencias, ponencias. Ya en otros países quizás no, por la ausencia de estos recursos. Entonces, esto muchas veces se limita a la lectura de textos. De todas maneras, en ese momento se busca que las

⁴ El Programa regional coordinado de educación popular, ALFORJA, articula el trabajo de siete ONG de Centroamérica y México: el Centro de estudios y acción social panameño (CEASPA); el Centro de estudios y publicaciones (CEP), de Costa Rica; el Centro de documentación y comunicación popular (CANTERA), en Nicaragua; el Centro de documentación popular de Honduras (CENCOPH); la Fundación promotora de cooperativas (FUNPROCOOP), en El Salvador; Servicios jurídicos y sociales (SERJUS), en Guatemala; y el Instituto mexicano para el desarrollo comunitario, A.C. (IMDEC).

personas puedan confrontar sus prácticas con otros insumos de afuera.

El cuarto punto es la vuelta a la práctica: debe incluir algo que implique un compromiso hacia el futuro, que puede ser un nuevo plan de trabajo, compromisos generales, personales, algo que dé el cierre, que contribuya a la transformación que todo proceso educativo tiene que llevar en sí. Y por último, la evaluación y el cierre.

¿En qué te basas para definir cuál es el punto de entrada del diseño? ¿Qué elementos tomas en cuenta para eso?

Siempre el objetivo, las características de las personas participantes y el nivel de complejidad de la actividad. En el texto *Educar para transformar...*⁵ se habla bastante de esto y del triple diagnóstico, y quizás sería muy importante hacer una relectura de ese material, ver qué cambios habría que introducirle, pues hace tiempo que no se habla de esa cuestión de diseño.

Yo creo que todos al principio aprendimos de esos textos, pero después los olvidamos, o son conocimientos que hemos incorporado, pero no los compartimos con las personas con quienes trabajamos. Tú, Mara, ¿cómo aprendiste a hacer un diseño? Porque yo inicié este aprendizaje con ustedes, cuando participé como observadora en la elaboración del

⁵ Carlos Núñez Hurtado: *Educar para transformar, transformar para educar*, IMDEC, México, 1992.

diseño de los talleres nacionales que se hicieron en Granma, Villa Clara y en Ciudad de La Habana.

Primero, haciéndolo. Creo que en mi caso fue importante participar en un taller latinoamericano de CEAAL,⁶ en 1986. Allí la parte de educación popular fue coordinada por Oscar Jara, pues yo tenía ya alguna experiencia en coordinar actividades de base en el CEPIS,⁷ pero todavía no había tenido la oportunidad de vivenciar un proceso de formación de educación popular. Otra cosa es la práctica. Se aprende mucho haciendo los diseños y viéndolos después concretarse en la marcha. Por la experiencia de trabajo, a mí me encanta hacer los diseños.

A mí también me gusta hacer diseños. Es como imaginarse, prever, vivir un proceso antes de que ocurra. ¿Qué caracteriza los diseños que haces?

A mí me parece que tienen dos características. Una es la creatividad: ser lo suficientemente creativos y creativas para poder hacer las adaptaciones a los distintos contextos, a las particularidades de las personas participantes. En la América Latina muchas veces se trabaja con grupos muy heterogéneos —tanto personal como culturalmente—, como son los pueblos indígenas que tienen otras lenguas, las poblaciones afrolatinoame-

⁶ Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

⁷ CEPIS: Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae, de Sao Paulo, Brasil.

ricanas, los campesinos, las personas analfabetas o con muy poco contacto con la lectura. Y, por esa razón, la creatividad y la flexibilidad son fundamentales.

Cuando pones en práctica tus diseños, ¿qué ocurre con mayor frecuencia: cambian o se mantienen bastante invariables según lo previsto?

La flexibilidad es mayor en relación con los tiempos, pero nunca respecto a la lógica de los procesos.

O sea, ¿crees que la flexibilidad tiene sus límites?

Sí. Por ejemplo, si no es posible hacer todo lo previsto, hay que dejárselo claro a las personas participantes, pero no terminar en cualquier punto y decir: ¡ya, listo, se acabó!

No dejar descolgado lo que es esencial, quieres decir.

Exacto, no interrumpir la lógica. Y a mí me parece que acá en Cuba, por la experiencia que tuvimos esta semana del taller “Iglesia y educación popular”,⁸ en el marco de la Cátedra de la Mujer, podemos decir que el diseño es fundamental para desmitificar la identificación que aún existe sobre la educación popular como sinónimo de técnicas. Vivir un proceso vale más que mil lecturas de textos sobre el tema de la educación popular; ver que el diseño tenga una lógica, que vaya creciendo, que propicie una espiral ascendente de conocimientos,

⁸ CMMLK, 30 de abril, 4 de mayo de 2004.

de confrontaciones, de diálogo y que las técnicas sean eso: herramientas en función de un proceso.

Por eso cuando yo trabajaba con Esther,⁹ en los inicios del programa, en 1993, teníamos mucho cuidado en las técnicas de presentación que usábamos. Buscábamos que no fueran variantes comunes, solo para divertir o hacer “amena” la actividad.

Lo que más ha cambiado en la puesta en práctica de mis diseños son los tiempos previstos para realizar las actividades; porque no es lo mismo trabajar con pueblos indígenas del altiplano boliviano, con la juventud argentina o con iglesias ecuatorianas. Adecuar efectivamente los tiempos de un diseño muchas veces es muy difícil. Hay que respetar los ritmos de los grupos y hacer los ajustes necesarios, siempre.

¿Y qué tomas en cuenta para hacer los cambios? Dicho de otro modo, ¿cómo lees lo que está ocurriendo en el grupo?

En relación con la cuestión de los tiempos hay un problema al que le ando dando vueltas sin una solución efectiva: la devolución en los plenarios. A mí me parece que nuestros diseños son muy buenos en proponer las actividades y dar las consignas, pero algunos plenarios terminan siendo interminables, las personas se cansan de oír la presentación de cinco o seis grupos. Por otro lado, está el tema de la “obligación” de la devolución

⁹ Se refiere a Esther Pérez, fundadora, junto a Mara Manzoni, del programa de educación popular del CMMLK.

creativa. Pienso que no me toca a mí definir —sino al propio grupo— si la devolución tiene que ser creativa o no.

Hay que seguir analizando cómo hacer menos cansonas o aburridas esas devoluciones de los trabajos de los grupos y creo que el elemento de la devolución creativa no es la solución. El desafío es cómo tú encaminas la cuestión para que el diseño sea fluido y no aburra a la gente. Eso tiene que ver con el tema de la flexibilidad, el sentir la “temperatura” del grupo y su ánimo, y hacer el ajuste a la hora y en el momento precisos. No hay que esperar.

Para hacer los cambios hay que conocer al grupo y tener la seguridad que te da un buen diseño, pues, de lo contrario, no sabes qué cambiar. A veces, un plenario mal coordinado, una tensión que no se resuelve oportunamente, pueden llevar al piso todo el proceso grupal. Todo esto es de mucha responsabilidad.

¿Qué tomas en cuenta para afirmar que tu diseño ha funcionado bien?

Que las personas estén integradas, que estén contentas. Por ejemplo, cuando trabajo con sectores muy pobres que tienen muy baja autoestima, algo que tomo muy en cuenta es no solo que produzcan, sino también que se reconozcan en esa producción. Considero asimismo, que un diseño ha funcionado bien cuando las personas participantes hacen proyecciones realistas hacia el futuro. No es necesario salir con grandes planes de trabajo que después a lo mejor no los van a llevar a ninguna parte, que no van a poder cumplir, pero sí que salgan con compromisos

concretos: “voy a hacer esto, voy a hacer aquello”; que sean metas concretas hacia el futuro. Es eso, que la gente se sienta contenta y no machacada.

Sí, yo creo que a veces, quizá erróneamente, nos sentimos felices cuando la gente ha hecho muchas cosas y cuando ha leído mucho, cuando tiene muchos textos.

Pero a lo mejor no están realizados. Por ejemplo, las cristianas y los cristianos prestan mucha atención a la importancia de la gratitud que debemos sentir. Es importante que las personas sientan que lo que están aprendiendo les sirve, que les va a servir, y no actuar mecánicamente, apáticamente.

El tema de que las personas se reconozcan en lo producido me parece sumamente interesante.

Porque desde la coordinación de cualquier actividad educativa tenemos que retomar y hacer visible lo producido por el grupo. Es por eso, por ejemplo, que me gustan más las viejas pizarras¹⁰ —donde tú lo ponías todo a la vez y era posible tener una real visión de lo producido en su conjunto—, y no esos modernos rotafolios en los que se van colocando los papelógrafos uno encima del otro. A mí eso me vuelve loca, porque es como si escondieras lo que produjo el grupo que hizo la exposición anterior. Creo que hay que ponerlo todo, que la gente se reconozca y diga: “¡fuimos capaces de producir todo esto!”. Que puedan valorar que no solo les sirve para ese momento, sino para cuando salgan de allí. Ésa

¹⁰ Se refiere a los paneles de corcho.

es la plenitud, ésa es nuestra producción y lo que nos será útil, no solo en ese espacio, sino para la vida afuera. ¡Abajo las pizarras esas donde pones una cosa arriba de la otra!

¿Cómo prefieres hacer los diseños: sola o con otras personas?

Con otras personas. Y principalmente cuando hay gente del propio grupo que puede aportar con su participación. Hacer un diseño sola no es para nada entretenido ni creativo: ¡es un desafío!

¿Has tenido que hacer una primera versión de un diseño para después relaborarlo con otras personas?

Un primer lanzamiento sí, pero ya a la hora de la elaboración final hay que hacer un trabajo compartido.

¿Has tenido que coordinar una actividad que ha sido diseñada por otra persona?

He trabajado con mis propios diseños o con adaptaciones. Como parte de CREAS, hemos trabajado en los dos últimos años en ocho países, a partir de un diseño único, pero con la flexibilidad de, manteniendo lo esencial, cambiar los tiempos y los lenguajes en cada lugar. No me imagino cómo sería tomar un diseño y aplicarlo sin cambios.

¿Has coordinado con otra persona?

Casi siempre he coordinado con otra persona, y lo más importante es que haya entre ambas cercanía metodológica.

Me gustaría retomar ahora lo que me decías al principio de que te gusta coordinar y diseñar. ¿Qué es lo que más te gusta de la función de diseñar?

Eso de tener en cuenta las necesidades de las personas y ver cómo incorporarlas en la actividad educativa, cómo hacer que la gente se suelte, participe, que pueda llegar a ver la utilidad de los aprendizajes. Pienso que diseñar también tiene mucha relación con coordinar. Yo no me imagino a nadie que sólo diseñe y después no coordine, o coordine algo que otras personas diseñaron. Las dos actividades están muy articuladas.

¿Has experimentado en algún momento ansiedades o temores en la elaboración de un diseño?

A mí me parece que en nuestra experiencia en Latinoamérica los temores son más en relación con los lenguajes y los tiempos. Por ejemplo, el temor a no usar los lenguajes adecuados, a que las actividades no tengan que ver con las vidas y las prácticas de las personas, con lo más cercano, que no respeten y valoren los ritmos culturales diferentes. Acá en Cuba hay más similitudes culturales y de nivel académico, pero en Latinoamérica hay muchas diversidades a tener en cuenta.

Hay quien dice que siempre es necesaria una dosis de temor, porque moviliza. ¿Qué tú crees?

Alguien me dijo algo muy bonito: que siempre es bueno ponerse un poquito nervioso antes de una actividad. Es una señal de que estás respetando esa actividad. Si no le concedes el debido respeto,

si es un acto automático, mecánico, que siempre lo estás haciendo igual, entonces ya deja de ser un proceso y se convierte en algo mecánico.

Que se repite como si fuera una grabadora. ¿Qué le sugerirías a una persona que se va a iniciar en esta actividad, o sea, que empieza a coordinar, que comienza a diseñar? ¿Qué recomendaciones le harías para facilitar el proceso?

Que conozca bien el grupo, que tenga el más alto grado de información sobre éste: quiénes son, de dónde vienen, la cuestión cultural; que nunca entre en un salón sin tener claro quiénes van a estar allí, nunca. Eso para mí es lo más fuerte. Y también le recomendaría que revise constantemente sus actitudes frente a las personas. Hoy día hay gente buena, que se dice de izquierda, y hace comentarios machistas, chistes racistas que son terribles. Entonces tenemos que revisar nuestras actitudes constantemente. ¡Imagínate que estés preparando o coordinando una actividad educativa en la perspectiva de una transformación y tengas expresiones como ésas! Por eso el tema de las actitudes y de cómo te posicionas frente a los diferentes grupos es tan importante.

¿Qué opinas del uso de los juegos y de la mística en los eventos, en los encuentros de educación popular? ¿Qué relación tienen con el resto del proceso?

Pienso que las místicas, los devocionales son momentos de integración. No los pondría en el mismo nivel de las técnicas. Pretenden facilitar la cohesión del grupo y, claro, también habría que

ver si se corresponden o no con lo demás. Son elementos de aprendizaje si son congruentes con el resto del proceso, si están articulados, si no son puro teatro. Lo que muchas veces pasa es que, en los diseños, no se prevén los vínculos entre estos momentos de integración y lo que viene después.

Además, se les da la conducción de estos momentos integradores a otras personas y, de pronto, quedan como “descolgados”. No pueden ser rituales aislados del contenido y de la intencionalidad de la actividad.

En otras palabras, te estás refiriendo a esa especie de banalización que se hace de los momentos de integración. Entonces, ¿sería éste uno de los temas en los que tendríamos que seguir pensando los educadores y educadoras populares?

Quizás lo sea. Y una buena discusión sería cómo ir saliendo de los puros rituales que muchas veces nos aprisionan. Por ejemplo, decimos que hay que ser creativos para ser amenos, hay que cantar; pero eso depende de las personas, de nuestro objetivo, de nuestra intencionalidad política, del tema. Todo lo diseñado debe estar integrado a lo que se hará durante toda la actividad educativa, sea un encuentro o un taller. Hay que cuidar siempre que no sean aspectos que vayan por direcciones opuestas.

Ni tanto miedo ni tanta confianza, sugiere Carlos Núñez

Presentamos a continuación las respuestas al cuestionario sobre el tema de diseño que con tanta

amabilidad nos hizo llegar nuestro querido amigo Carlos Núñez Hurtado, durante años coordinador general del instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC) y presidente de la cátedra Paulo Freire, en Guadalajara. Carlos ha contribuido, de muy diversas y fructíferas formas, a la introducción de la educación popular en Cuba.

Carlos, ¿qué es para ti un diseño o guión de una actividad educativa?

Es la forma de resolver un problema de diseño curricular. Y esto se convierte en una guía de planeación de todo el proceso educativo a realizar, incluyendo temas, subtemas, objetivos a lograr, métodos de trabajo, herramientas didácticas requeridas, requerimientos logísticos, responsabilidades, tiempos, etcétera.

Por supuesto, detrás del diseño está el marco ético, epistemológico, pedagógico y político que guía el diseño. En todo ello debe haber coherencia.

¿Qué elementos, qué asuntos crees se deben tener en cuenta antes de diseñar? ¿Cuál sería, a tu modo de ver, un requisito inicial esencial para hacer un diseño?

La intención de la actividad a realizar. Los objetivos a lograr. Las características del grupo. Los contenidos (temas y ejes temáticos) que materialicen el logro de la intención general y los objetivos particulares. El tiempo con que se cuenta, las modalidades de su administración (de encierro o en sesiones sucesivas). El o los espacios de trabajo,

los recursos de apoyo requeridos (teóricos y logísticos), entre otros.

Como requisito inicial, contar con esa información antes de presentar cualquier propuesta de diseño. Si es el caso, diseñar junto con el grupo dirigente que solicita el apoyo. Esto se convierte en una excelente actividad pedagógica para el grupo solicitante y en una mayor garantía para el diseñador, en el sentido de no equivocarse en relación con el grupo y sus expectativas.

¿Cuáles consideras que son las partes que no pueden faltar en un diseño? ¿Qué lógicas o relaciones internas deben tener esas partes?

Ninguna de las señaladas puede faltar. Sería imposible. Pero es natural que muchas veces las circunstancias obliguen a adaptar el diseño a las condiciones reales, con lo que el diseño ideal se ve modificado.

Desde mi perspectiva, la relación lógica debe darse en la búsqueda de la armonía entre todos los elementos que intervienen. Pero la gran guía que conduce el proceso general es la lógica dialéctica, que debe respetarse tanto en el desarrollo general del proceso como en cada una de sus etapas.

¿En qué te basas para determinar el punto de entrada de un diseño?

Hay que distinguir entre punto de entrada y punto de partida. Lo que manda, desde la opción de la educación popular, es el punto de partida, que siempre es el nivel sociocultural del educando. Siempre

se debe partir de la práctica social (concepción, contexto y práctica real: el triple autodiagnóstico) del grupo. Y no necesariamente se trabajan en ese orden. Ni se trata de una actividad para cada aspecto. Eso depende de las circunstancias descritas. Esto es lo que conecta con el punto de entrada, que es la decisión táctica de por dónde empezar, por qué aspecto de alguno de los elementos del autodiagnóstico iniciar el proceso, con qué preguntas o con qué ejercicios se decide iniciar. Es decir, definir cuál es el punto de entrada y el punto de partida.

Para abordar un tema específico —género, por ejemplo—, ¿qué tomas en cuenta para definir cómo vas a iniciarlo, para darle entrada en el grupo?

Las consideraciones son las mismas. Si, por ejemplo, el tema general del evento es género, entonces hay que definir sus ejes temáticos, sus contenidos. Y eso —como ya hemos dicho— en relación con el grupo y sus circunstancias, con los objetivos y los tiempos, entre otros aspectos.

¿Cómo aprendiste a hacer un diseño? ¿Qué es lo que más te sirvió en este proceso de aprendizaje?

La práctica de muchos años, en muchos lugares y con retos y circunstancias muy diversas. De ahí mi interés por la sistematización y el refuerzo teórico de lo vivido. O también, desde algún aporte teórico, he ido a la modificación de la práctica. Siempre lo hice en colectivo, en el IMDEC o en otros espacios de trabajo. Y puedo decir que lo sigo haciendo así con los equipos con los que me toca

trabajar —permanentemente o por una sola vez—, como advertí antes. Y puedo también asegurar que es uno de los momentos de mayor creatividad y goce pedagógico.

¿Qué caracteriza a los diseños que haces? ¿Qué opinan otras personas de tus diseños?

Los caracteriza la terca e ineludible búsqueda de la coherencia metodológica, que ya señalé antes. No cedo nunca *a priori* en la concepción educativa que tengo, ni en las consecuentes modalidades metodológicas, pedagógicas y didácticas que se derivan de ella.

No acepto ser “educador popular” sólo en la educación “informal” o de base, y convertirme en “educador serio y formal” cuando estoy, por ejemplo, trabajando en la universidad, o en un curso por televisión a distancia, o con grupos masivos de dos mil quinientos participantes, por ejemplo. El reto sólo fomenta la creatividad, pero no me hace claudicar *a priori*. En consecuencia, los participantes y dirigentes del proceso suelen evaluar muy positivamente los eventos educativos, así como la “novedosa” forma de abordarlos.

Cuando pones en práctica tus diseños, ¿qué ocurre con mayor frecuencia: cambian o se mantienen bastante invariables según lo previsto? ¿Por qué?

Siempre se mantiene la lógica del diseño, lo esencial, lo estratégico. Pero también, casi siempre, se tienen que hacer ajustes de temas, tiempos de tratamiento, formas o modalidades, pues el proceso

es dinámico y cada grupo es particular. Mantener el diseño en sus detalles, sin movimiento alguno, es prácticamente imposible. Eso significaría que el grupo se comportó en sus intereses, manejo dinámico, tiempos y otros aspectos, tal y como uno lo imaginó y consideró. Y eso es prácticamente imposible. Pero, insisto, eso no significa cambiar la lógica general que conduce al proceso.

¿Qué tomas en cuenta para afirmar que tu diseño ha funcionado bien?

Fundamentalmente, el proceso de construcción de conocimientos, la actitud del grupo, su ánimo. Y, por supuesto, la evaluación que se realiza en forma permanente y al finalizar el proceso.

¿Cómo prefieres hacer los diseños: solo o con otras personas? ¿Por qué? ¿Crees que podrías diseñar una actividad para que la desarrolle otra persona?

Decía con anterioridad que prefiero hacer los diseños con otras personas. Y sí, se puede diseñar para que aplique otra persona, pero es indispensable que esa persona maneje a fondo la propuesta de la educación popular, y compartir con ella —también a fondo— lo que uno diseñó.

¿Crees que pudieras desarrollar una actividad que ha sido diseñada por otra persona?

En las condiciones señaladas, sí.

¿Te gusta diseñar? ¿Por qué?

Sí me gusta diseñar. Es un momento de gran crea-

tividad, de imaginación, de poner a prueba la capacidad de mantener la coherencia.

¿Has sentido en algún momento ansiedades o temores en la elaboración de un diseño? De haberlos tenidos, ¿cuáles han sido esos temores o ansiedades?

Sí, cuando los datos previos son imprecisos o insuficientes o, incluso, diferentes a lo planteado originalmente. Los temores o ansiedades tienen que ver con la inseguridad que uno siente frente a esas imprecisiones, que, por más que uno intentó recabar la información, no lo pudo lograr por la indisciplina del grupo solicitante.

¿Has experimentado en algún momento temores o ansiedades con la puesta en práctica de algún diseño?

Por supuesto. Siempre, sin excepción, llego con temor y ansiedad frente al reto en cuestión. Pero también llego con la confianza y seguridad que te da la experiencia. “Ni tanto miedo que te paralice, ni tanta confianza que te vuelva un soberbio y/o un irresponsable”. Uso mucho esta frase para mí mismo y para orientar a otras personas.

Pero, claro, la ansiedad y el temor se vuelven más fuertes frente a retos nuevos o complicados como, por ejemplo, un número muy grande de participantes (ansiedad ante el reto de trabajar participativamente y lograrlo con dispositivos específicos), o cuando no se tiene un buen dominio del tema en cuestión. Pero eso también se resuelve con alianzas de orden temático-metodológico en la coordi-

nación. O cuando el grupo es reacio —o incluso reactivo— a la propuesta (antes de conocerla y experimentarla). Por ejemplo, grupos políticos de mucho nivel, maestros o académicos, grupos de otras culturas, como indígenas o de otros países, culturas y lenguas. Cuba ha sido un escenario que ha puesto a prueba, muchas veces, mis miedos y ansiedades. Pero que también me ha planteado retos muy interesantes.

¿Qué le sugerirías a una persona que te ha pedido ayuda para hacer un diseño?

Que lo hagamos juntos, con tiempo suficiente. Y que lea o conozca al menos los fundamentos del marco teórico y metodológico con el que voy a trabajar el diseño.

¿Recomiendas alguna bibliografía para trabajar el tema de diseño con grupos? ¿Cuál?

La verdad, toda —y sé que es muy vaga la expresión—, la que plantean Freire, Morin y muchos y muchas educadores y educadoras populares que nos hemos atrevido a escribir al respecto. Ustedes la conocen suficientemente.

¿Tienes otras ideas que te gustaría añadir sobre el tema de diseño?

Que es un tema clave. Que ahí se pone a prueba el verdadero manejo de la propuesta de educación popular. Que no es fácil, pues se trata de un ejercicio muy complejo, sobre todo cuando se atienden retos de gran envergadura, como, por ejemplo,

el diseño curricular de una licenciatura universitaria de ocho o diez semestres, o diplomados de ciento ochenta o doscientas horas, o grupos muy numerosos, o educación a distancia. Y que sólo se “aprehende” el diseño, diseñando.

Encuentro con muchísima frecuencia diseños de educadores y educadoras populares, o de centros de educación popular, que son verdaderamente inconsecuentes con los postulados teóricos y metodológicos que dicen sostener. Esto, créanme, es mucho más frecuente de lo que uno podría imaginar. Y, sobre todo, tratándose de ONG y compañeros y compañeras muy conocidos.

Por último, quiero felicitarlos por el diseño de esta encuesta, que más bien parece una confesión o el índice para una tesis. Ayuda mucho a pensar el tema.

DISEÑO DEL ENCUENTRO*

**Jesús Figueredo, María I. Romero
y Carmen Nora Hernández**

La elaboración de un diseño para una actividad educativa implica un ejercicio de abstracción y concentración previo al proceso que coordinaremos. Ese ejercicio será el que nos permita representarnos por adelantado, con el mayor grado de detalle posible, las acciones, los momentos, los tiempos y las maneras o formas de proceder que se van a dar en el proceso de aprendizaje grupal, entendido como proceso de transformación.

Las respuestas a las siguientes preguntas nos darán la pauta necesaria para lograr hacer diseños aceptables. Veamos:

La pregunta **Qué nos indica esa pregunta**

<i>¿Para qué (el encuentro)?</i>	Los objetivos del encuentro
<i>¿Con quiénes?</i>	Los participantes ¹
<i>¿Cómo?</i>	Los recursos metodológicos y dinámicos a usar
<i>¿Con qué?</i>	Los requerimientos y recursos materiales de apoyo ²

* Jesús Figueredo, María I. Romero y Carmen Nora Hernández: Guía metodológica general, orientaciones para coordinadoras y coordinadores, Editorial Caminos, La Habana, 2003.

¹ El número de personas es un dato que es crucial atender. Nos remitirá, por ejemplo, a la posibilidad o no de formar subgrupos; a la selección de determinada dinámica y no de otra por los tiempo que toma, etcétera.

² El uso de una metodología o dinámica equis va a determinar la necesidad de disponer, por ejemplo, de papelógrafos, de plumones, o de una cierta música.

¿Dónde?	El local de sesiones y su apertrechamiento
¿Cuándo y por cuánto tiempo?	Los tiempos y los horarios

Como vemos, las respuestas a cada una de estas preguntas nos proporcionan el contenido del diseño de nuestra actividad educativa. Es decir, esas respuestas se traducen en una especie de guión de la actividad, por el cual orientar y desarrollar el proceso desde la coordinación.

La práctica indica que mientras más detallado sea un diseño, mejores serán las posibilidades de conducir la actividad por nuestra parte; con menos imprevistos tendremos que lidiar. Sin embargo, como por una parte el diseño es inicialmente un ejercicio de abstracción —previo al encuentro—, y por otra los procesos no obedecen a recetas, hay que asumir los posibles cambios que haya que introducirle durante su implementación. Esa peculiaridad no puede perderse de vista.

En base a qué se diseñan los encuentros

Por supuesto que partimos de la premisa de que trabajamos desde una concepción dialógica y participativa, que predetermina, no solo el diseño, sino el ambiente en que transcurre el proceso mismo.

En el caso que nos ocupa, los módulos de la FEPAD, el trabajo de elaboración de los diseños se simplifica puesto que está predeterminado por el módulo mismo. La *Guía metodológica* del módulo ya contiene los objetivos de sus diversos *Momentos*, propone las metodologías y ejercicios a usar,

e incluso ofrece estimados de los tiempos que los ejercicios toman.

De manera que, en este caso, conociendo los tiempos de que dispondrá el grupo y la frecuencia que tendrán las sesiones de trabajo, de lo que se trataría es de diseñar los encuentros. Pero siempre partiendo de los elementos que ya la *Guía* nos proporciona. Sin embargo, también es fundamental que consideremos la información que nos dio la prealimentación del grupo. Es decir, tomar en cuenta para el diseño el conocimiento sobre los participantes, sus motivaciones, su relación con el tema, sus prácticas y la posible aplicación en ellas de los contenidos y experiencias a vivir en el proceso.

Ya anteriormente vimos también que en el diseño tenemos que considerar los aspectos organizativos y de logística para el trabajo, que responden a las preguntas *con qué, dónde, cuándo y por cuánto tiempo*.

Partes del diseño de los encuentros

Por su interés, propongámonos aquí repasar y ampliar las partes constituyentes de un diseño.

1. *Objetivos*. Como responden al “para qué”, constituyen el primer paso en la elaboración del diseño del encuentro. En nuestro caso, para los encuentros o sesiones de trabajo del módulo, ellos dependerán de los objetivos del *Momento* por el que estemos transitando, que ya están recogidos en la *Guía metodológica* del módulo en cuestión. Habrá casos en que serán los mismos. Uno de éstos será el inicio del *Momento*.

2. *El recorrido lógico del encuentro.* Aquí atenderemos tres aspectos fundamentales:

a) *El punto de partida y de nexos con el encuentro anterior.* Hay que diseñar un breve espacio de tiempo, al inicio, que dedicaremos a la reintegración del grupo, y en algunos casos a la socialización de los ejercicios-tarea orientados en el encuentro anterior. También podremos socializar las motivaciones y expectativas del grupo ante el nuevo encuentro. Hay que diseñar otro tiempo para atender la propuesta de la coordinación respecto a la tarea del nuevo encuentro.

b) *Desarrollo del encuentro.* Esta parte consiste en diseñar las maneras en que trabajaremos los contenidos que se proponen en cada momento del módulo. En nuestro caso, esto está adelantado en la *Guía metodológica* del módulo. Entonces, de lo que se trata es de definir los ejercicios por los que optar, teniendo en cuenta la composición y características del grupo, sobre todo.

c) *Cierre del encuentro y orientación de ejercicios para la próxima sesión de trabajo:* Se trata aquí de diseñar un tipo de actividad que nos permita, como la palabra lo indica, cerrar la sesión de trabajo, al tiempo que nos proponga dejar la puerta entreabierta a la continuidad. Entonces, nuestro diseño requiere que consideremos un momento de cierre de encuentro que nos permita atar cabos sueltos en caso que sea necesario y establecer las continuidades; motivar a los

participantes para el próximo encuentro; orientar los ejercicios-tarea³.

Ventajas de una adecuada elaboración y apropiación del diseño

Ambas deben permitirnos:

- Dominar los ejercicios que protagonizará el grupo, y tener claridad sobre lo que se quiere de cada uno de ellos y del encuentro en general.
- Especificar bien las consignas para orientar al grupo con la mayor precisión y claridad posibles.
- Saber hasta dónde llegar, evitando trascender los contenidos, momentos y tiempos previstos.
- Enmarcar con mayor certeza las ideas, conceptos o contenidos esenciales que deben abordarse en los momentos de plenario, de debate y análisis de los temas.

³ Los ejercicios-tarea están contenidos también en el Cuaderno de trabajo de los participantes.

SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR*

Carlos Núñez

Una metodología es la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados.

De hecho, una coherencia metodológica la encontramos muchas veces en programas educativos que obedecen a los intereses del sistema dominante, por cuanto objetivos de “aprendizaje normalizador” son plasmados en contenidos fuertemente ideologizados que son “trasmitidos” verticalmente —bancariamente— a través de métodos de recepción pasiva por parte de los educandos y mediante técnicas o herramientas de la misma intención.

Por ello, los sistemas educativos (formales o no) utilizados por los sectores dominantes funcionan eficientemente, pues no hay incongruencias entre objetivos, contenidos y formas; la “domesticación” funciona coherentemente.

Esta coherencia no está, sin embargo, tan presente en muchos programas de educación popular, que, bien orientados, (y mejor intencionados)

* Tomado de Carlos Núñez: *Educación para transformar, transformar para educar*, Editado por el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, Guadalajara, Jalisco, México, 1992, pp. 54-79.

plasman contenidos ajenos a la práctica de los grupos; sus métodos son igualmente bancarios (aunque los contenidos sean revolucionarios) y las técnicas utilizadas son la tradicional “clase”, la charla, el discurso, etc.; es decir, técnicas de transmisión de contenidos.

En otras ocasiones, esquemas como el anterior pretenden de pronto “renovarse” mediante la aplicación de algunos instrumentos o técnicas propias de la educación popular (dinámicas, audio-visuales, etc.) sin modificar en realidad nada sustancial, puesto que la técnica no es la educación.

Por lo cual vale aquí subrayar que la ligazón entre planteamiento metodológico coherente y definición política del programa (explícita o no) es algo verdaderamente sustancial en la educación popular.

De ahí la necesidad de ir más a fondo y establecer la relación coherente entre una concepción de educación popular como la que hemos señalado y la metodología conducente.

Nosotros pensamos que únicamente a través de una *metodología dialéctica* se alcanzar dicha relación, pues solo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso “acción-reflexión-acción”, “práctica-teoría-práctica” de los grupos populares —del movimiento popular— conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente con vistas al logro de una nueva sociedad.

Para que los programas de educación popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones conducentes a los objetivos polí-

ticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le dé coherencia interna y una concepción dialéctica que le dé coherencia política. Así pues, una metodología dialéctica es el camino adecuado que nos permite tener, como punto de partida del proceso, la práctica real de la organización en la transformación de su realidad.

Este partir de la práctica será llevado sistemáticamente a nuevos niveles de comprensión, es decir, a procesos de abstracción de la misma realidad que nos permitan comprenderla de manera diferente, en su complejidad histórica y estructural, para entonces proyectar las nuevas acciones transformadoras de una manera más consciente y, sobre todo, acorde con una teoría que nos ayuda a conocer las leyes históricas, permitiéndonos avanzar más adecuadamente dentro de una visión estratégica que ubica y supera un mero activismo, una posición meramente “reivindicalista” que muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

Pero detengámonos un poco más en estos puntos. ¿Qué significa “partir de la práctica”? ¿Es lo mismo partir de la *realidad*, que partir de la *práctica*? ¿Cuál es el peso de los aspectos subjetivos que inciden en toda práctica social?

Punto de partida

En realidad, el punto de partida, a nuestro juicio, lo constituye la combinación de un triple diagnóstico, el reconocimiento sistemático de la realidad

objetiva, contextual, en la que el grupo u organización vive, actúa y/o realiza su acción.

Esta realidad abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más “vívido”, hasta aspectos que la afectan, pero que no son quizás percibidos en una primera fase; son aspectos de la realidad que, independientemente del accionar del grupo, influyen sobre el mismo.

Obtener un diagnóstico, es decir, un reconocimiento objetivo y sistemático, produce un primer distanciamiento de la misma realidad tantas veces vivida y sufrida, pero quizás nunca *vista* objetivamente.

El caso de una organización barrial que autodiagnostica las condiciones objetivas de su hábitat¹ es un ejemplo claro de este primer diagnóstico, en su dimensión más simple.

La profundización de ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la extensividad del análisis (problemática de la zona, de la ciudad) para volver a profundizar (problemática urbana como tal) son ejemplos de este accionar en el primero de los pilares del punto de partida: la realidad.

Pero esa realidad no existe como tal ajena al hombre y a la sociedad; es el accionar individual,

¹ Por *hábitat* entendemos la presencia y relación que se establece entre el hombre y todos los elementos que condicionan su forma de residencia o de vida en un lugar determinado. Estos elementos pueden ser materiales como vivienda, infraestructura (calles, agua, drenaje, alumbrado, etc.), servicios públicos (aseo, vigilancia, transporte, recreación, educación y otros), sociales, culturales, económicos o políticos. El hábitat de una organización barrial es su propio entorno y su propio contexto.

grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos los niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad. A esto llamaremos “práctica social”.

Ambos elementos: condiciones materiales y sociales y el accionar del hombre en ellas, por ellas y para ellas, se relacionan dialécticamente.

Analizar las acciones, espontáneas u organizadas, que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema general, es un segundo diagnóstico que forma parte del “punto de partida”, según nuestra concepción metodológica dialéctica.

Por último, este accionar, consciente e intencionado, o inconsciente o menos intencionado y espontáneo, obedece de hecho a una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella. Producto de la historia y circunstancia personal y social, a su vez conformada de acuerdo con leyes históricas y a interpretaciones ideológicas sobre las mismas, cada persona y cada grupo u organización tendrán una razón para actuar de tal o cual manera, para dirigir sus acciones en determinado rumbo o, incluso, para no actuar, pretendiendo algunos asumir una “neutralidad” obviamente inexistente.

Esta conciencia (ingenua, crítica, desarrollada y formada, etc.) es el tercer nivel del autodiagnóstico inicial, que conforma el punto de partida metodológico, y cuya explicitación es de vital importancia, por cuanto solamente en el reconocimiento crítico y consciente del porqué de nuestro accionar, encontraremos explicación y motivo para seguir conociendo y actuando, es decir, educándonos.

Esta conciencia de la realidad y del accionar sobre ella es siempre una combinación de aspectos *objetivos* (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen), con aspectos *subjetivos* (interpretaciones, emociones, sentimientos y actitudes) que sobre esos aspectos objetivos se tienen.

En síntesis, el punto de partida de esta propuesta metodológica es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad realiza con vistas a transformarla; y del nivel de conciencia-interpretación que sobre la realidad y sus acciones tienen. Y en esta interpretación, no solo influirán aspectos objetivos sino, también, toda la carga subjetiva (connotativa) que de hecho se tiene.

Este *triple diagnóstico* es, a nuestro juicio, el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como “partir de la práctica” o “partir de la realidad” o, más simplemente, “práctica-teoría-práctica”.

Es claro que esta propuesta aparece como muy compleja, pues, cabe la pregunta de ¿cómo lograrlo? Hay que tener en cuenta que debe ser en forma sencilla, ordenada, sistemática y de acuerdo siempre con las condiciones y características del grupo con que se está trabajando, y de los objetivos que se quieran lograr.

Por ello, el educador deberá decidir tácticamente cuál debe ser el “punto de entrada”, es decir, la forma específica, el aspecto inicial con el que arrancará el proceso de educación. En alguna circunstancia convendrá iniciar con el diagnóstico de la realidad; en alguna otra, por el contrario, quizás

convenga autodiagnosticar inicialmente la interpretación sobre hechos de gran importancia sucedidos; es probable que deban manejarse aspectos combinados, etcétera.

En una palabra, lo fundamental será el *qué* (punto de partida triple) y lo circunstancial (aunque muy importante pedagógicamente hablando) será el *cómo* (punto de entrada y forma de obtenerlo).²

² A manera de ejemplo, retomemos, sólo como ilustración, el caso de la organización barrial y su hábitat. El educador, en combinación y de acuerdo con la organización, a través de sus dirigentes, decide iniciar el autodiagnóstico tomando como “punto de entrada” o primer paso, por ejemplo, la práctica del propio grupo.

Esta decisión no sería al azar, sino de acuerdo con las condiciones de la organización; supongamos que la organización mantiene una tendencia muy cargada al activismo, que la está conduciendo a acciones múltiples, sin estrategia alguna o conciencia y conocimiento de su realidad. Quizás por estas razones se decida iniciar por autodiagnosticar justamente este accionar. Sería la forma de iniciar el punto de entrada.

Pero, oportunamente, el proceso de conocimiento y análisis de su práctica los llevará a preguntarse por qué actúan así y con respecto a qué realidad es que actúan así.

Por ello, en forma coordinada, se iniciaría un reconocimiento crítico de su realidad, de su hábitat. No solo problemas o deficiencias —como a veces se interpreta— sino la realidad compleja: material, económica, social, cultural, política, etcétera.

Con qué cuentan, qué les falta, cómo interactúan, cuáles son sus valores y costumbres, qué fuerzas —positivas o negativas— actúan, etc., representaría el autodiagnóstico de la realidad, que se integraría al análisis de su práctica ya iniciado.

El obtener su propia comprensión de su realidad, su visión del mundo y, por tanto, el por qué actúan de determi-

Teorización

Al calificarlo así, este proceso se convierte desde el punto mismo de partida, en un proceso de *teorización*, a partir de la práctica, en la que el método se convierte en el articulador dialéctico entre la teoría que lo fundamenta y la realidad que se pretende conocer.

El resultado inicial del autodiagnóstico (triple punto de partida), constituye de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre su punto de partida.

Es un primer distanciamiento crítico sobre su realidad y su accionar; un avance en el nivel de conciencia e interpretación; constituye un paso hacia la globalización y conciencia de pertenencia a la clase y a la historia, elementos todos constitutivos (junto con otros que profundizaremos) de lo que entendemos por teorizar.

Consideramos importante insistir en que, aunque el punto de partida no puede lograr un conocimiento de la realidad y de sus leyes a un nivel de información e interpretación verdaderamente teórico, sí constituye, a nuestro juicio, el primer (y elemental quizás) paso de la espiral dialéctica; es, pues, el inicio del proceso de teorización y esto es justamente lo que nos permite *teorizar a partir de la práctica*, y no “sobre” ella.

nada manera, sería obviamente indispensable para completar el primer autodiagnóstico en su triple dimensión.

No importa cuál sea el punto de entrada; éste podría haber sido otro.

Por eso, este nivel de comprensión de la realidad nos permite, justamente, avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión, *sin alejarnos nunca de la propia realidad*. De esta manera, no volvemos al *mismo* punto de partida —lo que nos conduciría a quedar atrapados en un círculo cerrado—, sino generamos una verdadera “espiral” que, sin alejarse de su referente, avanza y se enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y comprensión cada vez más complejas del punto de partida.

Esto implicará (y hay que propiciarlo, aunque es normal que se dé) la construcción de conceptos operativos, que vengan a constituir instrumentos de interpretación y síntesis de los niveles de análisis obtenidos.

No es necesario, como algunos ortodoxos interpretan, que de entrada (como sombrero que queda grande) el grupo “aprenda” los conceptos clásicos. Los conceptos operativos que el grupo u organización van construyendo, responden a *su* nivel de conciencia, es decir, de conocimiento e interpretación; tienen que ver con su grado de desarrollo y con su universo cultural y, sobre todo, son el puente seguro y la llave apropiada para acceder dialécticamente a nuevos niveles de interpretación y, por tanto, a nuevas formulaciones conceptuales, que responden a niveles de síntesis más complejos. Los conceptos operativos representan categorías de análisis que ya el grupo maneja y domina.

Así, podemos afirmar que teorizar es un proceso de profundización ascendente, es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y

cualitativo en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan, mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas.

Este proceso dialéctico implica también el conocer, estudiar, interpretar y aplicar a la circunstancia histórica y coyuntural los aportes que otras experiencias y otros pensadores han logrado sistematizar, abstraer y formular teóricamente.

No se puede pensar que el proceso de conocimiento puede llegar a niveles profundos, sólo a partir de la propia experiencia. El aporte de la teoría es, pues, parte esencial del proceso de educación-acción, pues no todo el conocimiento y la experiencia están en o le pertenecen al grupo u organización. Y éste es uno de los roles del coordinador.

Por ello, insistimos, no basta solamente un proceso de análisis progresivo de la realidad inmediata, que nos daría una visión funcionalista de la sociedad; es necesario comprenderla histórica y estructuralmente, para ubicarse, uno y sus luchas, dentro de ese complejo dinamismo.

Así, la dimensión política de la educación popular (señalada en la formulación de párrafos anteriores) encuentra su validación, ya que la educación popular no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde dentro del movimiento histórico el sentido mismo de la historia, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, hacien-

do de la actividad de las masas una actividad revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica.

Pablo Freire, en la tercera carta a Guinea-Bissau del 5 de enero de 1976, señala (refiriéndose a las implicaciones que la teoría del conocimiento que él sustenta y el planteamiento metodológico dialéctico tienen):

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer —y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento.

Es claro pues, que *teorizar no es un hecho intelectual aislado de la práctica*, y que, justamente, al constituirse en un momento de abstracción sobre la necesidad y la práctica organizada de las masas, permite orientar y definir; en resumen, responder políticamente, a las preguntas formuladas por Freire.

Así, la teorización define su carácter de clase y su dimensión política: la práctica y la teoría, como elementos interrelacionados en el proceso histórico de liberación.

Creemos que completa esta visión sobre lo que es teorizar el aporte que Oscar Jara presenta en su ponencia “Conciencia de clase y método dialéctico”, presentada en México en 1982, por lo que lo transcribiremos a continuación:

[...] teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión, significa, en primer lugar, realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar

de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas —estructurales e históricas— para podernos explicar su razón de ser, su sentido. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.

En segundo lugar, significa llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja y contradictoria que constituye la realidad concreta. (Interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados) Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.

En tercer lugar, debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso causal de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la reelaboración de los elementos de interpretación teórica, para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas. El conocimiento teórico, dentro de esta dinámica, deja de ser una mera “comprensión” de lo que sucede, para convertirse en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares, que permitirá dirigir la historia hacia lo que debe suceder, conforme con sus intereses.

En cuarto lugar, este proceso de transformación teórico-práctica, debe llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas. De esta manera podrán asumir convicciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la “correcta” interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente. Esta propia convicción, racional y firme será la base real sobre la que podrá asentarse una voluntad política que impulse orgánicamente las acciones de clase más allá de una pura emotividad irreflexiva. Es decir, una auténtica mística de clase, capaz de comprometer todas las energías vitales —e incluso la vida misma— en la construcción de una nueva sociedad, la cual no podrá hacerse efectiva sino como producto de una “creación heroica” de las clases populares. Porque “ninguna gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio, de los hombres que la intentan”.

Este proceso puede y debe irse *profundizando* al ritmo del propio grupo y sus acciones.

La profundización, de hecho, ampliará el panorama, provocando “ramificaciones” de relaciones en los fenómenos estudiados, tanto de carácter estructural, como histórico.

Por ello, es indispensable, a nuestro juicio, para poder desarrollar este proceso, manejar un modelo científico de interpretación que, aunque al principio pueda ser imperfecto y quizá elemental, contenga la visión de conjunto, de sistema, que permita la “acumulación” profunda, cuantitativa y cualitativamente.

En este proceso de teorización, no puede, no debe quedar fuera un elemento fundamental: la forma natural con la que el grupo va expresando

lo que entiende (y lo que no, también). Porque teorizar no es hacer repetir términos “teóricos”, por más consagrados por la ortodoxia y por más exactos que nos parezcan. La sabiduría popular, su sensibilidad y su ingenio, son capaces de ir dando traducción —con una sana conducción pedagógica— desde su propio universo vocabular, a todo ese otro mundo de términos “extraños”. Pero más que a los términos, al contenido esencial de los mismos. Y allí está el grupo haciendo su propia teoría y su propia construcción de conceptos.

En último término, se trata de incorporar en la fase de teorización el elemento cultural en el cual debe estar afincado todo el proceso educativo, comunicacional y organizativo.

Regreso a la práctica

“Volver a la práctica”, constituye un regreso al punto de partida, pero no entendido en el sentido original del cual se partió, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico.

El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida nos debe provocar el avance en términos no solo intelectivos, sino en la calidad racional, organizativa y política de las *acciones transformadoras* de la misma realidad de la cual se partió.

No se trata, pues, de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente, aunque sin alejarnos de nuestra propia realidad.

Por otro lado, no debe entenderse el regreso a la práctica como un hecho “final” del proceso de educación; no hay que pensar que hasta que no se

haya hecho todo un proceso teórico, llevado al máximo de profundidad posible, no se está “capacitado” para volver a la práctica. Esta formulación rompería de nuevo con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no se estaría siendo coherente con la afirmación que sostiene que la práctica es la fuente de conocimientos y el criterio de su verdad; de hecho, no se estaría verdaderamente teorizando, conforme lo hemos entendido, sino especulando con conceptos vacíos y ajenos a la práctica.

Debemos distinguir y clarificar algo que ya fue señalado: el proceso educativo no es *siempre ni necesariamente* sinónimo de un “evento educativo”.

Cuando estamos hablando de una organización o grupo popular, estamos partiendo del hecho de que dicho grupo realiza una práctica social. Esa práctica, su comprensión y su mejoramiento en términos racionales y políticos, es el verdadero objetivo del proceso educativo; y si para lograrlo hay que realizar o conviene realizar eventos educativos (cursos, seminarios, talleres, etc.), eso no debe significar que el objetivo a lograr sea que los participantes del evento reproduzcan el mismo, sino que *mejoren colectivamente su práctica socio-política*; si para ello hay que reproducir el evento, es circunstancial.

Lo importante es apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora, de una manera consciente, crítica y creativa.

En el caso de los procesos de capacitación de “capacitadores”, o sea, cuadros educadores populares, es evidente que el regreso a la práctica duran-

te su proceso de capacitación, debería traducirse en el diseño de programas sistemáticos de educación con las bases.

Pero entendiendo por educación el hecho de que estas bases organizadas deberán iniciar un proceso de análisis de sus tareas teniendo como punto de partida su propia realidad y práctica, y considerando que el hecho educativo es el momento (intensivo o periódico) privilegiado de reflexión sistemática sobre su práctica, que es —como ya señalamos— un hecho educativo en sí misma, pero siempre y cuando sea un accionar consciente.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no solo debe entenderse como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de práctica-teoría-práctica de la organización. Es la aplicación de la metodología dialéctica al trabajo directo de base y no sólo a tareas de capacitación como tales.

Aspectos pedagógicos y didácticos

Ya hemos señalado (y es ampliamente reconocido) el problema de coherencia metodológica al que se enfrentan cuadros y educadores populares; su concepción “teórica”, posición política y compromiso, no dejan realmente que desear; pero su práctica sociopolítica y educativa es, con mucha frecuencia, improvisada, ineficaz y contradictoria con los fundamentos teóricos.

El problema no es pues, muchas veces, de concepción teórica e ideológica, sino de metodología, de métodos y de técnicas adecuadas.

Se habla de participación, de democracia, de responsabilidad, de “concientización”, de dialéctica, pero se impone la línea, se dictan cursos, se “da teoría”, “se les da” el análisis de su realidad, “se les interpreta” la coyuntura, etcétera.

Sólo se sabe hacer cursos, conferencias, jornadas, en los que dirigentes, educadores, los que saben, educan a los que no saben. La verdad existe, es cerrada y se deposita en la mente acrítica de los educandos. No hay ninguna diferencia entre esta forma “bancaria”, verticalista y autoritaria (como Freire la definía y cuestionaba) de educar y la que los dominadores y explotadores transmiten, y con la que imponen y troquelan las mentes y las conciencias de la población.

La diferencia clara entre estas dos prácticas está en la concepción, en la intención y en los modelos de interpretación. En el proyecto político que se defiende; está, pues, en su contenido y compromiso de clase, pero no sustancialmente en la forma.

Y esta contradicción, esta incoherencia en términos metodológicos, no es grave solamente porque no funciona (nivel de eficiencia), sino porque *contradice de hecho* el planteamiento y los valores que se buscan en y para el hombre nuevo y la nueva sociedad.

Así pues, para la aplicación de una concepción metodológica dialéctica, es indispensable que los métodos y técnicas sean y guarden coherencia con los planteamientos, y aunque no son la esencia del proceso educativo, sí adquieren una enorme importancia, porque serán los instrumentos a través de los cuales se podrá generar o no un proceso dialéctico.

La premisa fundamental, a nivel pedagógico, es la *participación*. Solo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el “partir de la práctica”.

El triple diagnóstico es en realidad un triple “autodiagnóstico”; y si es así (como hemos fundamentado anteriormente) solo se podrá obtener a partir de la participación de los educandos.

Pero esa participación debemos calificarla como *plena o total*, pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice (método muy utilizado para tratar de conciliar lo verticalista con lo participativo).

No se trata de que, ante una charla o un análisis de coyuntura de los expertos, el grupo discuta y reaccione; esto es sólo un simulacro de participación.

Se trata de que el grupo, todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su propia concepción y práctica, teoricen sobre ella... Esto es posible solamente: con una *pedagogía de la plena participación*.

Técnicas o herramientas educativas

Con razón aparecen las preguntas:

¿Pero cómo lograr la participación, ese partir de lo que cada uno sabe y conoce?

¿Cómo ir avanzando a un proceso de teorización que sea realmente un “pensar la práctica”?

¿Cómo manejar —con esa pedagogía de la participación— temas complejos, abstractos o excesivamente técnicos?

Y por último, ¿cómo lograr la adecuación entre participación y conducción? ¿Cómo no provocar un proceso anárquico, en el que se pierda la línea?

Una combinación de dos aspectos logra ese objetivo y ese equilibrio: las técnicas educativas que se utilicen y el papel del coordinador; pues será definitiva la capacidad con que éste sepa diseñar los programas, aplicar las técnicas y conducir el nivel de reflexión teórico.

Veamos más detenidamente lo referente a las técnicas, herramientas o instrumentos didácticos.

Como hemos señalado, las técnicas educativas no definen ni son la educación popular; son solo herramientas de apoyo.

Hay muchos educadores y promotores que, cuestionados en sus métodos tradicionales, descubren el uso de técnicas y dinámicas. Creen que con el solo uso de las mismas, aunque sea en forma anárquica, ya están modificando cualitativamente su metodología. Son los “dinamiqueros”.

No; la técnica como instrumento educativo, al igual que toda herramienta, tiene sus características, sus limitaciones, y, para utilizarla, hay que conocerla y saber manejarla.

¿Cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿hasta dónde?, son algunas de las preguntas que el educador debe tener muy claramente respondidas al utilizar cada técnica.

La técnica es el instrumento, el estímulo que propicia la participación, para la generación de conocimientos.

Las técnicas recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores; reflejan la realidad en sus diversos aspectos, y/o las interpretaciones que sobre ella se tienen.

Contienen uno o varios elementos que “se comunican” al grupo, en forma de *códigos* estimuladores de análisis e interpretación.

Ese aspecto de la realidad, ese concepto que se quiere manejar, es “traducido”, cuando se diseña o aplica una técnica, a un determinado tipo de código (visual, audiovisual, auditivo, vivencial, etc.) que no es cerrado— y por tanto trasmisor verticalista— sino “abierto”, provocador y generador de un proceso participativo de “descodificación”.

La “descodificación” realizada grupalmente encuentra, deduce, analiza, relaciona, interpreta y sintetiza el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante el código.

No se trata de una adivinanza, ni es un mero juego para hacer “atractivo” o divertido el proceso educativo (aunque de hecho el elemento lúdico es una característica muy presente en esta metodología).

El “código” debe permitir, en su proceso de descodificación, hacer claro y visible, hacer evidente, lo que muchas veces, por ser común y hasta obvio, *no se ve*. En otras palabras, provocar un cuestionamiento mediante la reflexión de la realidad y su “normalidad” enajenante y opresora.

Este proceso se va a producir a través del “factor de distanciamiento” que todo código debe contener, para producir mejor su propia descodificación.

De muchas formas se da el factor de distanciamiento siendo la más simple (y muy importante),

el solo hecho de observar, oír, vivir, actuar *intencionada y contextualizadamente* (dentro de un proceso conscientemente asumido) el mismo código.

Pero el ejercicio será mucho más provocador (y eficaz) si se logra un buen distanciamiento a través de, por ejemplo:

- ordenamiento de hechos o situaciones normalmente vistas o enseñadas en forma parcial, anárquica, desordenada;
- desordenamiento o rompimiento de la lógica de lo cotidiano;
- uso de nuevos códigos, en relación con el hecho o situación, por ejemplo: visualizar, lo que sólo se ha oído; oír, lo que se vive cotidianamente como “valor” social, etc.;
- cambio de código: lo que es de la cultura oral, cambiarlo a código visual, o audio-visual... o viceversa;
- exageración medida;
- humor;
- ironía;
- dramatismo;
- sorpresa y otros;
- o, por supuesto, “vivir” situaciones (actuando, jugando roles, participando vivencialmente en dinámicas activas, etcétera).

Éstos y otros muchos elementos, solos o combinados, podrán ser “factores de distanciamiento” que provoquen la descodificación, mediante el análisis objetivo y subjetivo, de su contenido y forma.

De una amplísima gama de posibles códigos, el educador se vale para diseñar y/o adaptar sus técnicas educativas.

Pero hay que recordar que cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo con el momento del proceso educativo en que se esté. Así, a cada contenido programático, en función del tema que se está desarrollando, corresponderá la aplicación de una o varias técnicas, para poder alcanzar el objetivo previsto.

Y la forma particular como en cada caso se aplicará, desarrollará y analizará la técnica y su contenido, define el “procedimiento” que el coordinador deberá diseñar con toda precisión.

Las técnicas, aun las que aparentemente son muy acabadas en su diseño, no son aplicables nunca en forma mecánica; su aplicación depende de:

- a) Las características del grupo (pequeño, numeroso, adultos, trabajadores, campesinos, mujeres, mixto, alfabetos o analfabetos, que parte o no de cierta experiencia, etc.) condicionarán el procedimiento de aplicación.
- b) Las condiciones objetivas y materiales en que se desarrolla el proceso. No es lo mismo un “taller intensivo”, que un proceso periódico a largo plazo, semana a semana; tampoco lo es trabajar en un local adecuado y con equipo, que en condiciones desfavorables y/o sin equipo de apoyo.
- c) Los temas y, sobre todo, los objetivos que se quieran alcanzar; la particularidad, la intensidad; las características del grupo, etc., condi-

cionan o sitúan el contenido temático y los objetivos que se quieren y pueden alcanzar; las técnicas y procedimientos serán adaptados a estas condiciones.

- d) El eje temático también orienta y condiciona el uso de técnicas y su procedimiento. Para un mismo tema general, pueden escogerse y diseñarse diferentes ejes temáticos; según el eje, es el enfoque o el énfasis del tema y sus contenidos.

Esto vuelve a ser una condicionante para el diseño y aplicación de las técnicas y sus procedimientos.

Por supuesto, el conocimiento, experiencia, habilidad y creatividad del o los coordinadores, influirá definitivamente en el renglón de las técnicas y procedimientos.

TÉCNICAS DE TRABAJO GRUPAL

Introducción

Un elemento importante a tomar en cuenta cuando trabajamos en y con grupos es la dinámica grupal, o sea, lo que se refiere a aquello que sucede durante el proceso de interacción de las personas que forman parte de ellos.

Otro factor valioso está referido a los aspectos metodológicos, a la forma en que se organiza el tema para trabajarlo, qué procedimientos o medios, qué maneras sistematizadas o estrategias utiliza el coordinador o coordinadora para lograr más eficazmente las metas propuestas.

Trabajamos en la presente recopilación de estas técnicas con el propósito de que los coordinadores y coordinadoras tuvieran a su alcance un amplio espectro de recursos para el trabajo. Se publican técnicas de diversas fuentes, muchas de ellas utilizadas y recreadas por nosotros en los últimos años.

Pensamos que éstas pueden y deben ser renovadas a su vez por las personas que las empleen en cada caso. Una misma técnica puede tener múltiples variantes y procedimientos de utilización.

De este modo, su aplicación puede resultar inadecuada si no están claros los objetivos de los procesos en los que éstas se insertan, el grado de integración y necesidades del grupo, así como las estrategias para lograrlos.

Es decir, no se trata de agregar algunas técnicas para hacer más agradable una actividad educativa; es algo mucho más profundo y complejo que tiene que ver, en primer lugar, con valorar cómo estos recursos metodológicos pueden contribuir a

alcanzar los aprendizajes individuales y grupales, los propósitos educativos que se persiguen.

Además, hay que lograr la participación real de los sujetos, y, como sabemos, ésta no se resuelve con que las personas estén presentes en una actividad, sino con el grado de incidencia y el rol activo que los sujetos puedan desempeñar en la determinación del curso de los acontecimientos.

El coordinador o coordinadora necesita, también, comprender los procesos grupales, saber vincular los aspectos temáticos y dinámicos, atender, a la vez, a los individuos, las interacciones y la pertinencia al tema; aprovechar las inmensas potencialidades del grupo para favorecer el desarrollo de cada uno de los integrantes y el cumplimiento cabal y creativo de las acciones previstas.

Deseamos que los educadores y educadoras hallen en esta parte del libro un motivo de inspiración, no solo para renovar lo que aquí se ofrece, sino para elaborar sus propias técnicas y recursos de trabajo con los grupos.

LAS COMPILADORAS

Técnicas grupales

Fiesta familiar

OBJETIVO:

Tomar conciencia de los efectos de diversos roles en los grupos.

DESARROLLO:

El coordinador forma subgrupos. Y elige a dos o tres personas como observadores.

Explica a los participantes que cada subgrupo constituye una familia formada por: *padres, hijos y otros parientes*.

Les indica que cada subgrupo deberá preparar una dramatización, específicamente sobre una fiesta de cumpleaños, en que cada papel será desempeñado ateniéndose a alguna de las siguientes características de personalidad u otras que pueden incorporar.

- el/la *quejoso/a*
- el/la *superrazonador/a*
- el/la *apaciguador/a*
- el/la *simpático/a*
- el/la *víctima*
- el/la *censurador/a*

Los subgrupos presentan su dramatización y el resto de los miembros del grupo y los observadores toman nota de los roles observados y las interacciones que se producen en cada grupo.

Al final, se comentan las anotaciones, las opiniones que se tienen sobre los distintos papeles representados. La coordinación pregunta al grupo cómo se puede aplicar lo aprendido a su vida.

El telegrama

OBJETIVOS:

Reconocer la importancia de la comunicación no verbal.

Favorecer la comunicación y la cohesión grupal.

DESARROLLO:

El ejercicio consiste en transmitir un mensaje por todo el grupo a través de las manos.

Los/las participantes se colocan en círculo, cogidos de las manos y con los ojos cerrados. Una persona pasa un mensaje a su compañera/o mediante su mano (por ejemplo: dos apretones-pausa-un apretón, etc.) para expresarle un sentimiento. El mensaje ha de recorrer todo el grupo, hasta que llegue a la persona que se encuentra al lado de la que ha comenzado. Después de que el mensaje ha recorrido todo el círculo, la última persona lo describe verbalmente. Así sucesivamente, con nuevos participantes y nuevos mensajes.

Se puede solicitar valorar lo que se ha querido expresar, lo que el grupo ha ido transmitiendo y la expresión verbal de la última persona. A partir de ahí se puede suscitar un diálogo sobre el valor de la comunicación no verbal, en general, y en el grupo.

A medida que el juego se va realizando unas cuantas veces, la trasmisión y la riqueza de sensaciones, así como el sentimiento de grupo es mayor.

Persona, palabra, lugar

OBJETIVOS:

Permitir una comunicación fácil entre las personas.

Conocer la ideología y los valores del grupo.

DESARROLLO:

Se pide a cada cual elegir una persona (viva o no), una palabra y un lugar que sean significativos para él/ella. Se reúnen por subgrupos y comparten la persona, palabra y lugar elegidos.

En el plenario, cada grupo va diciendo qué personas, palabras y lugares seleccionaron y si lo consideran, el porqué. Entretanto, la coordinación va tomando nota y procurando ordenar los valores que manifiesta el grupo.

Reconocer el espacio

OBJETIVO:

Apropiarnos del espacio y reflexionar sobre su importancia en el aprendizaje grupal.

DESARROLLO:

Se le dice al grupo que iniciaremos el trabajo y para ello nos desplazaremos lentamente por todo el espacio y trataremos de percibirlo con todos los sentidos, recogiendo información a través la vista, oído, tacto y olfato. Pedir prestar atención y conocer hasta los más mínimos detalles del lugar, sentirlo nuestro y apropiarnos de él.

Luego del desplazamiento, se solicita que en pequeños grupos se reflexione sobre la experiencia vivida, comentamos todo lo que hemos percibido a través de los sentidos.

Ocupamos el espacio

OBJETIVO:

Tomar conciencia sobre la importancia del espacio y el lugar que ocupan las personas en el mismo.

DESARROLLO:

Se pide al grupo desplazarse por el salón ocupando todo el espacio y hacerlo caminando rápidamente. Se puede marcar un ritmo con las palmas o algún instrumento de percusión, a la señal de ¡alto!, todo el grupo debe parar al instante y quedar congelados, es decir sin moverse, deberán estar ubicadas de manera equidistante, verificamos si se cumple la regla. Se puede repetir unas tres veces.

Luego, se continúa con el desplazamiento, a la señal, nos ponemos en parejas ocupando equilibradamente el espacio. Seguidamente, a la señal, las personas se ubican en grupos de cuatro, siempre ocupando todo el espacio.

VARIANTES:

Se puede solicitar que las personas, a la señal, se junten por diferentes partes del cuerpo: manos, orejas, hombros, rodillas, etcétera; o, formar figuras geométricas: dos cuadrados, tres triángulos, un pentágono, etcétera, siempre ocupando todo el espacio.

¿Nos presentamos con gestos?

OBJETIVOS:

Comenzar a conocerse, esta vez, mediante los gestos.

Estimular la expresión corporal.

DESARROLLO:

Se indica que nos vamos a poner en círculo, por turno y nos iremos presentando.

Pedimos a una persona que quiera empezar voluntariamente, si no hay un o una voluntaria, el o la facilitadora empezará la presentación con un gesto y diciendo su nombre.

Luego el grupo imita el gesto y repite el nombre. Así, se continúa hasta que todo el grupo se haya presentado.

La segunda ronda consiste en que la persona que se presenta solo da un paso al frente, el grupo imita el gesto y dice el nombre de ésta.

Jugando con las olas

OBJETIVO:

Estimular un clima de confianza y favorecer la cohesión grupal.

DESARROLLO:

La coordinación dice que jugar con las olas del mar es realmente una experiencia maravillosa. Si tienen o han tenido la oportunidad de experimentar aquello, ahora lo vamos a recordar o imaginar según el caso.

Se conforman dos o tres subgrupos y en cada uno de ellos se hacen dos filas y se toman las manos las personas que se encuentran frente a frente.

Una persona de ellas se deja mecer por la otra, simulando el movimiento de las olas. Los brazos que la sostienen, deben tocar la mayor parte del cuerpo que se relaja.

El juego termina, cuando todo el grupo, haya experimentado la sensación de estar entre las olas.

Ronda de ritmo y movimiento

OBJETIVO:

Favorecer la comunicación no verbal y estimular un clima de confianza entre los miembros del grupo.

DESARROLLO:

Se expresa que si bien nos expresamos mediante el cuerpo, también tenemos la necesidad de tornarlo aún más expresivo. Se solicita ubicarnos formando un círculo, y que una persona salga al centro voluntariamente para iniciar un movimiento y un sonido que todo el grupo debe imitar al mismo tiempo.

Luego, por turno, van cambiando, hasta que todas las personas hayan propuesto su movimiento y sonido.

Construyamos objetos

OBJETIVOS:

Permitir el mejor conocimiento de los miembros del grupo.

Promover un clima de confianza grupal.

Promover la expresión corporal.

DESARROLLO:

Así como el cuerpo siente, conoce, expresa, también crea y comunica. A través de distintas técnicas podremos crear con nuestros cuerpos y construir imágenes/objetos reales e imaginarias.

Solicitamos que las personas se ubiquen en círculo y se preparen para construir objetos con todo su cuerpo y con los cuerpos de las otras personas.

Se puede trabajar por ejemplo: comidas, casas, máquinas, etcétera. Una persona voluntariamente inicia el juego, se ubica en el centro del círculo, adoptando una postura que represente la imagen de alguno de los componentes del plato, máquina, etcétera. Sucesivamente otras personas se integran, para complementar la imagen, cada persona, puede aumentar o modificar algo.

Completar la imagen

OBJETIVOS:

Favorecer la toma de conciencia del cuerpo.

Lograr una comunicación/cooperación grupal para seguir una expresión creativa.

DESARROLLO:

Formamos parejas, nos ubicamos de pie frente a frente. Empezamos dándonos la mano y nos quedamos inmóviles como si fuéramos estatuas.

Luego de unos segundos, una de las personas, se queda inmóvil, la otra sale, observa la imagen, ahora, deberá completar la imagen con otra posición, diferente a la anterior y así sucesivamente, por turno, se van intercambiando y modificando la secuencia de imágenes.

Al finalizar podemos poner títulos a las imágenes.

El escultor

OBJETIVOS:

Favorecer la toma de conciencia del cuerpo.

Lograr una comunicación/cooperación grupal para seguir una expresión creativa.

DESARROLLO:

Formamos parejas y nos ubicamos en algún lugar donde podamos trabajar cómodamente.

Una persona será el escultor o escultora, la otra será la arcilla. La escultora o escultor modela a su pareja, pero a cierta distancia, sin tocarla, la arcilla debe adoptar las posiciones según es modelada.

Luego de modelar unas tres imágenes, la arcilla adopta la postura de la imagen que más le quedó,

la que más le gustó o impactó. A su vez, el escultor o escultora corregirá la postura adoptada por el modelo.

Luego cambiamos, la escultora o escultor se convierte en arcilla y viceversa.

Nuestra imagen colectiva

OBJETIVOS:

Favorecer la toma de conciencia del cuerpo.

Lograr una comunicación/cooperación grupal para seguir una expresión creativa.

DESARROLLO:

Formamos nuevas parejas y creamos una escultura, para ello podemos utilizar diferentes lenguajes, a distancia, directamente o modelando a la otra persona como un espejo.

Cada escultor o escultora ubica su escultura en el centro y van creando una gran escultura, que representará la imagen colectiva del grupo.

El arquero

OBJETIVO:

Promover un clima de confianza y favorecer la integración grupal.

DESARROLLO:

Cuando estamos en grupo, nos sentimos seguros, pero cuánto realmente confiamos en el grupo y en nosotros mismos. Ahora realizaremos un juego, que nos va ayudar a comprender esta situación.

Pedimos a tres personas voluntarias (deben ser algo robustas) que serán el arquero, se colocarán frente al grupo y a cierta distancia, el grupo se colocará frente al arquero formando una fila.

Una persona a la vez y con los ojos cerrados, sale corriendo en dirección al arquero, quienes sujetarán a la persona que corre, la tomarán por la cintura y de costado, nunca de frente, para evitar golpes.

Luego de unos minutos, debemos cambiar al arquero, para que, todo el grupo pueda vivenciar la experiencia.

Un masajito para empezar

OBJETIVO:

Relajar las tensiones del cuerpo mediante un masajito suave.

DESARROLLO:

A veces sientes el cuerpo tenso, te duele cuello, la espalda o alguna otra parte del cuerpo sin razón aparente. Pero si hay una razón, lo que pasa es que, la tensión de la vida diaria, se manifiesta corporalmente, así que hoy, vamos a empezar eliminando la tensión del día mimándonos un poquito.

Nos ubicamos en círculo, una persona detrás de otra.

Al mismo tiempo, todo el grupo, nos damos un masaje suave, presionando suavemente con las yemas de los dedos, empezamos por la cabeza, cuello y hombros y brazos, luego continuamos dando golpes suaves con el filo de las manos en la espalda, nalgas y piernas y subimos otra vez hasta la espalda.

Damos media vuelta y devolvemos el masaje.

Tensión dinámica

OBJETIVO:

Preparar el cuerpo para el aprendizaje.

DESARROLLO:

Es necesario preparar nuestro cuerpo para el aprendizaje y para ello podemos realizar ejercicios para calentar nuestros músculos de manera gradual.

Nos ubicamos en parejas, frente a frente, las piernas un tanto flexionadas, poniendo en contacto los costados de los pies derechos, extendemos el brazo derecho, hasta juntar las palmas y presionamos con fuerza durante unos 10 segundos.

Luego cambiamos a la pierna y brazo izquierdo y repetimos la acción.

Ahora nos ponemos de costado y empujamos hombro con hombro (juntamos/presionamos), primero el derecho, luego el izquierdo.

Seguidamente, nos ponemos de espaldas y presionamos con fuerza.

La mano mágica

OBJETIVO:

Favorecer las expresiones corporales.

DESARROLLO:

Nuestro movimiento corporal, condicionado al comportamiento de nuestra vida cotidiana, nos impone determinados modos de conducta, actuamos siempre de la misma manera y nuestros movimientos se mecanizan.

Formamos parejas, una persona pone su mano a unos centímetros del rostro de la otra, que quedará como hipnotizada y debe mantener su cara constantemente, a la misma distancia de la mano del hipnotizador.

El hipnotizador realiza una serie de movimientos con su mano, su pareja debe hacer todas las con-

torsiones posibles, para mantener la posición de su rostro, en relación con la mano del hipnotizador.

La mano hipnótica puede cambiar, el hipnotizador puede desplazarse por el espacio y realizar movimientos cada vez más complejos.

¿Nos hacemos los ciegos...?

OBJETIVO:

Favorecer la confianza entre los miembros del grupo.

DESARROLLO:

Ahora realizaremos una serie de ejercicios, un trabajo de sensibilización de los sentidos, nos desplazaremos, con los ojos cerrados, agudizando los sentidos y desarrollando el sentido de orientación, como hacen los ciegos.

Alguna vez, cuando hay un apagón o estás en algún lugar muy oscuro, te desorientas, tratas de recordar dónde está cada objeto, a veces no logras dar con ellos.

Vamos a intentarlo...

El punto fijo

OBJETIVO:

Propiciar la integración del grupo.

DESARROLLO:

Cada persona se ubica en algún lugar del espacio y ubica un punto fijo en algún lugar (en una pared, en la ventana, en un mueble, etc.), cuidamos de ubicar puntos fijos en personas.

Una vez que ubicamos el punto fijo, con los ojos cerrados y los brazos cruzados a la altura del pecho, nos desplazamos lentamente cuidando no

golpear a los demás hasta llegar al punto fijo, el cual, debemos tocar con el dedo índice.

Luego cambiamos de punto, podemos hacerlo unas cinco veces.

Dame la mano, te doy un abrazo...

OBJETIVO:

Favorecer la integración y el clima de confianza grupal.

DESARROLLO:

Nos ponemos en parejas, frente a frente, todas las parejas se acomodan una al lado de la otra, formando dos filas, ubicadas a lo largo de la sala.

Iniciamos el ejercicio dándonos la mano, cada quien con su pareja, nos quedamos inmóviles por unos segundos. Seguidamente, cerramos los ojos y en la misma posición, es decir con el brazo extendido, retrocedemos unos pasos y luego avanzamos hasta quedar en la posición de darnos la mano con nuestra pareja.

Repetimos el ejercicio, varias veces, pero cada vez, dando más pasos hacia atrás.

Luego, nos damos un abrazo con nuestra pareja y nos quedamos inmóviles durante unos segundos y con los ojos cerrados retrocedemos hacia atrás unos pasos, seguidamente, avanzamos hasta quedar nuevamente en el abrazo con nuestra pareja. Repetimos varias veces, retrocediendo cada vez más.

Charlando con números

OBJETIVO:

Reconocer la importancia de la comunicación no verbal y favorecer la integración grupal.

DESARROLLO:

Los seres humanos, podemos expresarnos a través de múltiples lenguajes, el lenguaje corporal es uno de ellos, los movimientos, los gestos, los sonidos nos permiten expresarnos y comunicarnos.

Vamos a jugar y experimentar...

Primero, vamos a formar parejas y nos ubicamos frente a frente.

Jugando en pareja, una persona dice ¡uno!, la otra contesta, ¡dos!, la primera responde ¡tres! Ahora le toca iniciar el juego a la otra persona. El juego debe ser continuo ¡uno!, ¡dos!, ¡tres!, ¡uno!, ¡dos!, ¡tres!, etcétera. Repetimos la secuencia unas diez veces.

Ahora remplazamos el número uno por un movimiento y un sonido, luego de repetir la secuencia unas diez veces, remplazamos el número dos, por otro movimiento y otro sonido, finalmente, remplazamos el número tres. Luego, reflexionamos sobre la experiencia con nuestra pareja.

Imitando movimientos

OBJETIVOS:

Favorecer la cohesión grupal.

Permitir ponernos en el lugar del otro.

DESARROLLO:

Construir el grupo es una tarea que nos exige compenetrarnos con las otras personas, ponernos en sus zapatos, es importante entrar en su ritmo.

Nos ubicamos en círculo, una persona voluntariamente inicia el juego, camina relajadamente, de manera natural, en el interior del círculo, debemos observar con mucha atención sus movimientos.

Seguidamente, otra persona se coloca detrás imitando sus movimientos.

Luego una tercera persona se incorpora, pero esta vez, exagerando un poco los movimientos de la segunda persona, luego se incorpora una cuarta persona, quien deberá exagerar mucho más, el movimiento de la tercera persona.

Finalmente, la primera persona regresa a su lugar, para observar cómo es su movimiento al caminar.

Las profesiones

OBJETIVOS:

Reflexionar acerca de los diferentes roles asumidos en nuestra cotidianidad.

Favorecer el clima de confianza grupal.

DESARROLLO:

La vida social, nos condiciona a realizar determinados movimientos; los movimientos que realiza un obrero, no serán los mismos que realiza un intelectual, una maestra, un mecánico, etcétera. A través del siguiente ejercicio, vamos a descubrir estos movimientos, durante el ejercicio, el o la facilitadora irá dando las instrucciones según la secuencia.

En papeles pequeños, se escriben nombre de profesiones; dos papeles con la misma profesión. Cada persona elige, un papelito, es decir, una profesión.

Cada persona camina, imaginando que se encuentra en la calle, luego de algunos segundos se cae, luego toman una movilidad y llegan a su trabajo, cada personaje tiene una manera de actuar según la profesión que le tocó.

Reflexionemos...

OBJETIVO:

Reflexionar acerca de las vivencias y experiencias compartidas.

DESARROLLO:

Nos ubicamos en círculo y reflexionamos sobre la experiencia vivida.

Qué paso durante el proceso.

Qué nos gustó y qué no nos gustó.

Qué podemos aprender de la experiencia.

Investigando personajes

OBJETIVOS:

Entender nuestro comportamiento y el de los demás

Ponernos en el lugar del otro.

DESARROLLO:

Nos desplazamos por el espacio, caminando de forma normal como lo hacemos cotidianamente, mientras caminamos, vamos tomando conciencia de nuestras emociones: ansiedad, inquietud, temor...

Cuando nos encontramos con una persona, con la que tenemos dificultad de comunicarnos, debemos percibir cómo es él o ella, cómo camina, qué siente, qué piensa.

Dividimos el espacio en dos partes. A corresponderá al espacio de los participantes y B será el espacio de los personajes. Nos desplazamos por el espacio, cuando estamos en el espacio A nos comportamos como somos y cuando ingresamos al espacio B nos comportamos como nuestro personaje. Alternadamente vamos cambiando Yo-Personaje.

Imagen de la palabra (Evaluación)

OBJETIVO:

Realizar una evaluación acerca de diferentes aspectos de interés (en relación con algún texto, problemas sentidos, entre otros).

DESARROLLO:

Nos ubicamos en círculo, cada persona dice una palabra clave en relación (el texto leído) con los problemas sentidos (incomunicación, incomprensión, etcétera). Anotamos las palabras en un papelógrafo.

Seguidamente, nos desplazamos por el espacio, a la voz de ¡alto! El grupo se detiene, en ese instante, mencionamos una de las palabras clave, inmediatamente y sin pensar cada persona adopta una postura.

Observamos las otras personas y vamos formando familias según la similitud de las imágenes.

Por turno, a cada familia, le pedimos que repitan una frase al mismo tiempo y varias veces. Luego, se pide a cada persona, que diga su frase.

Imágenes de la realidad

OBJETIVO:

Reflexionar acerca de las diferentes percepciones, vivencias e interpretaciones que hacemos de la realidad.

DESARROLLO:

Cada persona vive la realidad de diferente manera y también tenemos distintas maneras de percibir e interpretar la realidad.

A través de imágenes vamos a mostrar nuestra percepción, vivencia e interpretación de la reali-

dad de manera concreta. Buscaremos lo que es común al grupo.

Formamos grupos de cuatro personas.

Por turno, cada persona, armará con los cuerpos de las otras personas, una imagen de la realidad en relación con sus vivencias.

Cada grupo, elige la imagen con la que se sienta más identificado.

Por turno, cada grupo, presenta la imagen que le representa.

Finalmente, se elige la imagen que mejor representa la realidad, cada persona puede hacer modificaciones a la imagen, modificar o complementar, hasta que todo el grupo quede conforme.

Imagen de la palabra...

OBJETIVOS:

Favorecer la comunicación no verbal y experimentar el cambio a través del juego con nuestras emociones.

Evaluar los estados de ánimos de los miembros del grupo.

DESARROLLO:

La coordinadora les pide a los participantes que se desplacen por el espacio, a la señal de ¡alto!; que se detengan y estén atentos a las palabras que les va a decir. En un primer momento expresará palabras que denoten estados de ánimo negativos: *enojo, pesimismo, inconformidad...* e inmediatamente crear una imagen que exprese ese estado de ánimo.

En un segundo momento dirá palabras que expresen estados de ánimo positivos: *felicidad, optimismo* (u otra) y se creará una imagen que refleje esos estados de ánimo. Se repite el ejercicio con dos o tres palabras.

Podemos hacer el ejercicio, con un grupo de cuatro o cinco personas que permanece sentado observando el ejercicio, en específico, los cambios operados en las imágenes. Se pueden poner títulos a las imágenes.

¿De qué color te sientes hoy?

OBJETIVO:

Descubrir los estados de ánimos de los miembros del grupo y su incidencia en el grupo en su conjunto.

DESARROLLO:

Cada día despertamos con diferentes estados de ánimo, un día nos sentimos alegres y otras veces preocupados, enojados. Y ese estado de ánimo lo pudiéramos expresar mediante un color.

Nos ubicamos en círculo, cada persona dice de qué color se siente hoy.

Luego escribimos en una hoja ese color y lo mostramos al grupo.

Por último cada persona coloca en una caja o sobre (que se ha colocado previamente) un pedacito de su hoja, que simboliza un poco de su color. Luego, los que tienen otros colores y así lo desean van depositando otros colores.

Finalmente, con los colores mezclados, solicitamos que las personas reflexionen qué les dice este ejercicio. Y, además, cómo se sienten ahora.

El imán

OBJETIVO:

Promover un clima de confianza y favorecer la integración grupal.

DESARROLLO:

Cruzamos los brazos a la altura del pecho para no lastimar ni lastimarnos. Con los ojos cerrados nos desplazamos lentamente, cuando chocamos con alguien, lo evitamos y continuamos nuestro camino durante algunos minutos.

Luego cuando chocamos con alguien nos tomamos de las manos para saber si se trata de una sola persona, si es así nos palpamos la cabeza y nos imaginamos quién es.

Finalmente abrimos los ojos y comparamos si corresponde a la imagen que teníamos de esa persona. Repetimos el ejercicio con dos o tres personas más.

La máquina del ritmo

OBJETIVO:

Propiciar la expresión corporal.

DESARROLLO:

El cuerpo, instrumento maravilloso, es sorprendente las posibilidades que nos puede brindar, ésta es una invitación para transformar nuestro cuerpo, sí, porque podemos transformarlo en animales, plantas, objetos, y ahora lo vamos a convertir en máquinas.

Inventamos máquinas...

Nos ubicamos en círculo. Una persona pasa al centro e inicia un movimiento con sonido; será la primera pieza de la máquina.

Las demás personas, gradualmente, se integran con sus propios movimientos y sonidos hasta completar la máquina.

Se pueden construir dos o tres máquinas

Formamos grupos de cinco a siete personas. Cada grupo construye una máquina

Por turno, cada grupo presenta su máquina, los otros grupos deben adivinar, de qué máquina de trata.

Nos ubicamos otra vez en círculo, se pide una persona voluntaria. El educador o educadora le dice al oído el nombre de una máquina, ejemplo:

La máquina del amor

La máquina del odio

La máquina de la amistad

La máquina de corrupción, etc.

La persona inicia el movimiento y sonido, luego se acoplan unas cinco o siete personas. Posteriormente, cada persona dirá qué máquina se imaginó que era, al final la persona que inició el movimiento dirá de qué máquina se trataba.

Contraflecha

OBJETIVO:

Propiciar la expresión corporal y un clima de confianza grupal.

DESARROLLO:

Nos ubicamos en círculo, una persona detrás de la otra.

Una persona pasa al centro e inicia un movimiento con sonido y se desplaza en el sentido de las manecillas del reloj o en sentido contrario. El grupo imita el movimiento y el sonido y se desplaza peor en sentido contrario.

La persona que inicia el movimiento cambia el sentido de su desplazamiento varias veces y el grupo le sigue, siempre en sentido contrario.

Juego de disociación

OBJETIVO:

Crear un clima de confianza en el grupo.

DESARROLLO:

Pedimos al público que se ponga de pie y con la mano derecha dibujamos una cruz en el aire.

Luego de unos segundos, les pedimos que, al mismo tiempo con la mano izquierda, dibujemos un círculo en el aire, probamos dibujando con un solo pie y finalmente con los dos.

Podemos probar algunas variantes.

Reacción al sonido

OBJETIVO:

Favorecer la expresión corporal.

DESARROLLO:

Nos ubicamos por todo el espacio de pie con los ojos cerrados.

El educador o educadora producirá tres o cuatro diferentes sonidos con la voz o con algunos instrumentos musicales. Nuestros cuerpos reaccionarán de diferente manera según el sonido.

Las pelotas

OBJETIVO:

Favorecer la comunicación no verbal y el uso del espacio.

DESARROLLO:

Nos desplazamos por el espacio, cada persona juega con una pelota imaginaria de cualquier tamaño y material.

Luego de algún tiempo nos encontramos con alguna persona, observamos cómo juega con su

pelota y le mostramos cómo jugamos con la nuestra y luego intercambiamos las pelotas.

Podemos intercambiar las pelotas tres o cuatro veces, tratando de recuperar nuestra pelota.

Miedo y seguridad

OBJETIVO:

Favorecer la confianza en el grupo.

DESARROLLO:

En círculo, cada persona debe elegir a dos personas, que —supuestamente— una le da miedo y otra le da seguridad.

Todo el grupo se desplaza por el espacio protegiéndose de la persona que da miedo con el cuerpo de quien da seguridad.

El o la educadora dirá ¡alto!, entonces todas las personas se quedan congeladas, se verifica si todos o todas están protegidas/os.

Se puede repetir el juego varias veces, podemos elegir a otras personas que supuestamente nos dan miedo y seguridad.

De los autores

OLGA ALBIZURI: Psicoanalista y psidramatista de grupo.

MARTHA ALEJANDRO: Psicóloga y educadora popular cubana. Integrante del programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Coautora de *El trabajo grupal* y *Coordinación de grupos: miradas múltiples*.

PATRICIA ARÉS: Psicóloga cubana. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Ha publicado varios libros sobre psicología social.

ARMANDO BAULEO: Médico psiquiatra, psicoanalista y grupalista. Discípulo destacado de Enrique Pichon-Riviére.

MANUEL ÁNGEL CALVIÑO: Psicólogo cubano. Profesor de la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y autor de varios libros.

JOSÉ CRUZ: Psicólogo cubano, ex sacerdote jesuita y ex rector de la Universidad Católica de Santo Domingo.

MANUEL DARCY DE OLIVEIRA: Co-director del Comité Ejecutivo de la Alianza Mundial para la participación y la ciudadanía con sede en Río de Janeiro.

ANA MARÍA FERNÁNDEZ: Psicóloga clínica. Profesora titular de la Universidad de Buenos Aires desde 1985.

LOURDES FERNÁNDEZ: Profesora de la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y autora de varios libros sobre psicología educacional.

JESÚS FIGUEREDO: Biólogo y educador popular cubano. Integrante del programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK.

ALFRED FREEMAN: Doctor en Medicina. Profesor de psiquiatría. Jefe del Departamento de psiquiatría del Colegio Médico de Nueva York.

PAULO FREIRE (1921-1997): Educador y pensador brasileño, considerado por muchas personas padre de la educación popular latinoamericana. Entre sus libros más difundidos en el mundo se encuentran *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

MARA FUENTES: Psicóloga cubana. Profesora de la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

MERCEDES GARCÍA: Decana y coordinadora del Foro sobre teología y género del Instituto Evangélico de Estudios Teológicos de Argentina (ISEDET).

CARMEN NORA HERNÁNDEZ: Psicóloga y educadora popular cubana. Integrante del programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Coautora de *El trabajo grupal*.

CARMEN HUICI: Psicóloga española. Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED).

HAROLD I. KAPLAN: Profesor. Director de educación y entrenamiento psiquiátrico del Colegio Médico de Nueva York.

JACOBO LEVY MORENO (1902-1974): Médico rumano, creador de la sociometría y del psicodrama.

FLORA MARIN DE OLIVEIRA: Especialista brasileña en la moderación de procesos grupales.

ALICIA MINUJIN: Psicóloga y pedagoga argentina. Autora de numerosos estudios sobre pedagogía.

MAGALY MUGUERCA: Crítica teatral cubana. Autora de *Escándalo en la Actuación*.

HELOISA NOGUEIRA: Especialista brasileña en la moderación de procesos grupales.

CARLOS NÚÑEZ: Arquitecto y educador popular mexicano. Ex coordinador del Instituto mexicano de desarrollo comunitario (IMDEC). Presidente de la Cátedra Paulo Freire en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara, México.

EDUARDO PAVLOVSKY: Autor, actor y médico psicoterapeuta argentino. Como profesional médico, Pavlovsky es creador del Movimiento Psicodramático en Latinoamérica, autor del primer libro en castellano sobre Psicoterapia de grupo de niños adolescentes. Actualmente coordina el Centro de Psicodrama Psicoanalítico Grupal.

ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE (1907-1977): Psiquiatra y psicoanalista. Uno de los introductores del psi-

coanálisis en la Argentina y uno de los fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Fundó la Escuela de Psicología Social.

ANA PAMPLIEGA DE QUIROGA: Psicóloga social. Directora de la Primera Escuela Privada de Psicología Social fundada por el Dr. Enrique Pichón-Rivière, Buenos Aires, Argentina. Autora en colaboración con Enrique Pichon-Rivière de *Psicología de la vida cotidiana* y varios artículos de *El Proceso Grupal*.

CARL ROGERS (1902-1987): Psicólogo estadounidense, famoso por el desarrollo del método de la psicoterapia centrada en el cliente.

MARÍA ISABEL ROMERO: Psicóloga y educadora popular cubana. Coordinadora del programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Coautora de *Coordinación de grupos: miradas múltiples*.

BENJAMIN J. SADOCK: Doctor en Medicina. Profesor de Psiquiatría. Director de la División de Procesos Grupales. Director de Educación Continua en Psiquiatría.

KLAUS SCHUBERT: Alemán. Reside en Sao Paulo, Brasil. Director de la Fundación Friedrich Ebert de Chile. Especialista en la Moderación de procesos grupales.

ELENA SOCARRÁS: Psicóloga cubana. Master en psicología comunitaria. Investigadora en temas de grupo y del trabajo sociocultural comunitario.

Actualmente Vicedirectora de investigaciones del Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinelo”. Coautora del libro *El trabajo grupal*.

DANIEL WAISBROT: Psicoanalista. Miembro titular de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupos.