

## EDUCACION Y GRUPOS AMPLIOS

Horacio C. Foladori

Con el estado actual de la educación en América Latina ¿Cuáles son las formas, las técnicas, las aproximaciones que pueden implementarse para FORMAR de manera congruente en las diversas disciplinas, a todos aquellos que así lo requieran?

El problema es complejo sobre todo teniendo en cuenta la sobrepoblación que supera hoy las aulas, donde las metodologías docentes tradicionales están muy lejos de brindar garantías acerca de una verdadera formación en el campo que sea. Más bien se orientan hacia un ejercicio de memorización de información que no conduce a plantear logros educativos en sentido amplio. Algunas de las cuestiones a deliberar rondarían en torno a la manera en que la pedagogía moderna puede ayudarnos a resolver este problema y más aún, si las técnicas grupales (grupos pequeños y amplios) presentan alternativas a estas interrogantes. En fin, se pretende discutir algunas de las implicancias del problema y debatir sobre los caminos que podrían ser transitados para responder a estas necesidades.

Uno de los desafíos de mayor envergadura a que se enfrenta América Latina es el que plantea la necesidad de brindar una educación amplia, completa, realmente formativa, a sectores cada vez más extensos de la población. Tradicionalmente, la educación, ha sido asimilada a la acumulación de conocimientos, de información en la mente de los

educandos, suponiendo que la cantidad hace a su vez a la operatividad; vale decir, que cada quién, llegado su momento, puede disponer del material acumulado. Dicho presupuesto se ha correspondido con una metodología de la enseñanza que privilegia un modelo verticalista, dador de información por parte del maestro y pasivo, receptor, por parte del alumno. Si dirigimos una mirada a los sistemas escolarizados que nos rodean, distinguiremos este modelo - en la mayoría de las cátedras - donde todo se reduce a un conocimiento libresco, dictado de apuntes y repetición rumiante de lo aprendido. Este modelo ha sido cuestionado ya hace tiempo por toda la escuela de la pedagogía moderna, que pretende cambiar radicalmente el enfoque. Así Freinet (8), Freire (9), Illich (13), Oury (31), Neill (27), etc., han puesto el énfasis en el conocimiento producido por una intervención activa sobre la naturaleza, donde se diluyen los roles activo pasivo, maestro-alumno, conocedor-desconocedor, se conformaría así un grupo de alumnos suficientemente inquieto cuya práctica se orientaría hacia una investigación permanente sobre su entorno. La ruptura del modelo tradicional ha puesto en entredicho a los sistemas escolarizados como tales, así como a su estructuración: Illich llega a postular la necesidad de prescindir completamente de las instituciones educativas.

Los cuestionamientos realizados por los nuevos pedagogos y filósofos han puesto el énfasis en la problemática de la formación e información.

Ha quedado claro ya, que la información no supone la disponibilidad de lo aprendido y repetido y que, - -

lejos de modificar sustancialmente al sujeto, permanece - lo "aprendido" - por corto tiempo - en calidad de un barniz exterior que se diluye a la menor erosión. Si se desea, entonces, realmente FORMAR sujetos, habría que partir de otros conceptos, los cuáles implicarían comprometer al individuo en mayor grado, en ese intercambio sujeto-mundo productor de cultura. Si, como afirma Freire, la cultura es el producto de un proceso permanente de cambio donde el individuo se va modificando al mismo tiempo que va introduciendo cambios en su entorno, deberán analizarse con detenimiento aquellos factores que posibilitarán una participación más comprometida con sus semejantes para planificar y llevar a cabo los proyectos de transformación de la naturaleza que son a su vez de auto-transformación. Lapassade y colaboradores (18), estudian metodologías pedagógicas auto-gestionarias planteándose las posibilidades de una educación en la libertad. Desde otros ángulos tanto los desarrollos de Freud (24) como los de Piaget (26) se ubican en líneas antipedagógicas.

La problemática de la transformación de la naturaleza y de la producción de cultura no está desligada de - - aquella de los grados de conciencia que cada quien va logrando en este intercambio. Goldmann (11), ha señalado de qué manera la conciencia real autoriza un margen mayor de conciencia - la conciencia posible - la que al ser alcanzada define una nueva conciencia real, resultado de una ampliación significativa en la comprensión de las determinaciones sociales de los fenómenos del campo.

De este modo se puede explicar cómo la solución de pequeños problemas en la comunidad puede facilitar una -

organización social; experiencia que podría servir - de trampolín para resolver conflictos de mayor envergadura. No es posible aprender las cosas de golpe, y sobre todo, si no hay una cuota importante de acción en la producción de dicho conocimiento. Las leyes -- que rigen la naturaleza deben ser una y otra vez redescubiertas y es en ese sentido es que Freinet se anima a revolucionar la organización de la escuela: el aprendizaje de la escritura tiene sentido si el texto es producido para ser leído, no como un fin en sí mismo. Por eso la imprenta funciona como detonante motivador para acercar textos entre los alumnos, lo escrito tiene siempre su destinatario y los grafismos condensan un sentido que debe poder ser decodificado por el otro.

La educación se transforma, de este modo, en una búsqueda de relaciones inagotables e interminables, donde se privilegia la acción transformadora y el intercambio entre los humanos. Abundemos en esto: la pedagogía tradicional, el modelo de la clase, independiza el conocimiento de los sujetos "participantes", cada alumno está solo en el salón de clase; cada quien acumula por su cuenta y repite como método de evocación-constatación de lo aprendido. La relación privilegiada es aquella del maestro con el alumno, pilar de la jerarquía escolar y de las dicotomías ya señaladas (pasividad-actividad; conocedor-desconocedor, etc.) La nueva pedagogía destruye estos planteos y privilegia, sobre todo, las relaciones horizontales, entre los pares, GRUPALES, ya que el maestro funge únicamente en un papel de animador y encauzador de las inquietudes que se van suscitando. Pero además, y ello es lo más importante, si el

alumno se ha convertido en un activo investigador de su entorno, dicho trabajo solamente puede ser realizado coordinadamente con sus semejantes, a través de un intercambio VERBAL, HUMANO, es decir, en forma simbólica. Así, es posible aprehender la realidad y modificarla. Los pedagogos modernos democratizan la enseñanza cuando son capaces de romper el modelo jerárquico y fomentar el encuentro con el semejante en un proyecto de compromiso permanente.

Volvamos al interrogante sobre la formación. ¿Qué entendemos entonces por FORMACION? Si, como decíamos, debe privilegiarse la experiencia para que el conocimiento pueda ser en realidad aprehendido, y si esta experiencia supone tanto un elevado grado de participación investigativa como de comunicación verbal entre los semejantes a los efectos de simbolizarla e integrarla al haber de cada individuo, entonces se hace necesario distinguir en este proceso de aprendizaje dos factores determinantes que deben ser tomados en cuenta para garantizar que el proceso se lleve a cabo con todo éxito: el aspecto intelectual y el afectivo.

La experiencia la investigación, tienen la cualidad de generar en los individuos participantes vivencias, sensaciones, sentimientos, respecto a esa situación de investigación marcada por las coordenadas de tiempo y espacio; vale decir respeto al aquí y ahora de la experiencia. La situación (aquí y ahora) es productora de afectos los que habitualmente --y sobre todo en el modelo más tradicional de la pedagogía --son dejados de lado, desechados del proceso de aprendizaje.

Pero estas vivencias, afectos, inquietudes o como se las quiera llamar, forman parte del proceso y, más aún, diferencian cada eslabón de la experiencia, lo cual favorece su fijación. El afecto generado en la situación particular es la

garantía de que el nuevo conocimiento puede ser asimilado como una unidad diferente de otras similares.

Lo obvio: "lo que se vive no es olvidado jamás", forma parte del saber popular.

Ahora bien, simplemente no alcanza con tener vivencias, con sentir "cosas" diversas, sino que esta energía que se produce en la situación debe ser, como decíamos, simbolizada. ¿Qué quiere decir esto?

Pues que el registro de lo simbólico, el lenguaje, es lo que permite la manipulación de la información. La experiencia en "bruto" es inasible, inmanejable por el sujeto. El afecto invade e inmoviliza, no deja pensar, no se pueden sacar conclusiones, es de difícil manipulación. Pero cuando a la experiencia se le ha puesto nombre, cuando se la ha podido contar, relatar, es decir, poner en palabras, es porque ha sido posible reducirla, controlarla y darle un sentido en relación al conjunto del conocimiento ya asimilado. La palabra representante del afecto, símbolo de éste, sustituto de la vivencia, se ha convertido en el instrumento que permite, a través de la distancia, operar con un representante del afecto; la palabra es lo que posibilita el pensamiento, el cotejo y la búsqueda de relaciones (causales) entre los fenómenos.

Podríamos decir que es un primer nivel de conceptualización, de toma de distancia; hablar, construir frases es de alguna manera operar con el símbolo en vez de con la cosa. Por ello la experiencia sólo puede ser asimilada por el sujeto cuando ha sido verbalizada. En suma, la verbalización posibilita la historización, es decir, integrar la experiencia a la historia del sujeto y darle un sentido, o varios, a partir de los nexos que se establezcan con otras situaciones. Esta historización es ---

siempre una re-historización por cuanto no hay experiencia nueva, no hay experiencia que no sea interpretación a su vez de experiencias anteriores, no hay experiencia que no se inserte en una secuencia de experiencias previas. Pero se podría pensar entonces, que la repetición sí genera aprendizaje. No es así, porque la diferencia... es que estamos en presencia de una palabra que no remite a cosa alguna, a un afecto concreto. Se trata de sonidos mas no de la palabra. La repetición por la repetición --- misma no alude a ningún sentido. ¿Y qué son si no las reglas memotécnicas que pretenden casualmente establecer --- nexos, sentidos artificiales para poder recordar números palabras, nombres, que carecen de toda significación para el individuo? Es imposible recordar sonidos sueltos --- que no quieren decir nada. Pero el afecto sí les da sentido a las palabras; por ello, lo vivenciado y relatado --- jamás abandona ya al sujeto. De una u otra manera todas las escuelas de pedagogía moderna se han hecho cargo de --- estos desarrollos, han descubierto por medio de la experiencia que ésta es el pilar fundamental motivador y --- proveedor de los intercambios verbales en el grupo, instancia imprescindible para aprehender realmente lo vivido. ¿Qué diferencia con las clases tradicionales, donde --- los alumnos deben estar quietos y en silencio, es decir, sin investigar y sin hablar! ¿Cómo es posible que puedan así aprender algo siquiera?

- - - - -

Confluyentemente, los desarrollos de la psicología social han confirmado estos puntos de vista. Las diversas escuelas que han estudiado el acontecer de los grupos han necesitado conceptualizar el sentir y el pensar para poder dar cuenta de las transformaciones de los in-

tegrantes. Así, a principios de siglo, Moreno (25), creador del psicodrama, se dió cuenta de la necesidad de hacer vivir los conflictos propios, nuevamente para operar según el modelo de la catarsis griega -la descarga de los afectos, completando el proceso con la discusión abierta de la experiencia como instancia simbolizadora. El psicodrama facilita el "darse cuenta" de las determinaciones de la problemática, lo que conduce al abandono de conductas estereotipadas, en aras de otras más realistas. Moreno puso demasiado el énfasis sobre el vivenciar (la catarsis), algunos desarrollos posteriores al rescatar el papel de la verbalización, redefinieron la importancia del psicodrama como técnica terapéutica.

En Estados Unidos es Lewin (20) quién comienza una serie de investigaciones a nivel empresarial y de opinión pública a los efectos de estudiar las posibilidades de cambio de estereotipos sociales. Crea así la teoría topológica, que permite interpretar los fenómenos de grupos en términos de fuerzas, de energías que cargan variablemente diversos momentos del grupo. Si bien no llega a conceptualizar el problema del afecto y la palabra como tales, en la práctica diseña los ya conocidos laboratorios sociales o de relaciones humanas (4) (donde los participantes son sometidos a una intensa actividad que obviamente no deja de generar los más variados sentimientos) y desarrolla la teoría de la dinámica de los grupos de discusión donde la palabra se convierte en la razón de ser del grupo. Los grupos de discusión horizontalizan las relaciones del grupo y posibilitan, a su vez, una serie de estudios acerca de los liderazgos que han tenido amplia aplicación en las más diversas esferas. Si bien originalmente Lewin comenzó trabajando a nivel em-

presarial, rápidamente sus aportaciones incidieron en el campo de la educación extendiéndose en todos los niveles y apoyando aquellas metodologías pedagógicas que buscaban un mayor desarrollo del individuo.

También en los Estados Unidos, otro psicólogo, Rogers (29), desarrolla toda una línea de trabajo con grupos no directivos tendientes a lograr un más integral "desarrollo personal". Las aportaciones de Roger también han tenido una vastísima repercusión en la educación y en el campo industrial, pues han facilitado la resolución de conflictos laborales, así como estimulado el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rogers, desde su postura existencialista, diseña un operar con los grupos rico en catarsis, verbalizaciones, facilitación de la comunicación, etc; pero carece de una teorización rigurosa acerca del acontecer grupal. De todos modos ha contribuido a ampliar el panorama de la pedagogía moderna.

Otra escuela que ha logrado un significativo desarrollo teórico y técnico en el campo grupal es la psicoanalítica. Partiendo de contribuciones del propio Freud (10), sus seguidores han continuado investigando la problemática grupal desde el supuesto de la existencia de estructuras subyacentes o latentes que a su vez determinan el acontecer grupal manifiesto. De este modo Bion (3) y Ezriel, en Inglaterra; Grinberg, Langer y Rodrigue (12) en Argentina y últimamente Anzieu (1), Kaës (15, 16) y colaboradores (2) en Francia, han logrado dar cuenta de un psiquismo grupal, sus organizadores, sus leyes, sus cambios; en fin, de los vaivenes de la economía grupal en su movimiento.

Esta escuela, que originalmente se preocupó por producir una técnica que posibilita llevar a cabo procesos terapéuticos colectivos, ha tenido también amplias apli-

caciones en la educación y formación de individuos, sobre todo a partir de las adaptaciones teóricas y técnicas introducidas por Pichon-Rivière (28) en su conceptualización del grupo operativo. Ha sido posible, entonces, comenzar a entender qué sucede con el inconsciente grupal, ya no en un encuadre terapéutico sino en uno relacionado con la educación. Observar las vicisitudes de un grupo de estudio o de trabajo, los obstáculos a los que se enfrenta y poder incidir para hacerlos conscientes y así poder superarlos, ha sido un elemento de avance significativo, incluso para comprender la esencia misma del proceso de aprendizaje, en su forma más global: articular adecuadamente el sentir con el pensar sobre el tema en cuestión. Como podemos apreciar, la conclusión a la que llega Pichon-Rivière es similar a la que arriban los pedagogos modernos en forma empírica, a través de sus propias innovaciones.

Es entonces cuando ha irrumpido una moda, tanto en los Estados Unidos como en Europa, de hacer grupos con cualquier motivo. El ataque de "grupitis" no ha sido consecuentemente hilvanado con una rigurosa fundamentación teórica acerca del quehacer grupal, llegándose hasta el exceso de plantear una práctica sin teoría que le dé sentido. Las limitaciones a la práctica grupal han venido de distintos lados, en particular de aquellas que la propia técnica impone. Por ejemplo, las técnicas diseñadas para trabajar con grupos pequeños coinciden en señalar que hay algunas limitaciones provenientes del número de los integrantes. Los grupos de discusión funcionan con alrededor de una docena de participantes; lo mismo sucede con los grupos operativos que permiten hasta un máximo de 15 miembros. Para los grupos psicoanalíticos así como para el psicodrama el óptimo son 8-9 integrantes. Rogerz también establece sus limitaciones -

en ese sentido. En fin, podemos afirmar que el pequeño grupo se define por la presencia de 12-15 personas más una pareja monitora, facilitadora, coordinadora o terapéutica, según la denominación que recibe en cada escuela. Y aquí es donde nos enfrentamos a profundas dificultades en el terreno educativo, ya que los grupos escolares habitualmente cuentan con un número muy superior de integrantes. Por ejemplo, en las preparatorias el número de integrantes oscila entre 50 y 80 personas. El problema sería menor si las técnicas descritas y desarrolladas para grupos pequeños pudieran ser aplicables a grupos, independientemente de su tamaño. Pero ello no es así; más aún, se ha demostrado que los fenómenos que ocurren en los grupos pequeños son de una naturaleza diferente de aquellos que suceden en grupos amplios y en grupos grandes. Anzieu es el primero en establecer una clasificación en este sentido y además muestra algunas de las características particulares de cada tipo de grupo. Para él, los grupos pequeños son tales cuando alcanzan hasta 18 participantes; entre 20 y 70 miembros prefiere hablar de grupos amplios y para grupos de más de 80 individuos se trata entonces de grupos grandes o multitudes.

Esta diferenciación no es meramente descriptiva, hace a la esencia del grupo, que es el fenómeno de la interacción. Para que un grupo funcione como tal, cada integrante debe poder tener in mente, todas las interrelaciones posibles que se dan en el grupo. Si el grupo es pequeño registrar las interrelaciones diferentes puede resultar más o menos sencillo; una prueba de ello es que los miembros aprenden pronto el nombre del resto de los integrantes. En un grupo amplio, el número de interrelaciones posibles es extraordinariamente -

grande como para que cada quien pueda tener in mente a las relaciones entre los demás. Por ello se forman subgrupos más o menos cohesionados que reproducen, dentro del grupo amplio, la calidez y compañerismo que se dan en los grupos pequeños. Por eso el trato es más impersonal y la información se distorsiona en mucho mayor grado. Finalmente, en la multitud, aparece reforzada la relación entre cada individuo y el líder, diluyéndose considerablemente la importancia de las relaciones más horizontales. Como ya lo señaló Freud, el líder ocupa un lugar privilegiado y condensa en sí mismo los ideales del yo de cada uno de los participantes de la masa.

Ahora bien, estas son características muy generales que permiten explicar algunos de los fenómenos que se dan en cada tipo de grupo y plantearse nuevas interrogantes acerca de su funcionamiento, así como de las técnicas destinadas a modificar determinados procesos grupales.

- - - - -

Si nosotros aplicamos estos conceptos a la educación, a la enseñanza, vale decir, en un contexto tradicional de clase, surgen una serie de interrogantes acerca del grado de participación de sus miembros.

Miles (23), en un artículo acerca de la relación entre un grupo de formación y la dinámica de las aulas de niños, sostiene que "una clase tipo contiene de 20 a 40 niños: el Grupo T tipo, de 8 a 20 adultos. Es probable (por ejemplo) que la clase, por su tamaño, requiera un sistema de control más estable, que no pueda responder en la misma medida a las necesidades individuales y que puedan existir muchos miembros que pasan desapercibidos y que no están integrados". El caso es que si en Estados

Unidos las clases tienen entre 20 y 40 alumnos, en México alcanzan los 50 - 70 alumnos. En fin, si deseamos con gruientemente mejorar el nivel de nuestro sistema educativo es hora de que comencemos a preocuparnos por lo que sucede dentro de un aula atiborrada de gente, no solamente para reprimir, ordenar, someter, etc., para que puedan escuchar la disertación clásica del maestro de turno, si no para entender qué sucede en un grupo de tales medidas a los efectos de poder promover una participación organizada de todos los integrantes. Tal participación, como ya fue señalado, podrá conducir hacia un proceso formativo más que informativo.

Recientemente, Chehaybar y Kuri del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, ha planteado este problema en toda su magnitud. A partir de su propia experiencia docente ha podido constatar "la problemática que representa la masificación de la enseñanza en la UNAM, debido a la creciente demanda de educación superior en México. Lo anterior propicia entre otros problemas, que se dificulte la enseñanza en el aula, debido al número de alumnos con los que el profesor tiene que trabajar. De aquí brota una pregunta: ¿Cómo trabajar con grupos numerosos de tal modo que se propicie un aprendizaje grupal"? (5)

Su respuesta - que compartimos - se dirige a mostrar las virtudes del aprendizaje grupal sobre el individual, pero el trabajo con el grupo implica a su vez no solamente promover que los estudiantes asuman sus responsabilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de la temática, sino que también aprendan a "interaccionar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros y a superar barreras que a lo largo del proceso de tienen el aprendizaje. De ahí que el conocimiento y manejo de la teoría de los grupos y la dinámica grupal, por-

parte de los profesores, sea indispensable para el desarrollo de un trabajo con grupos de aprendizaje; es decir, el profesor juega el papel de coordinador del aprendizaje, para lo cual necesita conocer los procesos grupales e individuales y la dinámica a que dan lugar, con vista a la consecución de las metas del aprendizaje".

Claro está que el autor propone, en esta línea, una serie de técnicas para favorecer dichos procesos grupales, pero siguen siendo propuestas de partición del grupo amplio en varios pequeños, según el modelo de la escuela topológica de Lewin. Todo se basa en variantes del grupo de discusión y si bien su propuesta teórica es más amplia pretende partir de Pichon-Riviére y de Bauleo- en los hechos, la latencia grupal jamás es conceptualizada ni trabajada, los afectos tampoco son implementados y las resistencias al cambio son ignoradas. En realidad se trata de un sistema de congestión donde el maestro instrumenta el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que éstos han de sentir en cada momento y hasta las conclusiones a las que deben arribar.

Pero conviene decirlo con toda la claridad que podemos utilizar. Las técnicas de pequeños grupos (de discusión, operativa, de encuentros, etc) son absolutamente insuficientes para comprender el acontecer de un grupo amplio. Se trata de poder dar cuenta de él como totalidad, sin fraccionarlo; en las aulas llenas de alumnos resulta prácticamente imposible intentar cualquier subdivisión.

El caso es que ha quedado una laguna en el campo de las investigaciones que nos ha privado de técnicas útiles en estos casos.

- - - - -

Los estudios sobre masas y multitudes se fueron desarro

llando casi paralelamente a aquellos que se interesaban por el funcionamiento de los pequeños grupos. Las técnicas de pequeños grupos ya comentadas, abarcaron la primera mitad de este siglo y con un desarrollo ya menor, continúan firmemente produciendo nuevos conocimientos todos los días. Por otro lado, el fenómeno del nazismo mostró el grado alcanzado por el manipuleo que se puede hacer de las grandes masas, principios que se continúan aplicando hoy en día, en la política internacional, en la propaganda, en las elecciones, etc., y que se vehiculan sobre todo a través de los medios masivos de comunicación.

Pero el sector intermedio, el llamado de los grupos amplios, no ha sufrido hasta hace muy poco, investigación alguna. El primer libro colectivo sobre el tema se publica en Inglaterra en 1975 (17) y la participación inglesa en el Congreso Internacional de Psicoterapia de Grupo realizado en Copenhagen en 1980 se limita solamente a una ponencia del Dr. de Maré sobre el Método del Grupo Amplio. La Tavistock Clinic de Londres; a través de su Instituto de Relaciones Humana, es la que desde principios de la década del 50 se ha preocupado de las investigaciones de grupos.

En Austria, es el Dr. Raoul Schindler quien desde hace quince años intenta delinear estrategias para trabajar terapéuticamente con pacientes hospitalarios en grupos de 50 integrantes. De igual modo, la prestigiosa Escuela de Frankfurt en Alemania se ha preocupado de explorar las relaciones entre el grupo, la ideología y el sistema social. Tal vez sea en Francia donde se ha llegado más lejos en este sentido. El Círculo Francés de Estudios para la Formación y la Investigación Activa en Psicología (2) ha logrado producir en los últimos diez años una serie de conceptos e instrumentos para el trabajo especí

fico con grupos amplios. Y lo más significativo es que esta Institución no se plantea objetivos terapéuticos sino de formación, es decir, educativos. En el libro del Dr. Anzieu (1) -prestigioso pilar de este grupo- acerca del grupo y el inconsciente, figura un capítulo dedicado a exponer los avances en el trabajo con grupos amplios. Esta es la única bibliografía de que disponemos en español sobre el tema, traducida en 1978.

Por otro lado, los intentos de aplicar estrictamente la técnica de grupos operativos a grupos amplios, no ha dado hasta el momento los resultados esperados. Los obstáculos que han aparecido son comprensibles, en los Estados Unidos, el dominio de los enfoques lewinianos ha pretendido mantener la investigación en el ámbito de los pequeños grupos. El desarrollo de las técnicas de laboratorios, maratones, ejercicios de sensibilización, etc., (6) parten de la necesidad de subdividir un grupo amplio en varios pequeños grupos para poder trabajar adecuadamente. Ello ha enlentecido la investigación desde esa óptica. Lo extraño es que la búsqueda del grupo amplio se ha realizado desde la problemática familiar; es desde allí que los terapeutas familiares han experimentado (Speck) (30) con grupos de hasta más de 100 personas de la comunidad que se han reunido para apoyar a una familia con un miembro esquizofrénico. También desde la sociología se ha pretendido acercarse a esta nueva problemática para intentar algún sistema de control social frente a situaciones de anomia.

Desde otra óptica se ha desarrollado también en Francia y en Inglaterra la investigación sistemática del fenómeno de las instituciones, la cual ha producido en los últimos diez años una serie de materiales que se conocen como Análisis institucional o Socio-análisis. Frente al problema de la burocracia, del tortugismo

del descenso de la producción etc., el estudio de las condiciones que determinan esos fenómenos en las empresas ha resultado de singular relevancia, por cuanto apunta a establecer algunos de los principios que rigen el cambio social o su estancamiento. Lourau (21), Lappassade (18), Mendel (22), Jacques (14), entre otros, han aportado también elementos de juicio para el estudio de los grupos grandes, ya que una institución funciona como un grupo grande donde a su vez hay una distribución jerarquizada de funciones. Este enfoque ha sido más totalizador, más globalista que las investigaciones sobre human engineering de los Estados Unidos, que han puesto el énfasis en el aspecto organizacional y productivo de la empresa, tratando, por todos los medios imaginables e inimaginables, de lograr el aumento de la producción. (Cartwright, Festinger) (7).

América Latina como integrante del Tercer Mundo no ha podido desarrollar hasta el momento investigaciones propias sobre el grupo amplio, a pesar de que, como se señalaba, el crecimiento poblacional por un lado, las limitaciones presupuestales por otro, y la necesidad de perfeccionar el sistema educativo y de formación, marcarían vectores que tendrían que ser tomados en cuenta a la mayor brevedad posible. México ha pretendido en los últimos años darle un fenomenal impulso al desarrollo tecnológico, el que no ha sido acompañado por un desarrollo similar de las relaciones humanas. Ello podría resultar más que peligroso por cuanto el desarrollo tecnológico podría verse frenado por la incidencia del llamado factor humano que, descontrolado, socavaría desde muy temprano el progreso social.

Persiste, por tanto, la pregunta ¿Cómo hacer para formar a las nuevas generaciones con los recursos y limi

taciones de que disponemos en la actualidad? ¿Cómo generar inquietudes que guíen hacia la investigación, la experimentación y el intercambio sistemático entre el hombre y su mundo?

La pregunta que toda Universidad debe hacerse ¿Cómo enseñar a PENSAR, crítica, sistemática, productiva y -- creativamente?

- (1) Anzieu, D. El Grupo y el inconsciente, Bib. Nueva, Madrid, 1978.
- (2) Anzieu, D. et. al. El trabajo psicoanalítico en los grupos, S. XXI México, 1978.
- (3) Bion, W.R. Experiencias en grupos, Paidós, Buenos Aires, 1963.
- (4) Bradford, L. et. al. Dinámica del grupo de discusión, Hombre y Sociedad, Buenos Aires, 1968.
- (5) Chehaybar y Kuri, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal, (grupos numerosos). CISE- UNAM, México, 1982.
- (6) Egan, Gerard. El laboratorio de relaciones interpersonales, Paidós, Buenos Aires, 1976.
- (7) Festinger, L. A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford, California, 1957.
- (8) Freinet, C. y Salengros, R. Modernizar la escuela, Laia, Barcelona, 1972.
- (9) Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- (10) Freud, S. Psicología de las masas y análisis del Yo, Tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- (11) Goldmann, L. et. al. La conciencia posible y la información, en El Concepto de información en la ciencia contemporánea, S. XXI, México, 1977.
- (12) Grinberg, L. et. al. Psicoterapia del grupo, Paidós, Buenos Aires, 1957.
- (13) Illich, Ivan. et. al. Educación sin escuelas, Península, Barcelona, 1972.

- (14) Jacques, E. Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva, Nuevas Direcciones en psicoanálisis, Paidós, Buenos Aires, 1979.
- (15) Kaës, R. L' archigroupe, Nouvelle Revue de Psychanalyse, No. 8 Gallimard, Paris, 1973.
- (16) Kaës, R. El aparato psíquico grupal, Granica, Barcelona, 1977.
- (17) Kreeger, M. The large Group, Constable, Londres, --- 1975.
- (18) Lapassade, G. Grupos, organizaciones e instituciones Granica Barcelona, 1977.
- (19) Lapassade, G. Autogestión pedagógica, Gedisa, Barcelona, 1977.
- (20) Lewin, K. La teoría del campo en ciencias sociales. Paidós.
- (21) Lourau, R. El análisis institucional, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- (22) Mendel, G.: Sociopsicoanálisis, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- (23) Miles, Matthew: El grupo T en el aula, Psicodinámica del Grupo T. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- (24) Millot, Catherine; Freud antipedagogo, Paidós, Barcelona, 1982.
- (25) Moreno, J. L. Psicodrama, Hormé, Buenos Aires, 1961.
- (26) Munari, Alberto.. Piaget: ¿Antipedagogo?, Cuadernos-

- da Clínica Infantil No. 1. UAEM, Cuernavaca, 1985.
- (27) Neill, A.S. Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños, F.C.E. México, 1963.
- (28) Pichon-Riviére, E. Del psicoanálisis a la psicología social. T.II Galerna, Buenos Aires, 1971.
- (29) Rogers, C. Grupos de encuentro, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- (30) Speck, R. y Attneave, C. Redes familiares, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- (31) Vázquez, A. Y Oury, P. Hacia una pedagogía del siglo XX, S. XXI, México, 1968.