

## El grupo operativo en el marco de la educación superior

*Horacio Foladori*

### Introducción

Cuando de educación superior se trata, y en especial en el campo de las ciencias sociales, surge inmediatamente la interrogante acerca de la formación y de la información. Es también la discusión entre la linealidad y la circularidad de los procesos, conflicto que a su vez se articula con la problemática del aprendizaje (entendida en muchos casos como registro y evocación, y en otros, como una asimilación globalizante con posibilidades de uso). Si bien este planteo resulta un tanto esquemático, tiene la virtud de mostrar concepciones sobre el sentido de la educación superior, sus objetivos, sus obstáculos, estrategias y resultados. Además, no deja de interrogar en nombre de una cierta coherencia entre los discursos y sus efectos, en la que lo institucionalizado se resiste una y otra vez a posibilitar un cambio, replanteando de este modo los límites del aprendizaje.

No escapan a este punto de confluencia las dimensiones del objeto de estudio y de trabajo, ya que sus características resultan difíciles de reconocer si no se toma en cuenta al propio sujeto en cuestión. La problemática del descentramiento que ocurre en este cruce y que recupera el territorio de la implicación, retroalimenta a su vez la perspectiva educativa y dinamiza la reflexión en torno a la formación. El aprendizaje pasa entonces por una particular manera de leer los fenómenos "donde no están", ya que la experiencia se convierte en el trampolín fundamental que implica a su vez una suer-

te de proceso sobre el sujeto mismo, lugar recurrente que coagula lo desconocido que se construye.

El espacio grupal, entonces, no solamente ofrece la ventaja estratégica de realizar estas inversiones, sino que además condensa las posibilidades del cambio-formación, instancia imprescindible que habilita un proceso transformador en una dialéctica de los desencuentros, pero con un residuo que sentará las bases de la instrumentalización. En todo caso, el grupo operativo ofrece además la posibilidad de pensarse desde una des-sujetación de lo dicho-no dicho, espacio en el que las desilusiones construyen su objetivo, rompiendo con algunas falsas dicotomías empiristas y redefiniendo nuevos niveles de articulación y confluencia de lo psíquico donde la inquietud amarra ese ser-en-con los otros. Metáfora corporal que capitaliza nuevos imaginarios en busca de sentido.

No es por azar que la interrogación acerca del aprendizaje tenga un efecto de rebote sobre las posibilidades del cambio y por ende de la salud de los involucrados. La salud mental (y habría que colocar este término entre comillas ya que no se sabe muy bien a qué alude, más allá de la fuerte marca médica que soporta), tendría que ser redefinida desde la perspectiva del acontecer de los grupos. Esta apreciación no ignora que hay una pregunta latente y que hace a la normatividad de la salud mental y en consecuencia a los sistemas normados e institucionalizados como tales. Por eso hay que pregun-

tarse si es posible, más allá de que se pueda reconocer para el grupo, un cierto proceso de elaboración de ansiedades, un tentativo mecanismo de resolución de problemas y hasta —en el mejor de los casos— pretensiones de cambios conductuales a partir de una reestructuración de experiencias ya vividas. Porque es cierto que se trata de un proceso que va más allá del “deshollinado de la chimenea”; cuanto más, resulta difícil de precisar (por dejar contento a aquellos que pretenden medirlo todo), y queda claro, a su vez, que no a todos los participantes les sucede lo mismo.

Dicho de otro modo, ¿cómo es posible pensar en la formación si no se alude a una determinada marca, es decir a una posibilidad de poner afuera —no de manera mecánica— los efectos de lo asimilado de una forma previsible? Se piensa en una particular manera de leer la realidad, de hacer algo con ella, incluso y muy importante, si esa realidad no fuera en lo absoluto. Y más aún por cuanto en psicología y en la psicología de los grupos, siempre estamos dentro (vale la pena explicitarlo para tranquilizar de una vez por todas a los “neutrales”, “asépticos” u “objetivistas” de la psicología social...). ¿Y cómo se articula el reconocimiento al deseo, su escucha, su consideración, su territorio y hasta su imposición, con toda la serie de estructuras dadas, normadas, previstas y congeladas que parten por su propia naturaleza de la destrucción del deseo mismo? ¿Cómo abrochar finalmente la anarquía del deseo con el deseo de la anarquía; la formación entendida como un proceso de autoconstrucción con la “formación” adoctrinante que promueve el sistema, en el que también se expresa cierto deseo... de reprimir? ¿De qué forma es posible pensar la estructura de lo institucional cuando aparece sistemáticamente como la latencia de los grupos o de qué manera se puede abordar lo grupal que desde sus orígenes clama por una normatividad que tranquilice y dé sentido?

La alternativa de que se ofrezcan grupos operativos en instituciones de educación superior constituye un anhelo rescatable tanto de estudiantes para su formación, co-

mo de las instituciones mismas, sin perder de vista el objetivo general de la formación universitaria: enseñar a pensar y a resolver problemas. Y de eso se trata, ya que la preocupación por desarrollar una pedagogía realmente formativa se ha dado en la crítica sistemática de la pedagogía oficial, informativa, represiva y adoctrinadora. El grupo operativo comparte con las grandes propuestas revolucionarias en educación (Freinet, Estudiantes de Barbiana, Freire, Illich, Oury, Lapassade entre otros) el énfasis en el deseo de aprender más que en la instrucción, la preocupación por la relación en la enseñanza más que por los contenidos. Para Pichón-Rivière (1972) y para Freire y Quiroga (1985), el grupo operativo se define como una didáctica.

### 1. Antecedentes: el modelo foulkiano y el pichoniano

Foulkes y Pichón-Rivière, ambos psicoanalistas experimentados, generaron modelos de comprensión e intervención grupal que van mucho más allá de los clásicos marcos de referencia de la psicoterapia grupal analítica. Así, sus conceptualizaciones pueden ser utilizadas en un abanico amplio de procesos grupales que van desde la terapia familiar hasta el campo de la educación. Algunos estudios iniciales realizados por Campos A. (1980) y Kesselman y Campos (1987) han dado cuenta de las similitudes entre dichos autores —también de las diferencias— restando aun investigaciones más profundas que enriquezcan ambas escuelas.

Si bien la intención de este trabajo es centrarse en los desarrollos y aportaciones del grupo operativo, es importante a nuestro juicio considerar brevemente las investigaciones de la corriente foulkiana iniciada por M. J. Abercrombie (1969, 1981, 1983, 1984a, 1984b), ya que aporta significativas reflexiones al problema de los grupos de formación en el ámbito de la educación superior.

Sus desarrollos constituyen un intento de aplicar los principios de la psicoterapia grupo-analítica a la enseñanza universitaria,

intento que tal vez haya sido el de más larga duración hasta el momento —realizado por un solo investigador— ya que sus inicios se remontan a 1960. El origen de su experiencia se sitúa con la utilización del pequeño grupo de discusión, apoyándose en un rol de profesor no directivo (Abercrombie 1984a) lo que ocasionó “una considerable hostilidad en algunos estudiantes”. El resultado fue que —a partir de una experiencia terapéutica personal que la investigadora sostuvo con Foulkes— pudo iniciar la aplicación de algunos de los principios aprendidos sobre los procesos grupales inconscientes, en sus clases universitarias, lo que incluía cambios profundos en el rol del profesor.

En todo caso, el primer objetivo del modelo se orienta a modificar la situación de enseñanza—aprendizaje basada en la relación madre—hijo que “perpetúa la relación de transferencia”, en aras de lograr una relación más horizontal entre los propios estudiantes: “liberar al coordinador de la figura transferencial y propiciar que los miembros del grupo resolvieran sus relaciones de transferencia mediante la interacción entre ellos y con aquel”.

El modelo funcionaba por asistencia voluntaria de alumnos y su objetivo tenía que ver con los procesos de percepción —tan importantes para el aprendizaje de la ciencia— donde a través del grupo se podía clarificar la apreciación de que las distorsiones en la percepción ocurridas en el aula, se regían por el mismo estereotipo que operaba habitualmente en la vida cotidiana. Sus experiencias con alumnos de arquitectura, de zoología, y de pre—clínica en medicina resultan sumamente novedosas y abren al interrogante sobre los verdaderos efectos logrados. En tal sentido, las evaluaciones de sus cursos introductorios al método científico, arrojaron datos notables: que los alumnos que habían tomado el curso hacían menos inferencias falsas que los que no habían participado, tendían a ser menos rígidos, podían hacer juicios más razonables en asuntos científicos, etc.

No es este espacio el más apropiado para realizar un comentario exhaustivo de los originales planteos de Abercrombie; solamente se mencionan sus investigaciones por cuanto comparten con el grupo operativo una lectura psicoanalítica del acontecer de los grupos aplicados a la enseñanza universitaria. La investigadora parece no haber tenido dificultades en el desarrollo de sus investigaciones; tal vez por cuanto su modelo se ha inscrito en proyectos mucho más amplios de innovación radical de la enseñanza universitaria; en particular, la propuesta motivadora de autoridades en el sentido de promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, cuestionando los modelos más autoritarios (Abercrombie 1981 y 1984b).

Las otras contribuciones sobre la aplicación de los grupos a la enseñanza universitaria se sitúan en los desarrollos del grupo operativo promovidos por su autor, E. Pichón—Rivière y por algunos de sus discípulos directos entre los que se cuenta J. Bleger.

Para Bleger (1961) el grupo operativo tiene una importancia relevante cuando es utilizado en la enseñanza porque a diferencia del modelo educativo tradicional basado en la objetividad, disociando el sujeto y el objeto de conocimiento, el grupo operativo pone el énfasis en obtener “el más alto grado de eficacia en una tarea, lo que se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total”. Es decir, superar las disociaciones y poner a disposición del aprendizaje el pensar y el sentir, propuesta des—alienante que se opone a la forma en que comúnmente se realiza la enseñanza “deshumanizada y deshumanizante”. Pero además, la propuesta lleva implícita una nueva concepción de aprendizaje donde ya no se trata de transmitir información, sino “también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación”.

Bleger no puede dejar de reconocer los obstáculos que la propuesta conlleva, las resistencias al cambio que su operatividad implica: “No se puede pretender organizar la

enseñanza en grupos operativos sin que el personal docente entre en el mismo proceso dialéctico que los estudiantes, sin dinamizar y relativizar los roles y sin abrir ampliamente las posibilidades de una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recíproco". Este proceso requiere de que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipias, que sirven como defensa contra las ansiedades, pero que a su vez funcionan como freno del proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje.

El autor se coloca en la ortodoxia pichoniana analizando al interior del sistema de enseñanza las particularidades del proceso y sus dificultades psicológicas. Pero también es cierto que Bleger no se queda allí, ya que visualiza otro nivel de problemas que debe ser rescatado y re trabajado: "Los sistemas educativos y pedagógicos son, por otra parte, instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales, y los métodos anticuados de enseñanza son instrumentos de bloqueo y control que en ese sentido llenan ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos." El sistema educativo como tal debe poder ser pensado en un marco más amplio que la mera dialéctica grupal y Bleger reconoce otro nivel de sobredeterminación donde el Estado modela y controla la llamada formación. En todo caso, Bleger no contaba aún en su época con elementos teóricos apropiados para dar cuenta de este efecto y estudiar a su vez el lugar que el grupo operativo podría ocupar en este marco social más amplio.

Simplemente quiero dejar planteada la intuición de Bleger cuando, concluyendo su artículo, vaticina "Los problemas que se suscitan dependen, más bien, de la relación con el ordenamiento institucional de la enseñanza, pero —como dijo Freud— una vez que se ha invocado a los fantasmas no es cuestión de salir corriendo cuando ellos aparecen". Porque dicho pronóstico no está alejado de la particular vivencia actual producida por un proceso como de avance-retroceso, cuando las instituciones universitarias solicitan la incorporación de grupos operativos (tal vez con el legítimo

deseo de brindar una mejor formación a los alumnos), pero cuando dichos grupos comienzan a funcionar, inmediatamente y de manera tácita aparecen distintos "saboteos" a la labor de los grupos, detalle que no sucede con otras cátedras de la institución. Cómo dar cuenta de este fenómeno es en parte el objetivo de nuestra reflexión.

## 2. El grupo operativo en el ámbito universitario: su lugar y sus sentidos

En los últimos años, hemos podido incorporar el grupo operativo a instituciones de educación superior con diverso grado de institucionalización, vale decir, tomando particularmente en cuenta el grado de normativización de las relaciones al interior de ella. En tal sentido, hay instituciones en las que las asignaturas son lugares para impartir un conocimiento, está rígidamente controlado el acceso y el manejo del mismo y donde el sistema —dispuesto para la competencia en el mercado, más allá de que el "fin de lucro" no pueda figurar entre los objetivos— pretende prever todos los movimientos de los alumnos dejando poco —por no decir ningún— espacio para la creatividad personal. Hay otras en las que si bien la estructura institucional también es férrea, existen otros espacios —o se generan a su pesar— para que los estudiantes hablen, se hagan cargo de su palabra y organicen sus actividades manifestando sus demandas. Parece que en todos estos centros de educación superior lo bueno va de la mano con lo normado, y cuanto más reglamentado el sistema parece ser mejor, tal vez confundiendo el orden con el control social...

En otros espacios no tan normados, ya sea por lo joven de la institución en cuestión, ya por la naturaleza de lo que se estudia en su interior, la especificidad de la temática concede poco espacio también para la verbalización, por parte de los alumnos, por lo que el grupo operativo no deja de tener un lugar muy particular como se podrá apreciar.

Trataremos de reunir organizadamente una

serie de fenómenos que pueden clarificar el tema en cuestión. Así, se podrá partir de lo manifiesto, pero conviene no quedarse en lo explicitado y acceder también a los encargos institucionales (parte de lo no dicho) que puede aparecer en la historia o a través del propio discurso institucional. De igual modo, debe rescatarse el lugar de la contra-transferencia de los “profesores” designados (fantasías de ellos que pueden compartir o no con aquellas de los alumnos).

Así, el grupo operativo se constituye como lugar de:

1. Entrenamiento de coordinadores de grupo ubicado en una cátedra por lo que la asistencia de los alumnos se establece —reglamentariamente— como obligatoria.
2. Entrenamiento de coordinadores de grupo, pero ubicado en un curso optativo, supuestamente también de asistencia obligatoria con la diferencia de que en este caso, el peso del deseo del alumno es mucho mayor ya que él se ha inscrito voluntariamente en dicho curso, pudiendo haber elegido otro.
3. Desarrollo personal de asistencia también obligatoria según la reglamentación y donde el espacio no deja de moverse entre varios polos:

a) Aquel de una cátedra cuyo tema es el desarrollo personal ya que deben aprender algo, ser evaluados, calificados y responder a las condiciones del ordenamiento escolarizado como cualquier otra cátedra.

b) Otro sería el de una pseudo-psicoterapia, en el entendido de que los alumnos deben acceder a algunos *insight*, a “darse cuenta” de algo vinculado a la relación entre su personalidad y el ejercicio de la profesión, pero con el pánico de no generar regresiones ni meterse en las historias personales.

c) Otro más es el de un lugar de diagnóstico, control y seguimiento del “desarrollo” de los alumnos en el que se transmi-

te el poder vertical, que en el fondo no es más que el del prestigio personal e institucional frente a la guerra del mercado: mostrar que “mis” alumnos son “normales” frente a los de otras instituciones... No debe descartarse el uso que podría hacerse de los talleres como propaganda a favor de una institución que se “preocupa” por el “desarrollo de los alumnos”.<sup>2</sup>

4. Como lugar de verbalización de las angustias que se generan en otras asignaturas, que por su naturaleza y encuadres de entrenamiento no proveen —o no lo hacen suficientemente— del espacio adecuado para simbolizar lo acontecido. En este caso, el grupo operativo pretende cumplir una función esclarecedora ya que en tanto fuerza el nombrar, interviene discriminatoriamente respecto de las experiencias vividas, ya que pueden ser historiadas y re-historiadas permanentemente.

Los lugares señalados anteriormente se cotejan también con alguna práctica grupal privada no alejada de cierta institucionalización —aunque pueda parecer ajena a ella— en la cual el contrato (tiempo, lugar, honorarios) define un determinado margen donde no dejan de colarse también las instituciones de pertenencia. La práctica privada también está de algún modo normada tanto explícita como tácitamente, ya sea por medio de las reglamentaciones del ejercicio profesional, de los títulos, de los impuestos, ya por un cierto modelo colectivo acerca de cómo deben ser hechas determinadas cosas (propaganda, lugar del consultorio, tarifas) y una determinada y pretendida ética del ejercicio profesional. Por ello, a mi juicio lo privado no puede ser distanciado de lo público como quisieran algunos, al menos en lo que se refiere al atravesamiento institucional (Guattari, 1976), que implica aunque se lo ignore, al técnico en cuestión.

De lo que se trata entonces metodológicamente, es de interrogarse por los efectos, es decir, abrirse a repensar sobre la relación

entre los propósitos y los resultados y descubrir —si se puede— aquellos matices que muestran la diferencia y, por tanto, se convierten en síntomas de una lectura que pudiera acercarnos a una producción de la verdad. Se me ocurre que es peligroso psicologizar la propuesta y suponer que la verdad podría estar tan solo en el “descubrimiento” de las fantasías en juego, actualizadas en cada ocasión que el grupo “sesiona”. Tal vez haya que ir un poco más allá y recurrir a la transdisciplinariedad para poder explicar algunos de los efectos.

¿Qué función cumple el grupo operativo en estos marcos educativos? Esta interrogante no alude a las mismas respuestas que esta otra: ¿qué sucede en el grupo operativo ubicado en el sistema educativo formal?, o ¿qué aporta el grupo operativo a los participantes de un proceso educativo?

Porque la interrogante por el aporte se sitúa en una órbita exclusivamente personal: reflexión, *insight*, toma de conciencia, comunicación con otros, darse cuenta, etc. Ahora bien, lo que sucede tiene que ver con el tipo de lectura que se realiza de su discurso, en todo caso, tiene que ver con el marco teórico de referencia que se aplica como teoría de la lectura. Tiene que ver con la posibilidad de dar cuenta de más elementos del campo y de una forma más satisfactoria y racional<sup>9</sup>. La pregunta sobre la función mezcla un poco el objetivo con la evaluación de los resultados; en todo caso, le interesa sobremanera a la institución en cuestión, ya que es a partir de su clarificación que podría disponer de otra cosa.

### 3. Niveles de análisis

Conviene adelantar que si la propuesta busca una cierta claridad podría esquematizar demasiado el análisis del fenómeno. Los niveles responden más a una presentación didáctica que a la concepción que se tiene de la cosa donde la estructura responde en todos los “niveles”, los que no serían aislables como entidades autónomas ya que se implican y determinan mutuamente. Hecha la

salvedad es posible pensar en algunos subconjuntos de efectos y procesos.

- Lo que el grupo operativo aporta como su consolidación. Diversos autores han mostrado el lugar que tienen los grupos en la estructuración del aparato psíquico en tanto configuran un imaginario que se reviste de modelos pretéritos de la historia de los sujetos. Así, se habla del papel del grupo como continente, como una totalidad, como un espacio de protección y refugio, como un lugar de pertenencia y de referencia, de identidad y de reafirmación de la individualidad. El grupo como útero oficia así el respaldo, el reaseguramiento del aparato psíquico que une el lugar de los pares y define su naturaleza.
- Lo que el grupo operativo también rescata es el lugar de la transgresión, donde la normatividad está puesta en entredicho, por cuanto el grupo se constituye como el lugar de la intimidad, el grupo secreto, el lugar marginal social o clandestino, el lugar del exceso, del placer sin freno, de la bacanal, de la excepción. Es el lugar donde se constituye la ilusión grupal que se configura en la omnipotencia del deseo que se rige por la máxima “la unión hace la fuerza”, potenciándose la propuesta paranoide y actuadora.
- *El grupo operativo también activa un fuerte compromiso con el orden de los afectos*, participando decididamente en procesos catárticos ya que allí no hay estancia pasiva. Estar—en—el—grupo es vivir el grupo, es ser el grupo y es sentir lo que la grupalidad genera en el grupo. Hacerse cargo de ello puede ser posible por una cierta puesta en acto ya que del grupo no se habla, es. Por tanto, estas dicotomías entre el ser y el hacer se disuelven en el grupo mágicamente, produciendo no pocos sentimientos encontrados. Encontrados porque cada quien se encuentra consigo mismo, con su historia, se reviven situaciones que no dejan de comprometer hasta a aquel que pretenda mantenerse al borde... Efecto

de catarsis en el que todas las defensas deben una y otra vez sufrir los avatares del conflicto entre esa individualidad perdida y esa grupalidad desconocida. No hay seguridad, por lo que siempre se sienten cosas nuevas. La grupalidad (inconsciente) no abandona jamás su profundidad y cuando se manifiesta, desconcierta y ridiculiza a aquel que se encuentra en su trayectoria mostrando una vez más el triste papel de la voluntad y de su control.

- El grupo operativo se constituye en el lugar de simbolización, donde la palabra es rescatada al servicio de la verdad, ya que el nombrar no deja de producir una eficacia (Levi-Strauss, 1949) a tal grado, que es capaz de desencadenar y comandar procesos fisiológicos. Particular importancia reviste aquí la falsa dicotomía cuerpo-palabra ya que el grupo es siempre cuerpo (las metáforas del grupo no dejan de tomar sin descanso el modelo corporal -su fractura es sentida como muerte, por ejemplo) por lo que la grupalidad no está exenta de un nivel representacional que se asienta en lo corporal.

#### 4. Características del grupo operativo: la institución en la Institución

Para poder repensar otros efectos es conveniente partir de un lugar diferente. El grupo operativo se constituye en estas instituciones educacionales como una institución dentro de una Institución. Las características de la Institución exterior son conocidas, incluso en el caso de la práctica privada. La institución-grupo operativo presenta una modalidad particular ya que no todo está institucionalizado. Pero cuando se delimita claramente el encuadre, se fijan de un modo arbitrario algunas variables se produce algo diferente.

Determinar la duración de las sesiones, la duración del proceso (número de sesiones), los roles que cada quien va a ocupar en su

interior (los honorarios se contratan a través de la Institución, salvo en la práctica privada que se realiza directamente), así como el lugar de reunión y constituir dicho espacio como cerrado, vale decir, lugar de la intimidad, genera las condiciones de posibilidad para que se pueda producir "otra cosa", que será de la exclusiva responsabilidad del grupo: el discurso grupal centrado en la tarea que los convoca. Y allí estriba la diferencia sustancial y sustanciosa con las asignaturas clásicas que no solamente norman el encuadre de trabajo sino el trabajo mismo.

En el grupo operativo el grupo trabaja como mejor le plazca, como pueda, teniendo que hacerse cargo de sus efectos. La tarea de la coordinación es hacer que el trabajo se pueda realizar, pero de ningún modo hacer el trabajo por el grupo. Todo este desarrollo configura el espacio de lo manifiesto ya que la acción de la coordinación se ceñirá al contrato explicitado, detalle que no dejará de causar un poco de malestar ya que podría ser la primera vez para algunos, que exista una experiencia en la que el decir y el hacer coincidan. Por ello, la inestructuración de la tarea, que está allí pero que debe ser *desarrollada* más que *desarrollada* provoca un cierto abordaje a base de modelos conocidos los que no dejan de mostrar su ineficacia o su anacronismo, y deben ser sustituidos por una creación propia. Recuérdese que los modelos también están normados, los este-reotipos son pautas comportamentales rigidizadas, es decir, ritualizadas, reglamentadas. Y son esos abordajes los que estallan en el grupo operativo de manera totalmente espontánea, cuando se confrontan en el rebote al verse inoperantes.

Por lo señalado, la presencia en el grupo de agentes con su deseo y todo (no obligados por reglamentaciones de la Institución mayor) simplifica el operar, ya que el compromiso, el llamado a la verdad del mismo, introduce un sesgo del que es complicado evadirse. De lo contrario, se introduce la variable de tener que rescatar el deseo personal y colectivo por el espacio propio, lo cual si bien es posible, consume tiempo y

energías, y deja poco resultado. No hacerse cargo del deseo del otro es una máxima que todo el sistema educativo formal tendría que considerar...

El problema de la asistencia obligatoria lo único que hace es desplazar el lugar de la resistencia, del punto de frontera (entrar al grupo), al centro del grupo (el trabajo que debe realizar). Por ello, en los hechos, el grupo operativo debe redefinir sus reglas internas de funcionamiento tanto como su sistema "evaluativo", lugar de encuentro con los estereotipos institucionales que por su propia naturaleza no puede aceptar diferencias. Los uniformes son creados por las instituciones para reconocerse. En el grupo, los miembros se conocen.

### 5. Efecto analizador

Ahora estamos en condiciones de poder estudiar un nuevo efecto del grupo operativo en las instituciones, en todo caso un nuevo nivel de análisis de sus efectos. Si la institución-grupo operativo funciona en una Institución que no tiene por misión generar un espacio para que la palabra pueda ser dicha, cotejar las normas institucionales entre la Institución mayor y la institución-grupo operativo será reproductora de una serie de reflexiones a partir del tratamiento del trabajo, ya que allí es donde aparece la diferencia.

Dicho de otro modo, pensar es discriminar, es producir las diferencias, por tanto, aquel lugar donde la diferencia se destaque se convertirá en el punto de mira de la reflexión grupal. Y resulta que para abordar el trabajo en el grupo operativo, los modelos presentes en los alumnos, que se han hecho carne en su historia, no son adecuados para operar. No es raro, por tanto, que se busque un nuevo modelo de trabajo sobre la crítica de los modelos anteriores, sobre el análisis de las virtudes y los inconvenientes de lo conocido, sobre las ruinas de la frustración. Tal es así que el grupo operativo es operativo en primer lugar en la crítica: construir la destrucción de los estereotipos y consecuen-

temente dejar las puertas abiertas para la construcción creativa de lo nuevo.

La dialéctica en todo su esplendor muestra algo más que el "método científico", ya que revisar las actitudes frente al trabajo es poner en entredicho la vida toda de todos y cada uno de los participantes del grupo. Por ello, el grupo operativo trasciende el nivel de lo psicológico para ubicarse oblicuamente sobre las normatividades que ritualizan y generan los modelos. Que el grupo operativo opere es que analice una y otra vez la creación de las normatividades, pero ello no puede realizarse ignorando la Institución mayor donde el grupo está inserto, ya que la misma ostenta el lugar de la formalidad y defiende por ello el modelo obsoleto (Foladori, 1983).

No en vano, los analistas institucionales (Anzieu, 1982; Enríquez, 1992; Guattari, 1976; Lapassade, 1977 y 1979 y Mendel, 1974), por unanimidad han recurrido a dispositivos grupales siempre que son llamados a intervenir en una Institución. Se privilegia una cierta reflexión sobre el orden institucional desde un grupo que al nacer, reproduce los mecanismos de construcción de las normatividades y, por ende, aprovecha para debatir sobre la Institución en donde funciona. Si el modelo del dispositivo reprodujera puntualmente el modelo de la Institución mayor, no habría posibilidad de discriminar las diferencias y por tanto ninguna normatividad podría ser pensada.

Es posible el análisis, entonces, porque la diferencia entre las normatividades que cada institución sustenta estalla y, consecuentemente, va haciendo visibles una serie de implícitos que permiten acceder a aquello no dicho, que rescata la operatividad en hacer las cosas de otro modo. Lo no dicho no alcanza con decirlo. Lo no dicho debe ser construido ya que configura no solamente un determinado "material" oculto, sino también el conjunto de las normatividades que hacen que dicho material permanezca oculto. Y sobre todo por cuanto ese no dicho produce un determinado

beneficio, alude a un lugar institucional desde donde se diagrama su obturación.

Si el grupo operativo se constituye como un espacio de análisis institucional entonces allí es donde se tratan temas que tienen que ver con la "política" en la institución. El manejo del poder se pone al descubierto cuando en el grupo —y como asociaciones de otros temas que desarrollan la tarea— comienzan a surgir algunas "propuestas" en el sentido de debatir sobre algunos tópicos, a saber:

- Planes de estudio, la conformación de sus programas, razones para que dichos programas figuren en la malla curricular, vigencia o anacronismo de tales enfoques. Cursos obligatorios y electivos.
- Profesores y sus "cualidades" docentes. Sus enfoques y sus desenfoques. Deseo de enseñar o de sostener un trabajo. La relación con los alumnos, autoritarismo, pasividad, mediocridad, populismo, seducción, etc.
- Sistemas de evaluación. Su pertinencia y congruencia en función de las técnicas de estudio y en función de la temática de los cursos. Sus reglamentaciones, sus arbitrariedades. Los saberes y su demostración en la evaluación. Aprendizaje, memoria y operatividad.
- Normatividades de la burocracia escolar, asistencia, llegadas tardes, requerimientos de las prácticas, cuotas, costos, funcionamiento de las bibliotecas y otros sistemas escolares.
- Sistemas de "representación" en la institución escolar. Directivos y consejos, sus funciones, sus complicidades, sus dependencias.
- El deseo de aprender, la curiosidad, saber y poder. La usurpación del deseo. Entre el deseo, el derecho y la obligación de aprender.
- Sistemas y requisitos de titulación, las tesis y sus "asesores". Metodologías y congruencias de las disciplinas, paternalismo, descalificaciones y sometimientos.
- Criterios de selección para el ingreso, salud mental y sus condiciones. La transmisión de la "enfermedad mental" y la "salud" de la institución. Institución y sistema social, institución y poder político. Institución e ideología de clase. Mecanismos encubiertos de represión institucional.
- Rutinización de la cotidianeidad, educación y valores sociales. Ética y ejercicio profesional. Las corporaciones profesionales y el monopolio del ejercicio profesional. Reglamentación de las profesiones.

En cualquier caso, la lista no pretende ser exhaustiva, solamente mostrar algunos de los rumbos por los que se encamina la discusión grupal cuando toca estructuras de poder. Es evidente que dicho cuestionamiento no se realiza al margen del descubrimiento de las propias normatividades del grupo (manifiestas o tácitas) en el que se descubre "los orígenes" de la institución.

## Referencias Bibliográficas:

- Abercrombie, M. L. J.
  - 1969. *Anatomía del juicio*, Estrade y Cía S.A., Buenos Aires.
  - 1981. *Changing Basic Assumptions about Teaching and Learning*, Development of Student Authority in Learning, Kogan Page, London.
  - 1983. *The Application of Some Principles of Group-analytic Psychotherapy to Higher Education, The Evolution of Group Analysis*, Routledge & Kegan Paul, London.
  - 1984a. *Análisis grupal y educación superior*, Ilusión grupal N°2, UAEM, Cuernavaca, 1989.
  - 1984b. *Changing Higher Education by the Application of Some Group - Analytic Ideas*, ponencia presentada al VIII Congreso Internacional de psicoterapia de grupo, México, D.F., abril de 1984.
- Anzieu, D.
  - 1982. El psicodrama en grupo amplio: un dispositivo para el análisis transicional, individual, grupal e institucional, *Ilusión grupal* N° 7, Cuernavaca, 1992.
- Bleger, J.
  - 1961. *Grupos operativos en la enseñanza*, Temas de psicología, Nueva Visión, B. A., 1977
- Campos Avillar, J.
  - 1980. Leyendo a S. H. Foulkes con ánimo de entenderlo, *Clínica y análisis grupal* N° 20, Fundamentos, Madrid.
- Enríquez, E.
  - 1992. Del asesinato al grupo, del grupo al Estado, *Ilusión grupal* N° 7, UAEM, Cuernavaca.
- Foladori, H.
  - 1983. *El nuevo programa de orientación vocacional como analizador institucional*, Contribuciones al análisis vocacional grupal, UAEM, Cuernavaca, 1988.
- Freire, P., y Quiroga, Ana P.
  - 1984. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*, Ed. Cinco, Buenos Aires.
- Guattari, F.
  - 1976. *Psicoanálisis y transversalidad*, S. XXI, México, D.F.
- Kesselman, H y Campos Avillar, J.
  - 1987. *Del psicoanálisis a la psicología social: el grupo análisis operativo*. Temas grupales por autores argentinos N° 1, Ed. Cinco, Buenos Aires.
- Lapassade, G.
  - 1977. *Grupos, organizaciones e instituciones*, Granica, Barcelona.
  - 1979. *El analizador y el analista*, Gedisa, Barcelona.
- Lévi-Strauss, C.
  - 1949. La eficacia simbólica, en *Antropología estructural*, Eudeba, Buenos Aires, 1968.
- Mendel, G.
  - 1974. *Socio-psicoanálisis* N° 1 y 2, Amorrortu, B.A.
- Pichon-Rivière, E.
  - 1972. *Aportaciones a la didáctica de la psicología social, La propuesta grupal*, Buenos Aires, 1983.

## NOTAS:

1. Me refiero a experiencias en el posgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional Andrés Bello y de la Universidad Diego Portales, además de la Escuela de Terapia Corporal donde el grupo operativo cumple una función muy particular. Más lejanas están las experiencias en México, en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Universidad Autónoma de Coahuila y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
2. La idea del "desarrollo" de los alumnos o lo que es lo mismo el suponer que los alumnos deben "desarrollarse" podría abrir espacio para una larga polémica sobre su sentido, ya que se trata de una noción funcionalista que dice muy poco acerca de lo que sucede en los alumnos. Resabios de una psicología evolutiva (evolucionista), descriptiva, que olvida a veces la naturaleza del conflicto... Salvadas las distancias se habla a veces de "países en vías de desarrollo", suponiendo que en la actual estructura y reparto del mercado, el "desarrollo" es posible. Lo anterior sin entrar a considerar el problema del paternalismo sobre los estudiantes, que casualmente "cuida" que dicho "desarrollo" no sea viable.
3. Reconozco que el "más" es poco discriminador, poco conceptual. El problema se ubica en el terreno de la epistemología. ¿Cómo saber si una teoría es mejor que otra? ¿Es posible esta comparación? ¿Hasta dónde existe un problema de "convencimiento" al estilo de las pruebas científicas -o como lo ha insinuado alguna lectura del psicoanálisis- un problema de creencia, de fe?