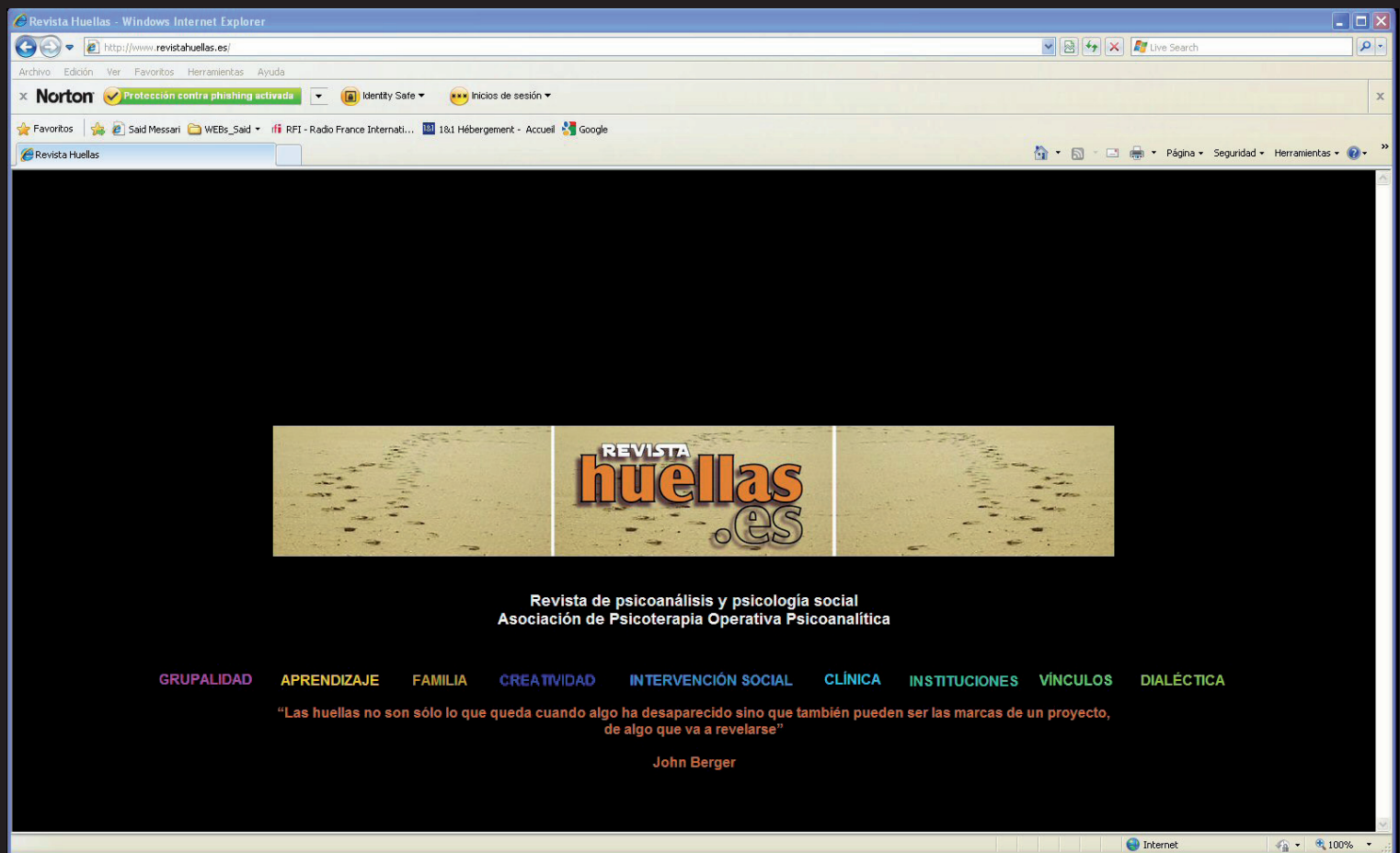






REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL
Año 1 | Nº 1 | Madrid 2009
Edición PDF
ISSN: 1989-6174

Pensamiento incómodo ...a modo de editorial

Aprendimos con nuestros maestros que pensar era un acto necesario, costoso y comprometido: significar con lo que nos fue dado, con las palabras, aquello que nos sucede y aportar cierta comprensión que tenga que ver con la vida. Este pensar implica poder asumir pérdidas y afrontar ansiedades. Poder pensar es también en este sentido un integrar como ejercicio de adaptación activa a la realidad. Siempre será, en todo caso un poder pensar con otros: participar de un pensamiento compartido y colectivo. Un diálogo con uno mismo no es nunca otra cosa que un diálogo con los otros que llevamos dentro, inscripciones de experiencia y de vida.

Para nosotros pensar es un proceso necesariamente social, donde las ideas, las palabras, los aprendizajes se hacen porque hay o hubo otros que nos dejaron otras ideas, otras palabras, otros aprendizajes que nosotros necesariamente transformaremos y, querámoslo o no, también legaremos a otros.

Pensar implica movimiento, precariedad y transición. Y no sólo porque pensemos que se transforman las ideas o nociones. Esto sería ingenuamente dejar fuera de la ecuación a los sujetos, a los que elaboran, portan o recogen pensamientos, quienes van/vamos a ser también movidos, transformados, descolocados.

Con dolor por las recientes pérdidas, recordando la intensa e inmensa huella de nuestro maestro Armando Bauleo, debemos reconocernos en la lógica histórica de esas palabras e ideas que nos hacen posibles y asumir que sólo trabajando y pensando, compartiendo y aprendiendo con otros, vamos a poder construir aquello que nos legaron y ganamos.

Desde un modelo que apela a la complejidad y la convergencia para poder pensar y actuar, proponemos estas páginas electrónicas como un espacio de pensamiento e intercambio desde el que acercarnos a nuevas latitudes y ayudarnos a compartir posiciones y descubrimientos. Asumimos que esto conlleva ansiedad y, queriendo entender que las ansiedades ligadas a esta nueva propuesta –al ataque y a la pérdida, siguiendo a Pichón-Rivière- van a producir y pueden llegar a ser enriquecedoras, afrontamos la apuesta de poner en la telaraña este proyecto para pensar, compartir y discutir con otros.

Nos proponemos abrir un espacio a la reflexión, a la comunicación, al aprendizaje, que permita difundir y profundizar desde un modelo de análisis de la psicología social... Esperamos multiplicar planos de intersección: buscamos espacios de apertura; esperamos colaborar en la difusión y profundización del pensamiento pichoniano en lo que éste tiene de instrumento de conocimiento y de transformación de lo humano. Esto nos lleva a perseguir la profundización en los instrumentos operativos con los que investigar en la realidad social. También a rastrear y compartir lo indagado a través de esos procesos. Por otro lado deseamos abrir este espacio a difundir trabajos, ideas y experiencias que, provenientes de otros lugares y modelos, nos permitan pensar y ampliar el círculo de nuestros “objetos” de trabajo o nos permitan pensar nuestras posiciones de “sujetos” en las operaciones sociales a las que nos dedicamos.

Desarrollamos la propuesta desde la Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica, donde confluyamos profesionales que, con diversas andaduras e intereses, compartimos un esquema de referencia en el que convergen el psicoanálisis, la dialéctica y el interés por los procesos sociales. Necesitamos que este punto de partida no resulte un fin sino su contrario estimulante, de manera que podamos presentar, articular, enfrentar o complementar con otros principios y referentes, buscando el movimiento que precise el pensamiento.

Pichon-Rivière reformuló el concepto de gestalt en *gestaltung*, de estructura a estructurando, subrayando una cualidad de los sistemas sociales, su movimiento. Armando Bauleo comentó hace unos meses en un acto de homenaje a los cien años del nacimiento de su maestro que si todas las personas tenemos una cruz, fruto de la intersección de lo histórico-personal con lo histórico-social, hay algo que lo moviliza produciendo un movimiento espiralado: el deseo. Proponemos a nuestros colaboradores, lectores, cómplices o delatores, continuar la indagación, la búsqueda, la incertidumbre y el pensamiento.

Artista invitada: Michiko Totoki

A lo largo de mi trayectoria artística, he venido centrando mi investigación y creatividad, desde hace aproximadamente diez años, en la concepción y la investigación plástica sobre "Feeling communication with close enviroment (Comunicación emocional con medio ambiente cercano).

No hay ninguna duda de que necesitamos la Tierra para sostenernos, pero estamos poco seguros de que la Tierra nos necesite para algo. ¿Nuestro sentimiento? ¿Sensibilización? ¿Y acción?

Tal como lo veo es como si se tratara de haber adquirido una deuda en alquiler, a cambio de ser inquilino en la Tierra, donde se nos deja vivir, en vez de actuar como si fuésemos sus propietarios sin perspectiva.



Arena y agua



Cosmodopamina. 2



Cosmodopamina. 5

"Land Art" o "Geoengineering Art", procedentes, ambos, de la acción plástica conceptual para responder al argumento referido, han tenido gran significado e influencia para el desarrollo de mis trabajos anteriores. Quizás uno de los elementos diferenciadores entre el contexto de "Land Art" o "Geoengineering Art" y mi planteamiento, consiste en el espacio y la dimensión donde se desarrolla la acción y trabajo cada obra. Así mis trabajos se acercan a la ruta de "Psicoengineering", que vendrá a ser la recreación en la mente de los posibles lenguajes de las materias primas llevados a la dimensión humana. En ARTE, la confianza en las capacidades mentales de "sentir" e "imaginar" derrumban las fronteras del espacio, y aunque esto es físicamente limitado en la realidad, se puede sacar gran partido en la praxis comunicativa. La tierra no es la Tierra en conjunto, pero está en un puño de arena en tu mano, en el agua que bebes, en el canto donde tropiezas, y así mismo en tu mente. Es normal que el viajero busque la contestación fuera de sí y es necesario, pero no olvidemos que el universo de la mente puede ser tan grande que una masa de burbuja se convierta en una nube espectacular.



Dopamina en cromo



Mu



Nubes

Porque el tiempo pasa igualmente para todos. El objetivo es la continuidad. Cada vida viene de la vacuidad, y la misma vida vuelve a la vacuidad. En otras palabras, lo que tenemos en el presente, es el momento dentro de esa larga, y eterna ausencia. El punto momentáneo lleno de sentimientos y actividades acumulados se ilumina sobre el espacio y el tiempo formando una cinta del principio vacío y el final invisible,

pero infinito en lo cósmico. El vacío refiere a la luz de vida física y conceptual, pero las actividades humanas en el mundo igualmente configuran una cinta con principio y fin invisible pero imaginable.



Composición redonda



Cuadrada



Ki sentimientos

CURRICULUM

- Licenciada en Bellas Artes, Universidad de Musashino, Tokio, 1986.
- Actuación en Talleres Círculo de Bellas Artes, Madrid, 1988 y 1989.
- Ponente en el XII Congreso Internacional de Estética, 1992.
- Doctora en Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, 1993.

EXPOSICIONES (seleccionadas)

- Colectiva Universidad de Arte, Tokio, 1983 y 1985.
- Colectiva Museo Municipal, Tokio, 1986.
- Colectiva Círculo de Bellas Artes, Madrid, 1989.
- Colectiva Galería La Ralea, Madrid, 1991.
- Seleccionada III Certamen Nacional de Pintura de Valdemoro, Madrid, 1992.
- Individual Galería Catarsis, Madrid, 1992.
- Colectiva Galería Catarsis, Madrid, 1993.
- Individual Galería Catarsis, Madrid, 1994.
- Individual Galería Catarsis, Madrid, 2000.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2002.
- Colectiva Galería Catarsis, Madrid, 2002.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2003.
- Colectiva Galería Catarsis, Madrid, 2003.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2004.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2005.
- Individual Galería Catarsis, Madrid, 2006 (junio).
- Colectiva gran formato "Gaype", Madrid, 2006 (sep.).
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2006.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2007.
- Exposición Individual, Galería Catarsis, 2008.
- Exposición colectiva "Art of ceramics", El Círculo de Bellas Artes, Toledo.
- Exposición colectiva "Ciudades", La escuela Juan Ballesterro, Madrid.
- Feria de ESTAMPA, Galería Catarsis, 2008.
- Feria de EntreFotos X edición, Madrid, 2008.
- Freiraum Symposium 16, Friedrichshof, Austria, 2009.

mtotoki@ya.com

www.art-room.com.es/artistas/michikototoki.html



Pichon de nuevo reúne el grupo

Armando Bauleo
Introducción de Diana Sastre

El texto que presentamos corresponde a la intervención de Armando Bauleo en el homenaje que la Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica (APOP) organizó para conmemorar el Centenario del Nacimiento de Enrique Pichon Rivière¹, gran pensador y psicoanalista. Fue un conmovedor evento que compartimos junto con otros muchos colegas y compañeros de diversas asociaciones e instituciones. Resultó, además, doblemente emotivo, ya que fue la última vez que tuvimos oportunidad de compartir con Armando Bauleo y escucharle en un acto público de APOP.

Bauleo intervino desde su deseo de legarnos la imagen más propia y vívida de Pichon; pero inevitablemente hoy destacamos lo que él nos legó también en esa última lección pública en la que nos hablaba de su maestro.

Las palabras de Bauleo nos convocan, al año de su pérdida, ante el reto de no ser meros repetidores de su saber, sino buscadores de pensamiento operativo y transformador, instándonos a utilizar la interrogación como herramienta, mirando al futuro a través de proyectos colectivos, entendiendo lo grupal como espacio de análisis y cambio social. En términos de nuestros maestros, persiguiendo una adaptación activa a la realidad, a los nuevos cambios sociales.

Y en su especial manera de pensar la vida, de analizarla y relatarla, Bauleo destacó la importancia de la creatividad, de la poesía... Retomamos sus palabras en "Empiría poética"², un texto que nombra al principio de esta conferencia, y donde escribe *"Pichon Rivière no pertenece al campo de la escritura, siendo él un lector empedernido, sino al territorio del narrador, comentador, romancero, relator. La leyenda, ese género propio del habla, del tránsito, de la comunicación inmediata e infinita, historia cuyo espacio se reinventa constantemente y que resiste al tiempo, era su material fundamental. No era el orador de grandes masas, sino el de la "reunión alrededor de un fogón" en la cual reinan, poseyendo la noche como fondo, los comentarios, las anécdotas, los relatos, sobre todo los recuerdos"*.

En esta conferencia Bauleo, hablando de Pichon, nos muestra también las peculiaridades de su estilo de investigación y de trabajo. Pensemos así en la cuestión del "artículo" con el que juega y (otra vez se ríe) de su sistematicidad y complejidad. Sabemos de su rigor y la seriedad con la que encaraba cualquiera de sus escritos, producto siempre de "otra vuelta de espiral". Pensamos que ahora la siguiente vuelta, las vueltas futuras nos tocan directamente, es ahora cuando nos toca recoger el testigo dejado en sus textos, su trabajo y su pasión. Pensamos en su deseo de que sigamos planteando interrogantes rigurosos y comprometidos, que sigamos implicados en la tarea grupal, social, institucional y por supuesto también clínica.

"Este sueño sobre el futuro, ¿sería solamente para Pichon o es un legado que nos dejó a nosotros? El interrogante sigue presente...". Nos dice Bauleo, terminando su intervención. Asumiéndonos tocados por este interrogante en APOP nos sentimos cuestionados y requeridos por su pensamiento, comprometidos con su enseñanza. Por todo esto queremos compartir nuestros afectos, incorporando nuestra propia experiencia e historia. Creemos que es la mejor forma de hacer "continuar la tarea", pensando en transmitir a las siguientes generaciones, su prolífico y complejo pensamiento. Y esto nos lleva necesariamente al análisis crítico de los prejuicios y del pensamiento de todos los maestros, como nos insiste Bauleo en esta conferencia.

Y es desde esta óptica como nos planteamos los proyectos actuales de nuestra asociación ampliando la experiencia de nuestro quehacer a otros colegas en jornadas, grupos, formación para compartir la teoría y la

clínica de la grupalidad y trabajar en el establecimiento de nuevos vínculos, tan importantes en nuestro E.C.R.O. con los que estamos trabajando en el día a día...

Asimismo, os invitamos a su lectura pausada afirmando que hoy "Bauleo y Pichon" nos reúnen de nuevo en grupo....

Diana Sastre
Presidenta de APOP



En esta ocasión Pichon de nuevo reúne el grupo¹... (risas con los asistentes tras la mezcla inicial de castellano e italiano). Y lo que traigo sobre todo es un problema que tengo permanente con un texto de Pichon, un viejo trabajo para la Revista de Psicoterapia Analítica Francesa, cuando le hicieron un homenaje, que se llamaba "Empiria poética". Los franceses, como son tan precisos, empezaron con que si la empiria era directamente la experiencia de la poesía o no. Que si empiria indicaba otra cosa, y poética qué cosa era... como siempre los franceses le dieron vueltas y vueltas hasta que... ¡me marearon! Pero dije: son dos sustantivos y no hablemos más.

Quiero hablar de dos cosas. Uno: la empiria era la experiencia que tuvo en su vida y en la clínica. Y lo otro es: por qué aparece ahí la poesía. ¿Por qué? Porque siempre me llamó la atención. En un libro escrito años después, "La nueva psiquiatría"², donde había artículos clínicos, problemas de la dinámica de los grupos operativos, todo eso... y como prólogo, como presentación, está esto que Cristina Rota leyó hoy, una poesía: "El conocimiento de la muerte"³. Ahora, ¿qué tiene que ver una nueva psiquiatría, la

dinámica de los grupos operativos y todo eso con un poema escrito por él en el año 1924? El libro aparece en los años 70. Entonces, ¿por qué el prólogo o esta introducción? ¿A qué cosa apunta eso?

Con Pichon uno no se podía fiar mucho porque te ponía una cosa y vos la tenías que pensar. Hoy mismo, en la Escuela de Cristina⁴, una cosa muy interesante que apareció es el viejo problema que es esto: ¿Explicamos a un grupo por qué se reúne y cuál será su dinámica? ¿O reunimos a la gente, nos sentamos, los miramos a todos y decimos: este es un grupo? ¿Cuál de las dos actitudes correspondería? Una, le explicás y otra que directamente ellos, poco a poco, se den cuenta de qué está sucediendo. Hoy en la Escuela, justamente, se discutió eso, que era muy, muy interesante, porque te indica dos posiciones frente a una organización grupal.

Es interesante porque hace poco, hace pocos años, Rancière escribió un libro que se llama "El maestro ignorante"⁵, en el cuál, en este texto, él dice: ¿Por qué está la explicación? ¿Por qué un libro escrito por un humano, otro humano no lo puede leer y comprenderlo? ¿Por qué uno explica, qué tiene que explicar de un autor o de un texto a los alumnos? ¿Por qué explicamos y no esperamos que ellos lo lean por su cuenta y después ellos nos comenten o no todo lo que les pareció el libro? Esa posición del maestro ignorante verdaderamente nos toca mucho, porque nos obliga a interrogarnos sobre algunas cosas: ¿para qué

¹ Conferencia de Armando Bauleo en el Acto conmemorativo del Centenario del Nacimiento de Enrique Pichon Riviére, organizado por APOP en el Colegio Mayor Argentino "Ntra. Sra. De Luján" de Madrid, el 15 de Junio de 2007.

² Pichon-Riviére, E., Introducción a una nueva problemática para la psiquiatría" (1967) en *La Psiquiatría, una nueva problemática*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.

³ "Te saludo/ querido pequeño y viejo/ cementerio de mi ciudad/ donde aprendí a jugar/ con los muertos/ Ahí fue donde quise/ revelarme el secreto de/ nuestra corta existencia/ a través de las aberturas/ de antiguos féretros solitarios." En Zito Lema V., *Conversaciones con E.Pichon Riviére sobre el arte y la locura*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1986.

⁴ Bauleo hace referencia a la Escuela de Teatro Cristina Rota/Centro de Nuevos Creadores en el que trabajaba como asesor en temas de formación y grupos.

⁵ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2002.

explicamos? ¿Para qué explicar ciertas cosas si ya está en el texto? Si no las comprenden, preguntarán y si no preguntan se quedarán con la incógnita.

Como yo no me quiero quedar con la incógnita de qué hace ese verso ahí puesto (risas), antes de la clínica psiquiátrica, permanentemente escribo pequeños artículos sobre el asunto, como un obsesivo, ya me vino como una manía obsesiva.

Pichon era así. Uno lo tiene siempre que describir como recién hicieron ellos dos, sobre todo Cristina. Lautréamont... Rimbaud. De Lautréamont escribe una obra directamente, un psicoanálisis de su obra. Pero esto ¿qué tiene que ver con la psiquiatría? ¿Por qué va ahí? Entonces, uno encuentra, podemos decir así, una red abigarrada de significados. Nosotros vemos en ese prólogo leído en parte por Cristina, que Pichon se asemeja mucho a como Freud presenta su autobiografía en 1914 y en 1925, en donde lo autobiográfico se mezcla con los conceptos, con el movimiento, con todo eso. En ese prólogo la autobiografía no está apartada de lo que él pensaba y de lo que él creía que tenía que desarrollar. Uno encuentra ahí permanentemente estas dos cosas mezcladas. Este es uno de los problemas que veía él también dentro de los grupos. ¿Cómo hacemos con el afecto? ¿La teoría puede ir enseñada sin afecto? ¿Puede ser que estén estos dos elementos fuera cuando nosotros sabemos que teoría y afecto están totalmente enlazados para poder entender? ¿Por qué? Porque la información que viene nos suscita cierto tipo de emociones. Estas emociones deben ser comprendidas en esa misma teoría que estamos enunciando.

Entonces, es una complicación, pues si es difícil hablar solamente de la teoría o de los conceptos es mucho más difícil cuando tengo que tener en cuenta, también, la emoción que estos conceptos suscitan en nosotros. Acá viene una problemática que aparece interesante, cuando lo que es enigmático ahí es el conocimiento de la muerte en la psiquiatría. Difícil problema, difícil.

Por ejemplo, nosotros no sabemos cómo resolver el problema del suicidio ¿no? Esto es muy interesante. ¿Qué es el suicidio? ¿Es solamente un problema de clínica psiquiátrica o es también una cuestión existencial? En Austria quien se suicida tiene que tener un cierto rango social. No se permite a los pobres suicidarse, lo digo irónicamente. Ciertamente, los hermanos Wittgenstein, el mismo novelista último que se suicidó, son todos de alto nivel social. Esto es una cosa interesante porque habla de un problema existencial, no habla del problema clínico psiquiátrico. Por más que los psiquiatras siempre están preocupados que no se suiciden sus pacientes -sobre todo para no quedar mal ellos, para que no digan "mirad, qué le hizo a este pobre paciente, que al final se suicida"-, este es uno de los enigmas permanentes de la psiquiatría.

Entonces él cuenta en su prólogo que, nacido en Ginebra, sus padres lo llevan siendo muy chico a una provincia Argentina que se las trae. Una selva exuberante, animales salvajes. Él mismo muchas veces me contaba cierto tipo de cosas que encontraba ahí. Imagínense: la muerte para la cultura guaraní. Imagínense un chico, calculemos un chico de 7, 8 o 9 años que ya tuvo una experiencia en lengua francesa, tuvo su experiencia en lengua guaraní y después en español, en castellano. Qué interesante, qué cabeza, con estas informaciones que recibe.

Con los indios guaraníes, ahí, aprende la figura de la muerte, la figura de la muerte mítica, mágica y todo eso. Con todo esto, siendo adolescente va a la Facultad de Medicina. Y en la Facultad de Medicina no sucede nada mejor, cuando empieza el aprendizaje, que el objeto inicial, que es... un cadáver. Entonces, él mismo cuenta la conmoción que sintió entre aquella imagen mítica que traía y encontrarse con un cadáver ahí. Esto le provoca una crisis por él comentada en varias ocasiones.

Además, siendo adolescente todavía, se ocupa de la poesía, le encanta la poesía, tan es así que por ella nombra como dentro de su currículum, digamos así, a Rimbaud y a Lautréamont. Esto que leyó Cristina⁶ no es un chiste. Si ustedes ven ese texto, escucharon ese texto, es un texto contra todos los prejuicios habidos y por haber. No podemos negar que alguien que habla de ese modo es para decir: ¡Señores, a pensar la vida como viene! Esta es la cosa más interesante. Terminemos con los prejuicios porque esto es así y aquello es así.

¿Qué sucede más adelante? Esta adhesión a la poesía lo lleva, al final de los años cuarenta, a París, en el donde se reúne con los surrealistas para hablar de poesía. ¡Qué amor a la poesía! Irse a París, no a disfrutar de otras bondades que tiene París, sino a reunirse con los surrealistas a discutir de poesía. Todo

⁶ Bauleo hace referencia otra vez al texto leído por Cristina Rota en el acto de homenaje.

esto es interesante. Todo esto se mezcla con que él termina su carrera, se hace psiquiatra y después psicoanalista; psicoanalista de mano de un español: Garma, que estaba en Buenos Aires. Se inicia en el psicoanálisis, y cuando Pichon aprende el psicoanálisis dice: esto no puede servir solamente para ver una persona en un consultorio. Esto es un conocimiento tan grande, este método es tan interesante que nosotros lo vamos a utilizar en todos los campos posibles. Es ahí cuando el psicoanálisis toma una extensión, que ya no es solamente individual. Toma otra dimensión porque a ciertos elementos que yo no conozco no le puedo, digamos así, poner ese método para comprender más allá de lo que ese elemento presenta. Esto va, poco a poco, a ser para él una psicología social. Que no significa lo social en la psicología ni la psicología en el social. Que significa otra cosa para él. Que sería un discurso contextualizado, es decir, no solamente un enunciado que está en ese discurso sino también el contexto en el cual se dice. Por eso Bleger en ciertos momentos habló de psicoanálisis operativo, porque era para poder entender un poco más qué decía Pichon, y del que, acuérdense, su virtud mayor era terrible: el silencio.

Jamás olvidaré una vez que tenía que dar una clase sobre esquizofrenia. Se llenó la escuela. Pichon va a hablar de esquizofrenia, Pichon va a hablar... Llega Pichon, empieza a leer un diario (Bauleo realiza una pausa, dramatizando la situación narrada); termina de leer, se levanta y se va. Imagínense las cosas que decían los alumnos. ¡De todo! Por arriba, por abajo. Claro, él con eso, por ejemplo, quería mostrar que él dejaba que el otro pensara qué era esto, no que él lo tenía que enunciar. Si era el autismo o si no era el autismo. Si era la relación con el mundo exterior o no era la relación con el mundo exterior. Claro, los grupos, cuando funcionaron, cuando entramos en los grupos -yo era en ese momento coordinador de la escuela y como tal participé en los grupos organizados sobre este asunto-, me decían de todo: a favor, en contra, para arriba, para abajo, lo querían matar, todos ahí, que qué se cree, nosotros pagamos para una clase él viene a leer el diario. De todo. Pero él esperaba siempre la conclusión del otro a la situación que él producía. Esto es muy interesante. Porque esto muestra cómo el otro tiene que venir dinámico con él...

Bueno, sigamos pensando un poco por qué un poema en medio de la clínica, siguiendo este camino de ver por dónde va el proceso creador.

Este hombre, además, hace cosas extraordinarias, muy extrañas. Entonces da una clase y enseña que el aprendizaje es un asesinato continuado, que uno es un *serial killer*, para ser un buen alumno uno debía ser un *serial killer*. ¿Y con esto qué decía? Que tenía que matar a los maestros anteriores, o los esquemas de referencia anteriores, para poder aprender lo nuevo. Pero esto mismo puede volverse en contra. Si yo amo alguno de los maestros anteriores y no lo quiero dejar, ¿qué sucede? Viene la resistencia al cambio. Y yo justifico la resistencia al cambio por el amor aquél. Éste era Pichon, había que entender todo esto. Me acuerdo en una clase que no entendían acerca del asesinato. Todos protestaban y no entendían, y él sacó un cortaplumas y lo clavó contra un pizarrón. Entonces dice: “¿Entendieron qué quiere decir asesinato?”. Sí, bueno, claro... Este era él. Uno tenía que estar atento. Por ejemplo, un día le preguntan a Pichon: “¿Está bien?” Y él responde: “¿Por qué me ve mal?” Nadie le dijo que estaba mal...

Después viene el asunto de la cruz. Pichon dice: cada uno tiene su cruz. Y en realidad tiene razón. Cada uno de nosotros, si pensamos un poco en nosotros, cada uno tenemos nuestra cruz. Lo vertical, según él, indicaría la historia vivida, o sea qué me pasó, cómo fue mi existencia, todo ese tipo de cosas sería lo vertical. Lo horizontal (carraspea), lo horizontal hablaría.... Yo no sé si esto es una emoción, o qué carajo es... Sí, ¿debe ser una emoción, no? Esto de que cada tanto se me seca la garganta debe ser una emoción metida que no sé cómo sacarla. Después, como decía un amigo mío: “Por favor, una interpretación”.

Entonces, la horizontal viene directamente desde el grupo actual en el cual estoy, involucra después todas las otras dimensiones sociales que están incluidas. De ahí lo que decía anteriormente Conde⁷. Tenemos por tanto, si cada uno de nosotros quiere saber en un momento determinado dónde estamos ubicados, que pensar en nuestra historia personal y cuál es el contexto en el cual estamos incluidos.

Más adelante pasó una cosa bastante interesante... (sonido de móvil, que interrumpe). *Telefonino*, ¿cómo haces eso? Esa palabra italiana es bonita: *telefonino*, en lugar de móvil o no móvil. Bueno, la cosa interesante es que Guattari, que no conoció a Pichon pero que era amigo mío, trae un elemento muy interesante, que es la transversal. Ya no solamente hacía una cruz así, sino que hay una transversal que directamente atraviesa la cruz. La transversal así (Bauleo dibuja en el aire con su mano una espiral), aparece como un deseo, que mueve permanentemente esa cruz, porque si no esta cruz sería una cosa fija, rígida. El deseo sería el movimiento de la cruz.

⁷ Bauleo remite a la intervención anterior de uno de sus compañeros de mesa, Luis Conde.

Acá viene una cosa interesante. Sería una cosa que a Pichon le encantaría porque además se liga con dos problemas que Rimbaud comentó: el primer problema es cuando Rimbaud decía “yo: otro”, “Yo es otro”. Y decía Rimbaud: el poeta se hace vidente... vidente -cosa que le encantaría a Pichon-, por medio de un largo, inmenso y razonado desarreglo/desarrollo de todos los sentidos. Pero además pongamos que esa poesía es un sueño. Tomemos la actitud freudiana de que los síntomas, la poesía y todo eso es como el sueño. En este sueño, tener un sueño es tener una ilusión o fantasía de que algo se va a realizar. Decir “he tenido un sueño” es lo mismo que decir he tenido una fantasía, o tener una ilusión. Y acá el sueño, ¿cuál sería, de Pichon, el sueño? Este sueño sobre el futuro, ¿sería solamente para Pichon o es un legado que nos dejó a nosotros? El interrogante sigue presente y yo escribiré otro articulito obsesivamente con el tema...

Sobre Bauleo (Equipo de redacción de la Revista Huellas)

Armando Bauleo forma parte de la segunda generación de discípulos de Enrique Pichon-Rivière junto a Kesselman, Pavlovsky, Baremblitt y otros (la primera estuvo formada por Liberman, Bleger, Rolla y Ulloa).

Psicoanalista, Especialista en Psiquiatría y también en Enfermedades Infecciosas, disciplina tan vinculada a lo social, conoce a Pichon-Rivière en su Escuela de Psiquiatría Dinámica. Posteriormente, en 1959, cuando Pichon funda la Escuela de Psicología Social, Armando Bauleo es coordinador y profesor en ella hasta 1973.

Gran cuestionador de las instituciones, Bauleo se desvincula de APA en 1970 y junto a Hernán Kesselman y otros fundan Plataforma Internacional, rama escindida de APA, a la que denuncian por su psicoanálisis acomodaticio.

Llega a España en 1976, fundando con Hernán Kesselman la revista Clínica y Análisis Grupal, y luego de cuatro años se traslada a Milán. Allí funda, en 1981, el CIR (Centro Internacional de Investigación en Psicología Social e Institucional), que se reunirá cada dos años alternativamente en Europa y América Latina para discutir sobre los grupos operativos y los procesos de institucionalización. Esta experiencia dura 10 años, celebrándose encuentros en Cuernavaca, París, Montevideo, Madrid, Managua y Rimini. Posteriormente Bauleo se traslada a Venecia, lugar donde fija definitivamente su residencia. Allí funda el Istituto di Psicologia Sociale Analitica de Venezia, del que es director científico. En Italia también es consultor y supervisor en Salud Mental y Drogodependencia en las regiones de Emilia-Romagna y del Veneto.

En Europa se vincula con el movimiento antipsiquiátrico (conoce a Basaglia en 1974), propiciando abordajes desde la psiquiatría comunitaria como los Corredores Terapéuticos, alternativas al encierro y el control bioquímico de los pacientes.

Viajero incansable, impulsor de numerosos grupos de autogestión, llevó los grupos operativos a Italia, Suiza, España, Uruguay, Cuba... En sus últimos años su compromiso con Argentina se realiza fundamentalmente a través de su participación en la Universidad Madres Plaza de Mayo y su asistencia y participación en los Congresos de Salud Mental y Derechos Humanos.

Fue impulsor de los congresos de Psicoanálisis y Psicología Marxista que se llevaron a cabo en Cuba desde finales de los 80 con frecuencia bianual.

En España funda la Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica (APOP)

Murió el 19 de abril de 2008 en Buenos Aires, donde había llegado pocas semanas antes junto con su compañera Marta de Brasi.



Instituciones y grupos

Nicolás Espiro¹

Nos proponemos revisar en el presente trabajo la manera en que las dinámicas interinstitucionales y las del ámbito sociodinámico actúan como moduladoras en el nivel psicodinámico o psicosocial, esto es en el nivel de los determinantes singulares o histórico-genéticos de los miembros que componen los grupos de una institución, entendiendo que estos determinantes tienen consecuencias tanto para las instituciones como para las personas que las componen.

Desde el punto de vista de la antropología social y la sociología, las instituciones son modos de comportamiento pautados o estandarizados que, desde una perspectiva funcional, mantienen su existencia y continuidad con el objeto de realizar finalidades vinculadas, en todo o en parte, a otras instituciones de la Sociedad. Estas finalidades son, en suma, la tarea de las instituciones, que surgen de demandas de algún subsistema del sistema social de una sociedad o de la totalidad del mismo; esto último ocurre, por ejemplo, en las instituciones de alfabetización, instrucción y enseñanza o en las encargadas de favorecer la obtención de trabajo para todos los miembros del sistema. Para satisfacer estas demandas, las instituciones asumen unas determinadas formas de realizarlas, lo que genera la función política.

Las instituciones están constituidas por uno o más grupos. Podemos distinguir el grupo para el cual esa forma política es válida y que es aquel de dónde salen los actores de la acción política y el grupo o los grupos encargados de traducir esa política en acción.

Las distintas formas en que se asume la realización de las tareas son los modos pautados de acción de una institución, es decir sus normas explícitas o implícitas. Hay que decir que los modos de resolución de las tareas institucionales, una vez pautados, pasan a ser los “buenos y adecuados” modos de actuar.

Es en los movimientos en los que se expresa lo instituido donde podemos descubrir las tareas que muestran la coerción de los “buenos y adecuados” modos de resolución de obstáculos o los realizados según sus mecanismos de instrucción. También en estos movimientos pueden, por el contrario, presentarse aquellos modos diacríticos, esto es diferenciales, que tienden a solucionar los problemas de lo instituido ofreciendo vías de desarrollo, esto es de superación dialéctica de las eventuales antítesis entre lo instituido y lo instituyente. En los primeros casos nos encontramos con emergentes conservadores y en los últimos con emergentes de cambio. Debemos tener siempre presente que unos y otros son necesarios para el establecimiento y el desarrollo operativo de una institución, pues si no existiera el emergente conservador nos veríamos ante un sistema permanentemente disipado y reconstruido, donde no habría tiempo de reconocer las posiciones y los roles para los fines del análisis y resolución de problemas. En el caso de no existir el emergente de cambio nos veríamos frente a un organismo petrificado donde es imposible operar. Aparte de estas consideraciones, basadas en las condiciones que necesita un campo para ser operable, será necesario considerar que conservación y cambio son denominaciones funcionales y no debe atribuírseles una significación sustancializada. Hay momentos en los cuales la exigencia de la situación se expresa en obstáculos cuya resolución está en conservar y otros en los que es necesario cambiar.

Pensemos en los aspectos dinámicos interinstitucionales como ocupando el lugar de los determinantes generales de esta dinámica y a los sociodinámicos -propios de la interacción en y entre los grupos de una misma institución- que son el lugar de los determinantes particulares o situacionales, donde los determinantes generales se “cocinan” con las condiciones particulares de cada institución y se aplican de maneras específicas. Desde ya, consideramos estos niveles de causalidad o determinación de los fenómenos como indisociables, no sólo para la comprensión de la dinámica, sino por la forma en que estas jerarquías, que en parte pertenece al orden del método y no sólo al orden de la realidad, actúan unas sobre las otras produciendo continuos fenómenos de causalidad emergente.

¹ El presente texto es una síntesis de dos ponencias sobre Instituciones y Grupos que fueron presentadas, la primera en Junio de 2002 en unas jornadas de Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica y la segunda en la Sección de Instituciones, Grupos y Familia de la Asociación Psicoanalítica de Madrid, en Marzo de 2008.

Las instituciones de la sociedad aparecen divididas en unas que se consideran fundamentales y son de aplicación general y otras que se aplican solamente a sus miembros, a través de normas específicas pero que son normas, estas últimas, que se establecen dentro de los márgenes que el poder público establece para el resto de las instituciones, cualesquiera que sean. También podemos clasificarlas de diversos modos: unas históricas, de larga permanencia (como las de gobierno) y otras contingentes (como las asociaciones de padres en las escuelas); en unas que se juzgan imprescindibles y cuyas normas se aplican a toda la sociedad (como las que codifican el derecho y aplican la ley) y otras en que las normas se aplican solamente a sus miembros (como las asociaciones de profesionales); unas en que las normas son generales pero cuya aplicación se delega en otras instituciones (como la institución religiosa se delega en la institución familiar) y otras cuyas normas son también generales pero en las que no se delega la aplicación sino las normas ya codificadas (como en las de la atención de la salud y las educativas). Y esta evidencia conduce a considerar que el nivel institucional consiste en una **interacción jerárquica de las instituciones**. Este tipo de interacción se expresa también a través de mecanismos de coerción y de instrucción, que intentan controlar los desajustes y contradicciones entre las conductas valoradas como “buenas y adecuadas” de las diferentes instituciones.

Así, el nivel de determinación o causalidad institucional es un nivel de interacción jerarquizada, donde la finalidad de la jerarquización es controlar los desajustes y contradicciones entre las normas valoradas como buenas y adecuadas de las instituciones de menor rango y las de las instituciones rectoras, de la misma naturaleza y de rango mayor. Los mecanismos mediante los que se ejerce este control son **la instrucción y la coerción**. Estos mecanismos de control se expresan como límites en la creación de normas institucionales de menor rango y produce un primer obstáculo para las tareas requeridas: en el caso del mecanismo de instrucción, se trata de un bias o desviación en la interpretación de la instrucción misma entre subgrupos institucionales y el grupo que dirige, que puede llegar a expresarse en lo que conocemos como disidencia y que es elaborable mediante la discusión de las ventajas institucionales de una interpretación u otra, de la discusión democrática de la política institucional dentro de las asambleas.

El mecanismo de coerción, por el contrario, inhibe estas interpretaciones y produce miedo al ataque en la dinámica de los grupos subordinados y miedo a la pérdida, que en el nivel sociodinámico -el de la interacción entre los grupos institucionales- se expresa predominantemente en el nivel de la dirección, como temores a la pérdida de prestigio y la consiguiente caída de status en la burocracia dirigente.

A su vez, estos mecanismos de coerción e instrucción cobran expresión en los grupos institucionalizados como obstáculos en las tareas respectivas.

En el marco de referencia cotidiano, donde se excluye el conocimiento de la historicidad de los fenómenos, uno tiende a pensar que las estructuras en que vive, como las descritas hasta aquí, han existido siempre y que deberá ser también así en el futuro. Pero la historia de las organizaciones sociales nos muestra que no es así, y que determinado tipo de organización constituye una respuesta, en forma de emergente, ante cambios en la situación del medio, considerado éste en su más amplia generalidad. En cuanto a la organización de las instituciones, la imagen de éstas a mediados del siglo XIX (y más aún con anterioridad) nos muestra organizaciones con estructuras completamente diferentes a aquellas en las que vivimos. Pero hemos de centrarnos en el origen de la actual.

Encontramos, mediante el trabajo de los sociólogos, que el tipo de instituciones jerarquizadas se expresa por primera vez en el último tercio del siglo en los reinos y principados alemanes, cuya **tarea prescrita**, usando la terminología de Pichon-Rivière, es la unidad alemana como respuesta a la extensión de la revolución industrial y su expresión en el dominio económico por parte de las grandes unidades nacionales ya constituidas y de los movimientos revolucionarios que brotaban en Europa a mediados del siglo XIX. Esta nueva realidad producía una desaparición continua de las instituciones familiares artesanales, de las industriales y de las comerciales, lo que aumentaba constantemente la masa de desempleados que, sin recurso alguno, engrosaban las filas de la rebelión. Bismark, canciller de Prusia, se convirtió en el líder portavoz de esta necesidad histórica, prescrita por la organización creciente de las nuevas condiciones económicas y sociales. ¿Y cómo la realizó? Creando instituciones jerarquizadas, de forma piramidal, donde cada uno tenía un lugar preciso y una tarea específica que mientras se cumpliera, aseguraba un empleo permanente y un salario suficiente que aumentaba con el ascenso a los niveles superiores, **trasladando de esta forma el modelo del ejército prusiano** -único en el mundo con esta estructura- a las instituciones y con la lograda unidad de Alemania, en primer lugar a las del poder político y desde allí a las económicas y luego al resto de las instituciones sociales. Recordemos que el ejército prusiano fue el primero en convertir sus mandos en carrera profesional, creando un escalafón técnico y no basado en criterios de clase, como

en los otros ejércitos del resto del mundo, donde los cargos de mando se compraban y los superiores estaban reservados para la aristocracia nobiliaria, independientemente de sus conocimientos militares.

El sociólogo Max Weber fue el primero en identificar, en el segundo decenio del siglo XX, este modelo institucional y su origen. Manifestó el temor que la sociedad civil adquiriera una ideología autoritaria y agresiva sin la conciencia de los ciudadanos de estar pensando como los soldados y que esto llevara a un siglo XX dominado por las guerras. Dejando aparte el cumplimiento de estos temores, de los que todos hemos sido actores o testigos, me interesa señalar una primera contradicción en el seno de esta nueva estructura.

La contradicción en sí fue advertida en el siglo XVIII por Adam Smith en su libro “La Riqueza de las Naciones”. Smith era por ese entonces el gurú de la producción masiva para unos mercados que deseaba libres de trabas aduaneras. Sin embargo, se dio cuenta de un hecho al que ahora prestamos una atención especial en el nivel singular, el de los individuos dentro de la interacción de los grupos institucionales. Él la denominó como pérdida de la calidad en beneficio de la cantidad y el agudo observador Max Weber como pérdida del ideal de la profesión y más recientemente, Sennett, como pérdida del espíritu artesanal. Nosotros podemos entenderlo como pérdida de un canal sublimatorio en el aparato psíquico por modificación regresiva de sus determinantes histórico-genéticos.

Refirámonos a otra contradicción en esta estructura organizativa: el modelo militar piramidal resulta, como ya señalara Freud en “Psicología de las masas y análisis del yo”, en una cohesión de los miembros de la institución capaz de resistir los embates de los competidores, equivalente de los enemigos en los combates. Pero la idea básica que pretende regular la vida social y productiva de la sociedad, la competitividad en todos los niveles de la pirámide, deteriora la cohesión y da por resultado una institución endeble; **la competitividad y el espíritu de cuerpo son antagónicos**. Como señaló Weber en “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”, si la organización piramidal y el cumplimiento del rol prescrito por el status ofrecía estabilidad y seguridad a la persona, tenía también para Weber una consecuencia psicológica que a mi modo de ver es importantísima: la transacción era **seguridad a cambio de satisfacción diferida**; recordemos que en “El malestar en la cultura” Freud escribe que, en un momento dado, la humanidad hubo de elegir entre la satisfacción inmediata de los deseos, lo que Chasseguet Smirguel llamó la vía rápida, y la seguridad en la vida del sujeto, lo que suponía la actividad de los mecanismos de demora en la obtención de satisfacciones, disyuntiva de donde surgiría la organización de una sociedad.

A esto podemos agregar que, dentro de la prescripción general de la competitividad por la ideología dominante, la institución militar es la excepción, la única que se mantiene como actividad grupal y que sostiene en su teoría el concepto de eficacia ligado a la complementación, suplementación, delegación y asunción de roles, esto es, cohesión grupal ante la tarea. De esta manera, en la organización piramidal, es necesario cumplir el rol para esperar los ascensos y satisfacer las aspiraciones. Pero para cumplir el rol, es decir, las instrucciones que se generan en la dirección, el empleado, soldado o miembro de la institución debe **interpretarla**. Por ejemplo, si un tornero recibe la orden de incrementar la productividad, su interpretación de la consigna adecuará esta instrucción a las condiciones reales que él conoce bien: cómo se encuentra su maquinaria, según su estado de mantenimiento y de capacidad de producción; o si un vendedor recibe la instrucción de incrementar las ventas, su abanico de posibilidades de realización del rol ubicará su interpretación, de acuerdo a las características de los clientes que visita, en algún punto entre la presión y la persuasión.

Este interpretar es otro determinante muy importante del nivel psicosocial, que para nosotros, como psicoanalistas, es el individual o de los determinantes histórico-genéticos de lo que llamamos nuestro aparato mental. Según el sociólogo Sennett, este interpretar las instrucciones, que como diríamos los psicoanalistas se realiza en función de las condiciones externas e internas, es lo que da sentido a la actividad del miembro institucional, un aspecto importante de la identidad. O como lo puntualiza Sennett, **da a los individuos el sentido de agentes** del desarrollo hacia los fines institucionales.

Mientras que en la organización militar no se concibe la “iniciativa privada” si no es para interpretar la orden en función de la tarea común, la aplicación de este modelo al resto de las instituciones sociales conlleva una contradicción antagónica: se exige a los miembros, de acuerdo con la ideología de la competitividad, un rendimiento puramente individualizado llamado productividad, un criterio de desempeño y eficacia personal en la interpretación de las directivas, que oscurece la tarea grupal y afloja la pertenencia a la organización.

Y además de esta contradicción ¿que sucede si estas interpretaciones, que son **la iniciativa del sujeto**, no son traducidas como cooperación por los niveles superiores sino como amenazas a su status?

Es necesario señalar que, en un ambiente social en que se idealiza la competitividad entre las personas, la apercepción de la cooperación es muy difusa, la cooperación se visualiza poco y la representación de la rivalidad mucho, lo cual crea desconfianza hacia la gente que trabaja junta. En este estado de cosas encontramos el problema apuntado al comienzo, el de la regulación de las interpretaciones de los sujetos mediante la **coerción**, que aún cuando se aplique a actuaciones nada cooperantes y hasta saboteadoras, perderá de vista la información que surge para la institución de este tipo de comportamiento, esto es, no se lo verá como fenómeno emergente de la organización misma.

Para decirlo de otra manera, **toda interpretación de una instrucción se traduce en una iniciativa; esta iniciativa debe verse como emergente de uno o más subgrupos institucionales, explícita o implícitamente cooperantes**. Y en la medida en que este fenómeno emergente sea capaz de introducir un cambio en el campo de la dinámica institucional, en el sentido de la cohesión y la producción grupal, puede llamarse creador o innovador de políticas, productor de un modo diacrítico, diferencial, de satisfacer demandas institucionales en un medio social carente de respuestas adecuadas.

Y en estos momentos de la vida institucional, en que se opta por la integración o la coerción, que pueden ser puntuales y pasajeros, oportunidades perdidas o impulsos hacia iniciativas innovadoras, encontramos la dialéctica entre los polos que el sociólogo Lourau designó como lo instituyente y lo instituido.

Desde la teoría operativa de los grupos sociales debemos ver, tanto en las ideas y actividades en que se plasma una institución, es decir en esa motivación instituyente, como en las formas que adquiere luego la resolución de la tarea, es decir lo instituido, los niveles de lo explícito y de lo implícito (Pichon-Rivière) o latente, que algunos sociólogos llaman metafóricamente el inconsciente institucional (Lourau). Considerados ambos movimientos institucionales como emergentes, nos encontramos con que el movimiento instituyente casi siempre nos precede, muchas veces desde el tiempo mítico (*illo tempore*), por lo que su análisis corresponde al instrumento de la sociología política, histórica y sistemática.

Si lo **instituyente** es la concreción en una institución de unas aspiraciones de progresiva influencia sobre la sociedad global o sobre un subsistema de ella, como la salud, la educación o la cultura, **lo instituido** representará desde las políticas adecuadas a estos fines hasta lo contrario, aquellas contraproducentes a la realización de estas aspiraciones. En el caso de la política adecuada, lo instituido se concreta a través de la percepción de la cooperación y de la consecuente integración, por parte de la dirigencia, de las iniciativas que producen cambios en dirección de lo instituyente, del acercamiento progresivo a la realización de las ideas fundadoras de crecimiento e influencia social. En el caso de la política contraproducente, lo instituido mostrará una desviación también progresiva de aquellas aspiraciones fundadoras cuando la preocupación de la burocracia dirigente aleja su estrategia -y no su táctica- de las finalidades instituyentes y comienza a responder a otras determinantes, como puede ser miedo a la coerción por las instituciones rectoras o a un ambiente social hostil, o el miedo a las presiones de otras instituciones que, aunque no sean rectoras en términos manifiestos, posean suficiente poder económico; pero también pueden presentarse estas políticas contraproducentes por otras cuestiones como la representación primaria del ataque al narcisismo y la tentación compensatoria por la prosperidad personal que pudiera traer un protagonismo permanente.

Si desde el punto de vista psicoanalítico consideráramos las aspiraciones constituyentes como un derivado de la genitalidad, inscripto en los cuadros de los ideales del yo post-edípicos, siempre en interjuego con otras determinantes, me parece apropiado referir esta forma contraproducente de lo instituido a derivados pregenitales, inscriptos en el yo ideal narcisista y que se expresarían en fenómenos de control obsesivo, de exigencia hacia la autosuficiencia, con la imposibilidad de delegar, complementar y suplementar roles, esto es, en la exigencia paradójica a los miembros de una institución de rendimientos individuales aislados de todo contexto y toda tarea grupal.

El filósofo y sociólogo Zygmunt Bauman, al reflexionar sobre esta paradoja de la compulsión hacia lo individual, trae a colación el fragmento del film de Therry Jones "La vida de Brian" en donde el protagonista, harto de que la muchedumbre le confunda con el mesías y le siga a todas partes, les dice que son individuos y deben ser todos diferentes y la muchedumbre responde: "somos individuos y debemos ser diferentes", salvo una vocecilla inubicable que declara: "yo no". Está clara la paradoja en que la conformidad con la orden de ser diferentes lleva a retroceder de la individualidad a la indiferenciación narcisista, mientras que la voz que declara no ser diferente representa la genuina individuación.

En un trabajo sobre la presión social hacia la conformidad, Kernberg subraya que ese tipo de cultura es inductora de regresión de la personalidad a la organización de la latencia o, agrega, a formas más graves de regresión. Este efecto regresivo, para mi más profundo, sería la conclusión que quiero traer hoy, como

causa y consecuencia, en el nivel de los determinantes singulares, de la desviación crónica o estereotipada de lo instituido respecto de los ideales instituyentes.

Desde el punto de vista de la política de las instituciones, el tipo adoptado de resolución de una tarea que es la satisfacción de una demanda, se identifica con la concepción operativa: la consideración de los fenómenos como **emergentes a convertir en información** antes que la coerción y la sanción autoritaria.

Los grupos institucionales son portadores de los valores e instrucciones para operar procedentes de las instituciones rectoras, que nos llegan parcelados y frecuentemente como opuestos contradictorios, como piezas prefabricadas de un mecano con las que hay que armar un esquema de referencia para pensar, sentir y actuar. De aquí la necesidad de trabajar operativamente estos obstáculos incluyendo el análisis interdisciplinario y el análisis de las ideologías, lo que permite reunir los aspectos de los problemas, dispersos y omitidos por las instrucciones institucionalizadas, y reubicar su importancia mediante el **desocultamiento de sus funciones** al servicio de lo instituido.

Esta tarea significa la progresiva superación dialéctica de los esquemas referenciales y operativos previos a la constitución del grupo instituyente, esquemas inconscientes a veces en contradicción con las ideas que llevaron a la creación de una institución, que subsisten y se transmiten a las generaciones de los miembros como conflictos que alimentan una mayor distancia entre lo instituido y lo instituyente. Esta operación ofrece muchas dificultades y, en una parte de la tarea, los grupos tienden a solucionarla mediante la superposición o el agregado de las nuevas comprensiones a las antiguas, sin procesarlas, en una especie de sincretismo (Lenin decía que la dialéctica no era “esto más esto”). Aquí juega, en los determinantes del nivel singular de cada miembro la ansiedad de pérdida narcisista. En este caso de pérdida de un aprendizaje anterior investido con expectativas del yo vinculadas al principio del placer y/o al principio de realidad, en la medida que, los “buenos y adecuados modos” de resolución de una tarea institucional dan alguna garantía de apoyo, por parte de la institución, (muchas veces ilusoria) en el mercado de servicios.

Y aquí encontramos a menudo un límite a la actuación diacrítica de un grupo institucional en las resoluciones de los problemas institucionales. Cuando estas actuaciones diferenciales que permiten desarrollos nuevos son percibidos por el grupo que realiza la política institucional o por las instituciones rectoras como amenazas a lo instituido, como apartamiento de la instrucción que emana de ellas, entra en juego la coerción. Esta coerción reinvierte los miedos al ataque y a la pérdida y reinstala las piezas originales del mecano –obediencia a las figuras parentales y sus sustitutos- con el que se nos ha dotado desde la infancia. La continuidad de la producción en términos de conocimiento y operatividad se percibe por el mismo grupo diacrítico como un peligro y se apercibe (en forma racionalizada) como inútil, como instrumento de marginación, como falsa, irrealista o imposible. Es un momento de gran peligro para las instituciones con grupos de actividad diacrítica, en el que gran número de ellos, a veces, transforma su tarea en línea con la instrucción rectora, asumiendo una función reproductora de lo instituido, y otras veces dan fin a la vida institucional mediante escisiones y automarginación.

La institución es el medio natural de las personas, en el que se nace y se vive, al igual que la naturaleza del planeta sin la que no hay supervivencia. La armonía con una y con otra, consecuencia de una adaptación activa, es la única garantía de salud mental a la que podemos recurrir.

Bibliografía

Para la descripción de las instituciones y su interacción jerarquizada:

Nadel, S.F., (1951) *Fundamentos de la Antropología Social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

Para el análisis de los emergentes:

Pichon- Riviére, E., *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

Para el análisis instituido-instituyente/explicito-implícito

Lourau, R., *Análisis Institucional*, Amorrortu editores, 2000.

Pichon-Riviére, E., *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

Para el análisis del modelo militar de las instituciones:

Weber, M., (1922): *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México, (múltiples ediciones).

Para la pérdida del ideal de la profesión:

Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. SARPE, Madrid, 1984.

Para los problemas actuales del modelo militar institucional, la pérdida del espíritu artesanal y su reemplazo progresivo por la “vía rápida”:

Sennett, R., *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2006.

La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelona, 2000.

Para la crítica de la compulsión hacia el individualismo:

Bauman, Z., *Vida Líquida*, Paidós, Barcelona, 2005.

Para el efecto regresivo de la conformidad:

Kernberg, O., *La tentación del convencionalismo*, Rev. De Psicoanálisis, XLIV, 5.1987.



El grupo amplio operativo

Horacio C. Foladori ¹

El grupo operativo, tal como lo diseñara E. Pichon-Rivière (1971), es un instrumento formidable para intervenir en un sinnúmero de situaciones. No es necesario abundar sobre ello ya que existe una extensa bibliografía que lo avala. La gran ventaja que el diseño pichoniano presenta frente a otros modelos de intervención grupal analítica tiene que ver con algunas características esenciales que determinan su aplicabilidad. Entre ellas, debe destacarse la concepción de tarea que transforma al grupo en un espacio de trabajo y al mismo tiempo evita regresiones inútiles. Al tratarse de un grupo de trabajo puede centrarse en casi cualquier tipo de tarea que se fije como razón de la existencia del grupo. Todo esto es muy conocido por aquellos que lo utilizan para trabajar sobre la grupalidad y en la grupalidad.

A su vez su modalidad de funcionamiento lo hace apto para convertirse en herramienta en los espacios de esclarecimiento, reflexión, enseñar a trabajar en grupo, etc., siempre y cuando el número de participantes no exceda de 15 personas. De no ser así, habría que contar con coordinación adicional para hacer dos, tres o más grupos paralelos.

Pero hay situaciones en las cuales ello no es posible, no se puede disponer de técnicos adicionales o no se desea subdividir al grupo ya que ello podría traer aparejado ciertas dificultades ulteriores entre los participantes de uno u otro grupo. Por ejemplo, en los espacios universitarios los cursos suelen ser bastante más numerosos que 15 personas, por lo que claramente no es posible realizar un grupo operativo en esas condiciones. Lo mismo puede suceder en dispensarios de salud, con equipos deportivos o con espacios comunitarios. Se está entonces frente a una situación complicada ya que una técnica tan rica y compleja ha de ser dejada de lado por ciertas características de su dispositivo.

Cierto estudio realizado sobre diversos modelos del grupo amplio, la mayoría derivados del enfoque foulkiano (Kreeger 1975, de Maré 1983), señala que estos no se ajustan a ser implementados desde la propuesta operativa. Otros trabajos (Burke 1981, Lear 1981) aportan aspectos por demás interesantes para aprender acerca de ciertos fenómenos en grupos amplios pero no ofrecen dispositivos especiales para operar.

La corriente francesa en los primeros tiempos no produjo respuestas a la inquietud, la bibliografía consultada en general no incluía el trabajo con grupos amplios.

Los mexicanos se vieron en la necesidad de iniciar investigaciones con grupos amplios a partir del terremoto del 85 (Döring, González y Margolis 1987, 1990) como una manera de entrenar un gran contingente de personas en las tareas de reconstrucción psíquica de los afectados y en condiciones de poder instalar dispositivos analizadores de lo ocurrido. Si bien personalmente llegué a utilizar en alguna ocasión el Grupo Mamut, tampoco se avenía en mi opinión, a una implementación operativa.

Danzinger (1983) realiza aportaciones singulares desde el punto de vista de los procesos de agregación, propuestas centrales para pensar una teoría de la grupalidad. Sin embargo, no hay nada allí sobre el dispositivo de intervención, el encuadre, el contrato y los roles. En una comunicación previa (Foladori 1989) reflexionaba sobre la carencia de instrumentos para el trabajo con grupos amplios en la educación y encontraba en ciertos dispositivos de intervención institucional alguna respuesta primaria (Lourau 1970, Lapassade 1977) aunque no satisfactoria ya que no posibilitaba operar con lo inconsciente. De igual modo, el modelo lewiniano del Grupo T

¹ foladori@vtr.net

(Gibb y otros 1975, Benne y otros 1975) o no se ajustaba por el tamaño o tampoco incluía la posibilidad de acceder a lo inconsciente grupal e interpretarlo.

Finalmente, un trabajo de Anzieu (1982) relativamente tardío resultó esclarecedor. Proponía un dispositivo: Se trataba de adoptar el modelo del circo romano, elipses concéntricas donde se podrían ubicar los participantes de un grupo amplio. De hecho, varias elipses dan cabida fácilmente de 30 a 40 personas.

Anzieu se da cuenta, trabajando psicodramáticamente, que las elipses cumplen diversas funciones psíquicas y que, por lo tanto, los que hablan desde esos lugares lo hacen también “en nombre de” estas funciones. La riqueza de este trabajo de Anzieu es emblemática ya que él utiliza el dispositivo incluso para realizar intervenciones y análisis institucional. Se me ocurrió entonces comenzar a probar con un dispositivo similar pero adecuándolo a los requerimientos operativos. Luego de varias experiencias en las que se fue afinando el modelo arribé finalmente a este diseño que se comenta a continuación.

Los aportes de Didier Anzieu

Antes de pasar al diseño del dispositivo para un grupo amplio operativo, es conveniente discutir algunos de los aportes de Anzieu en el artículo citado².

1. Para Anzieu los espacios son tres: el espacio central en el que se dramatiza, las propiedades del pequeño círculo central y las propiedades del gran círculo exterior que para él debe estar silencioso en todo momento. Es decir, el espacio interior es un espacio lleno de fantasías hasta que los que serán actores lo ocupen y comience a producirse una escena bajo la conducción del director de psicodrama.

2. Las propiedades de cada uno de estos espacios es efecto de cómo se instituye el funcionamiento dramático, en cuanto a los roles, en cuanto a las distancias, en cuanto a las normativas que los determinan. A su vez, cada uno de estos espacios sostiene funciones específicas en el proceso del interjuego de adjudicación y asunción de tareas del aparato psíquico.

Brevemente, cada uno de los espacios tiene las siguientes características:

2.1 La zona central presenta dos tipos de fenómenos: los catárticos que son efecto del propio proceso de dramatización y “un trabajo de simbolización y de reelaboración en el transcurso de ciertas discusiones”. Siendo la zona central el espacio para la dramatización, es el lugar de mediación “entre el conflicto intrapsíquico y el conflicto intrainstitucional” pero adopta la forma -se podría decir- de un conflicto interpersonal entre dos portavoces de orientaciones antagónicas subyacentes en la institución”. Anzieu reconoce que la escena que se ofrece a dramatizar apunta a “los conflictos internos de la institución, intrincados con los conflictos psíquicos internos de ciertas personas que ocupan un rol de líderes espontáneos en ciertos subgrupos”.

También el espacio de dramatización (zona central) es utilizado por el grupo para inventariar angustias frente a una situación compleja como una manera de elaboración y reelaboración ante un público -el gran círculo exterior- que los escucha con atención sostenida conteniéndoles en su análisis. Anzieu sostiene que también el centro cumple la función de “lugar de liberación de la palabra inhibida o reprimida”. Hay que considerar que el centro es el lugar de la emoción, vía la descarga catártica, vía la liberación de la palabra reprimida.

2.2 El pequeño círculo interior “constituye un espacio transicional entre la realidad psíquica, interna, representada al centro (los conflictos intrasubjetivos intrincados en los antagonismos personales) y la realidad externa, la institución en el centro, materializada en el gran círculo abierto”.

Con respecto a la zona central el pequeño círculo lo rodea completamente por lo que se convierte en contenedor de sensaciones e imágenes que aun no han podido ser simbolizadas.

² Todos los entrecomillados remiten al artículo de Anzieu indicado.

Pero hay casos en que el círculo interior es exiguo, tres o cuatro espectadores que asumen, por tanto, la función de yo auxiliar de aquellos que participan en la dramatización, como “sostén mutuo”.

Anzieu destaca que el círculo interior muestra el Yo corporal “aquel que Freud ha descrito con sus dos caras, una vuelta hacia el inconsciente y las pulsiones, y la otra hace de pantalla y filtra con respecto al mundo externo”. Es la relación entre el adentro y el afuera, entre el inconsciente y la institución. Esta frontera regula los intercambios pero también se manifiestan allí todos los problemas de “admisión” y expulsión.

2.3 Con respecto al gran círculo exterior, la secuencia de sillas ocupadas refleja, en el decir de Anzieu, la imagen más elemental del aparato psíquico tal como Freud lo ha descrito, esto es, “una vesícula, una bolsa, con su ribete, su disco germinal, su corteza endurecida”. “El subgrupo observador exterior es, en efecto, sentido por los miembros del subgrupo central como un Superyó, del cual ellos intentan librarse amontonándose los unos contra los otros y hablando en voz baja”.

Aquellos que se ubican en el círculo exterior tienen algunas ventajas, como la de ver exponerse a algunos sin tener que hacerlo ellos mismos. Su lugar es a la vez frustrante y formativo ya que “están condenados a guardar sus reacciones para sí mismos hasta el final de la sesión, posición difícil de cumplir cuando se sienten tocados personalmente por la representación o por la discusión central”. Anzieu afirma que el círculo externo es el lugar de la elaboración psíquica ya que se constituye como esa parte no psicótica de la persona que puede observar la parte psicótica.

Hay que tomar en cuenta que lo estudiado por Anzieu puede ser aplicado al grupo operativo solo de manera parcial. El dispositivo es otro por lo que también habrá que estudiar qué funciones se instituyen y de qué manera.

Por ejemplo, en el grupo operativo no hay espacio central, en los hechos el modelo del círculo o la elipse cerrada deja en el centro un espacio vacío, tan solo lleno de las fantasías que allí se ubiquen. Además, no tendría sentido sostener la regla del silencio para los del círculo exterior, por el contrario, importa que todos tengan posibilidad de hablar, salvo el caso del o los observadores que forman parte del equipo técnico, teniendo su momento de palabra asignado de antemano.

El espacio del grupo operativo es tan rico en “dramatizaciones” que no se requerirían dramatizaciones adicionales; su propia especificidad es suficientemente movilizadora para provocar la evocación de las escenas más reprimidas.

Por tanto, lo que se va a experimentar es la idea de una cierta disposición del espacio y de los lugares, para cumplir con el objetivo de poder laborar operativamente con un grupo amplio. Allí se verá cómo se distribuyen las funciones y lugares.

El diseño del dispositivo operativo de grupo amplio.

Para trabajar con un grupo amplio, esto es, más de 20 personas y hasta cerca de 40 se puede disponer de un espacio con las siguientes características:

- Tres elipses concéntricas de sillas.
- El coordinador se ubica en la elipse central.
- El observador se ubica fuera de la elipse exterior.
- La duración de las sesiones deberá ser proporcional a la cantidad de participantes. Se debe disponer de 2 a 2 horas y media según el tamaño del grupo.
- El tiempo dedicado a la reelaboración de la devolución de emergentes requiere también ser mayor.
- Es recomendable que de una sesión a otra los participantes cambien de lugar entre las elipses.

Comentarios sobre el dispositivo

1. La construcción en elipses concéntricas implica que los espacios de cada elipse estarán compuestos por distinto número de personas. El espacio central es más pequeño y usualmente es el que se llena primero, sobre todo si ese es el espacio también ocupado por la coordinación. Es un espacio de mayor intimidad, de compromiso, de contacto personal.

La elipse intermedia responde a un lugar de relevo, sus integrantes guardan una distancia que los protege del compromiso emocional directo. El espacio exterior responde más al control intelectual del espacio, son los de afuera que cierran y aprietan todo el circo. Es la voz que llega desde lejos, desde atrás.

Los participantes se dan cuenta de estas diferencias, las comentan en el momento de la evaluación, les sorprende que se hable desde su espalda, no deja de ser sentido como persecutorio. Desde el espacio exterior hay que hablar más fuerte para hacerse oír, hay que gritar, como en el estadio los que están arriba en las tribunas.

Los del centro son los que se mueven más, están bajo la mirada de todos los demás. En la elipse exterior no hay conciencia del movimiento ya que nadie los observa, es un reacomodo espontáneo.

2. Que el coordinador se ubique en la elipse central proviene en primer lugar de la propuesta de Anzieu, ya que como director de psicodrama debe poder disponer del espacio central para realizar las dramatizaciones que vayan surgiendo del trabajo grupal. Pero para el caso del grupo operativo, la elipse central es el lugar del compromiso, esto es, mostrar que se está dispuesto a colaborar en hacer la tarea. Esa actitud ayuda a otros a entrar en el circo romano (allí hay un lugar para los leones) ya que la presencia del coordinador garantiza un tratamiento de los leones desde ese lugar de supuesto saber objeto de transferencia. De hecho, se comenzará a trabajar con los participantes de la elipse central, más tarde otros se irán incorporando, en tanto vayan “tomando confianza” para acercarse al “borde”. Desde allí se mira, aunque no faltan portavoces que estimulan a “lanzarse al ruedo”.

Si el coordinador se ubicara en la elipse exterior los participantes tendrían la fantasía que éste los “lanza a los leones” solos. En el círculo intermedio se transmitiría la sensación de falta de compromiso, de espectador poco decidido.

3. El observador -y acá se trata de un “escuchador” y un observador al mismo tiempo- debe poder tomar distancia para que el conjunto cobre sentido para él. Diría que cuanto más lejos mejor, siempre y cuando la distancia no le impida sentir. Por ello, fuera de la elipse exterior, en el espacio exterior, disminuye también el factor superyoico que pesa sobre toda observación, pareciera que no está.

Incluso en el modelo tradicional de grupo operativo (pequeño grupo), muchas veces al observador le cuesta mantenerse ajeno, y sobre todo cuando el grupo en su movimiento seductor lo implica para incorporarlo y anularlo. A su vez, en tanto el observador es parte del equipo técnico, se constituye en una apreciable ayuda para el coordinador ya que desde ese lejano lugar habrá podido percatarse de movimientos de los que el coordinador ha tenido cero noticia, ya sea porque haya estado centrado en otros movimientos o porque algo de lo que ha ocurrido ha tenido lugar a sus espaldas. Las distancias dan cuenta de aquello que es posible “ver” en la materialidad del discurso producido.

El observador entonces ayuda a consolidar el espacio de análisis ya que imaginariamente hay un ojo desde fuera que vela por el movimiento del conjunto: es también garantía de la firmeza del encuadre; éste se constituye claramente para que los fantasmas-leones puedan aparecer.

La devolución de emergentes debe comenzar siempre por el sentir del observador para que éste pueda descargarse y liberarse del excedente de carga emocional capturado-depositado durante la sesión. Luego los textos seleccionados, que a no dudarlo repercutirán de distinto modo en las diversas elipses del circo. Se verá que durante la fase final (posterior a la devolución de los emergentes) se tenderá a tomar con mayor o menor involucramiento emocional los emergentes señalados en función de la proximidad al centro.

4. Acerca del tiempo de duración de las sesiones se puede hipotetizar que a un grupo numeroso le lleva más tiempo “entrar” en proceso. Sin embargo los tiempos de los grupos no están en función de linealidades o de

desarrollos rítmicos, todo lo contrario. Como ya lo demostró el propio Pichon, el aprendizaje adquiere la forma de una progresión geométrica. También hay que considerar el tiempo interno, posible, sostenible, por el equipo de coordinación. En todo caso, el modelo del circo romano facilita el caldeamiento y acelera la entrada en tarea.

Para el caso que nos ocupa se ha podido observar que la propia mecánica del grupo amplio va implicando de uno u otro modo, a todos los participantes, lo que no quiere decir que todos vayan a participar en todas las sesiones si son más del doble que en un grupo operativo habitual. Pero cierto movimiento del grupo va captando participantes. El modelo del circo romano puede ser pensado en términos de producir movimientos centrífugos o centrípetos, de dispersión o de aglutinamiento, los que estarán determinados por el devenir de los fantasmas que se produzcan en el grupo.

En suma, se considera que un tiempo sensiblemente mayor que la hora y media habitual de sesión del grupo operativo clásico es necesario para facilitar el establecimiento de procesos elaborativos, esto es, que el grupo se pueda instalar en la actividad del pensamiento.

5. La devolución de emergentes requiere también de un tiempo mayor de elaboración. Hay que tomar en cuenta una regla clásica: cuanto más numeroso es el grupo las capacidades de atención de sus participantes van disminuyendo en relación inversa. El grupo es siempre regresivante por su naturaleza, ya que apela a algo del origen de indiscriminación (Bleger 1970) y de la grupalidad (Foladori 1999) que favorece el desdibujamiento de las identidades de los agentes participantes. En tal sentido, el grupo en el circo romano tiene una clara tendencia a radicalizarse en impulsos básicos y opuestos. Por eso es que la devolución de los emergentes va a tener impacto y va a desencadenar a su vez, procesos que tendrán que ser elaborados antes de la finalización de la sesión, para evitar en la medida de lo posible futuras actuaciones. Entonces, el espacio elaborativo en segunda vuelta, esto es, posterior a la devolución de los emergentes es conveniente que alcance la extensión de 30 minutos.

La devolución de emergentes o incluso la lectura de un trozo de la sesión realizado desde la distancia del espacio exterior al grupo tiene un efecto particular en la coordinación, al grado de que posibilita nuevas asociaciones desde un distancia mayor, ya que la lectura va desprovista de la carga afectiva que tenía en un inicio, está mediada.

Por tanto, si bien impacta a los participantes como se mencionó, también lo hace de manera novedosa al coordinador, quien puede percatarse ahora de secuencias, dichos, expresiones, etc., que coadyuvan a explicar nuevos fenómenos y que habían quedado fuera de consideración en un inicio. Muchas veces, esta segunda vuelta abre a una reformulación de ciertas interpretaciones o a ampliar sentidos por los efectos de condensación nuevos que se pueden detectar. Sobreviene entonces un momento final que podría pensarse como “una sesión dentro de otra” ya que claramente se ha redefinido una nueva tarea, esto es, reflexionar acerca del material producido materializado en la devolución.

6. El asunto del cambio de ubicación entre las elipses abre a todo un abanico de producciones. Sorprende a los participantes que haya diferencia entre hablar desde un espacio a hacerlo desde otro, incluso que en alguna elipse puedan ellos mismos ser más pasivos y en otras se sientan más impulsados a participar activamente en la discusión.

Confluyen en este movimiento diversas cuestiones. Por un lado el asunto de la presión, de la olla de presión que el circo romano evoca y que funciona ambivalentemente tanto en el sentido de sentirse presionado, como en el sentido de sentirse contenido y apoyado para intervenir y comprometerse con la tarea. No es casual que paralelamente, aparezcan alimentos que tienden a circular, en un estrechar lazos solidariamente entre aquellos comprometidos en una acción. Pan y circo.

La distancia exterior es fiel reflejo de otra interior. Hasta podría pensarse que los del círculo interior gozan de compartir cierto secreto ya que allí, las miradas, los gestos, los acuerdos tácitos, la postura, rigen la comunicación. Otros más periféricos deben utilizar sólo la palabra, ya que se les oye, casi no se les ve. El “darse vuelta” de aquellos centrales para interrogar a los demás es un intento de invertir un curso natural: poner

el centro en los que están en la elipse exterior, convertirlos a ellos en objeto de observación y análisis, visualizar a través de un desplazamiento la lucha desigual entre leones y cristianos.

Ha de señalarse que el sistema de las elipses concéntricas no solamente materializa el modelo de la espiral sino que además aporta a la heterogeneidad en el grupo. Si se habla diferente según el sitio en cada elipse, entonces es necesario estar atento desde la coordinación, a que las intervenciones alternen elipses y los mensajes puedan ser rescatados en su especificidad para el análisis de la tarea. Falta aún mucho por avanzar en ese marco, por ejemplo un estudio acerca de la articulación entre los emergentes de cada elipse que permita visualizar qué aspectos del discurso grupal implican. También, desde el vector de aprendizaje, poder determinar cuál es la particularidad del aprendizaje que la ubicación en un determinado sitio produce.

Desde la perspectiva de los participantes, la alternancia de elipses es sentida como estimulante, ya para el caso de aquellos que por haber estado fuera, tienen curiosidad por ver que ocurre en el centro -hay allí una fantasía de ver-participar en un acto sexual- como aquellos que se han cansado por estar en la elipse central y ven como menos comprometido pasar a sitios más periféricos. Esto hace que el cambio de sitio sea vivido en general positivamente, con alegría, ya que se tiene la impresión de que una nueva vuelta (¿de espiral?) se inicia de ese modo, y que hay algo novedoso, activo, que ha de ser incorporado, como si el cambio de sitio "corporal" fuera refrescante. "Corporal" ya que podría pensarse cual es el "amarre" corporal de cada elipse, y extenderse más allá de la reflexión de Anzieu.

Bibliografía:

- Anzieu, D. *Psicodrama en grupo amplio*, Revista Puercoespín Nº 2/3, U. Bolivariana, Santiago de Chile, 2003
- Benne, K. y otros, *Psicodinámica del Grupo T*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Bleger, José, *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*, Temas de Psicología, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- Burke, A.W *The Angry Patient in the Large Group*, Classification and Management at a London University Unit,
- Pines, M. y Rafaelsen, L., *The Individual and the Group*, Vol. 2, Plenum Press, Nueva York y Londres, 1981.
- Danzinger, R. *Observaciones psicoanalíticas de grupos grandes*, Ilusión Grupal Nº1, UAEM, Cuernavaca, 1989.
- De Maré, P. *Large Group Perspectives*, Lear, T.E., *Spheres of Group Analysis I*, Leinster Leader Ltd., Naas, Co. Kildare, 1983.
- Döring, R., González, J.L., Margolis, J. *Salud pública y grupo amplio en estado de emergencia*, Ilusión Grupal Nº 3, UAEM, Cuernavaca, 1990.
- Döring, R., González, J.L., Margolis, J. *Grupo Mamut*, documento inédito, 1987.
- Foladori, H., *Grupalidad. Teoría e Intervención*, Espiral, Santiago de Chile, 2005.
- Foladori, H. *Educación y grupos amplios*, Ilusión Grupal Nº 1, UAEM, Cuernavaca, 1989.
- Gibb, J. y otros, *Teoría y práctica del Grupo T*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Kreeger, L, *The Large Group*, Peacock Publ., Itasca, Illinois, 1975.
- Lapassade, G., *Grupos, organizaciones e instituciones*, Gedisa, Barcelona, 1977.
- Lear, T.E., *Unstructured Large Group Learning*, Pines, M. y Rafaelsen, L., *The Individual and the Group*, V. 2, Plenum Press, Nueva York y Londres, 1981.
- Lourau, R., *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- Pichon-Rivière, E., *Del psicoanálisis a la psicología social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.



Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad

Marta Souto

Introducción

Esta presentación tiene como propósito cuestionar-nos acerca del lugar de lo grupal en las ideas y las prácticas actuales sobre educación y formación de manera de situar el tema del grupo en el centro de los debates pedagógicos de hoy. En este breve artículo propongo la interrogación y la reflexión acerca del sentido de ese lugar en el campo educativo y más allá de él en las ideas que circulan y predominan en el mundo actual. Algunas conceptualizaciones producidas por nuestro equipo de investigación serán presentadas para comprender el pasaje de la noción de grupo a la de campo de lo grupal y para presentar nuestro modo de pensar el trabajo pedagógico en torno al grupo.

Lo grupal en el pensamiento actual: un lugar controvertido

En febrero de 2007 entrevisté en París a tres grandes especialistas, representantes y pioneros de la psicología francesa -Jean Maisonneuve, Jacques Ardoine y Jean Dubost- con motivo de confrontar opiniones para un trabajo que me habían encomendado escribir. Al hablar sobre el lugar actual de los estudios sobre grupos encontré coincidencias al expresar que el grupo, como tema de estudio y como modo de intervención está en desaparición.

Movida por estas opiniones autorizadas y sabiendo que el grupo no ocupa el mismo lugar en las preocupaciones intelectuales y de investigación que en la última mitad del siglo XX, realicé una búsqueda más sistemática sobre equipos que investigan hoy sobre el tema y efectivamente confirmé la disminución de estudios específicos así como un deslizamiento, aún desde quienes comparten enfoques teóricos grupales, hacia otros objetos de estudio como el feminismo y el género, la subjetividad y su construcción, los dispositivos en uso, la violencia y sus formas actuales, la formación de adultos y otros.

Algo similar se observa en el campo de las prácticas, allí el grupo se ha transformado en una herramienta para la sensibilización, la selección de personal, la indagación focalizada en algún problema, la realización de proyectos transversales en las organizaciones, la gestión en distintos niveles, la formación, etc.

Distintas cuestiones de muy diversa índole, propias del mundo actual a la vez globalizado y fragmentado, pueden asociarse a esto: la influencia de las políticas neoliberales; las fuertes concentraciones del poder en el mundo; la polarización; la brecha socio-económico-cultural y tecnológica cada vez más marcada entre las condiciones y posibilidades de países y regiones pobres y ricos; el cuestionamiento y la deconstrucción de los grandes modelos y relatos estructurales; la caída del papel de las ideologías en el mundo; los cambios de valores y la institucionalización de lo económico, del capital y de la especulación en lo alto de la jerarquía de valores; la ruptura de los lazos sociales y de la solidaridad en pos de la competencia instalada como valor; el aumento del individualismo y del aislamiento del hombre; el incremento del capital y la especulación como valor central en el marco de un capitalismo extremo, el desinterés por el otro; el progreso y la utilización de las tecnologías de avanzada que sitúan al sujeto en la relación solitaria cuando no dependiente de lo técnico; la sustitución progresiva -y en especial para las generaciones jóvenes- de la comunicación interpersonal por la conexión virtual; la "liquidez" del mundo actual y de las relaciones en sus diversas formas de manifestación.

Los tiempos cambian, las sociedades, las culturas y los hombres también. No se trata de tomar una posición nostálgica hacia el pasado sino de pensar los cambios del mundo actual en su heterogeneidad con sentido crítico y cierta distancia que favorezca la reflexión y la reflexividad para pensar sobre nuestro mundo y sobre nosotros mismos, estableciendo lazos con el pasado y el futuro que permitan retomar, siempre

resignificando, lo humano, humano que lejos de expresar un ideal nos enfrenta hoy como ayer a lo inhumano (JC Filloux) que está en el hombre como constituyente y que ciertas circunstancias sociales pueden exacerbar. Parece necesario trabajar sobre lo que al hombre lo hace un ser social, político, histórico, de compromiso con los otros, con la tierra como la gran patria que habitamos y destruimos y que el hombre debe cuidar y preservar en una “era planetaria” en la que la ciencia está haciendo posible anticipar el carácter durable o sea finito de nuestro universo.

Retornando a nuestro tema, volver a pensar sobre el hombre hoy implica entre muchas otras cosas replantear el lugar de lo grupal, de lo relacional en la sociedad actual, analizar sus posibles transformaciones y las nuevas formas en las que se presenta antes de afirmar su desaparición. Los tiempos históricos y las circunstancias cambian, y entre tantas otras cuestiones también se transforman los modos de presentación de lo grupal. Las condiciones socio-históricas que dieron lugar al nacimiento y al fuerte desarrollo en el siglo pasado de la psicología social, la dinámica de grupos y la psicología social han cambiado, pero sin embargo la vida actual requiere de lo grupal de múltiples maneras. La formación de equipos y grupos es requerida en los distintos niveles de la organización, en el trabajo interdisciplinario en las más diversas profesiones; en el deporte; en los cuadros políticos; en los niveles técnicos y por supuesto en la educación y la formación que constituye nuestro interés puntual.

Por un lado, lo grupal corre el riesgo de quedar oculto como campo de estudio con un objeto propio al aparecer naturalizado en las diversas prácticas que se realizan donde está presente casi sin ser nombrado. Por otro, la formación y la educación corren el riesgo de perder aquello que como cualidad lo grupal, en tanto *espacio intersubjetivo*, aporta frente a la presión de otras lógicas sustentadas en un pensamiento económico y en criterios de eficiencia, de efectividad, de rendimiento cuantitativo. Como correlato están presentes los riesgos de transformar prácticas eminentemente relacionales en individuales o colectivas; o de vaciar el sentido complejo y profundo de la formación por el de mera instrucción y acopio, donde el conocimiento queda reemplazado por la información con lo que ello significa para los vínculos del sujeto, o donde conocer es tomado como sinónimo de gestionar conocimiento; o de creer que es posible sustituir la riqueza de la comunicación humana directa por las conexiones virtuales que tienen otro estatuto, sin pensar atribuirle un lugar complementario.

Estamos en tiempos, como dice Edgard Morin a lo largo de su producción, de pensar y trabajar desde la ligazón, la relación en la complementariedad de componentes y relaciones y no en la separación y la disyunción que han caracterizado al mundo y al conocimiento de la modernidad y allí reaparece el sentido profundo de lo intersubjetivo como cimiento del lazo, como puente, como superación del aislamiento y la individualización.

Tal como señaló Jean Paul Sartre (1979), la historia se construye por movimientos entre lo que integra y une en totalizaciones nunca acabadas y en movimiento continuo y lo que dispersa, desarticula y amenaza con la vuelta a una relación de exterioridad, de enajenación y de serialidad donde uno y otros, sujeto y mundo material y cultural, sujeto e historia se enajenan y donde el sujeto corre el riesgo de perder su conciencia “para sí” que lo hace persona, humano, para ser sólo un “en sí”, cosificación pura, entidad reemplazable. Muchos datos del momento actual permiten ver el incremento de las tendencias a la pérdida del sentido humano, de la intencionalidad conciente, de las relaciones de reciprocidad que permiten pensarnos y sentirnos desde un nosotros. Tal vez la crisis económica actual que el mundo vive desde fines del 2008 con características dramáticas pueda traer algunos cambios en las formas de pensar al mundo y al hombre en él. Ante estas cuestiones debemos sostener la indagación, la pregunta inteligente y no perder nunca la capacidad de sorpresa y asombro.

La *intersubjetividad* plantea un espacio de relación entre sujetos que no es la suma de ellos ni de sus aportes sino una construcción a partir de la interacción, de los intercambios entre ellos. La interacción fue el término clave para la construcción de la psicología social como disciplina y por ello para el estudio de los grupos y de las instituciones. La intersubjetividad supone la interacción y agrega nuevas dimensiones para su comprensión. El sujeto es sujeto con otros o se puede decir, *no es sujeto sino con otros*. La relación con otros y consigo mismo es constitutiva de la subjetividad a través de los espacios “entre” donde la comunicación humana es posible. Lo humano es plural, heterogéneo, está inscripto en lo intersubjetivo. El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio que a la vez es construido por los sujetos y es constructor de los sujetos y de su subjetividad. La intersubjetividad se refiere a ese espacio, zona en común, donde la transicionalidad (Winicott) es posible. En ella cada sujeto se afecta en la relación, se compromete como sujeto humano en su compleja integridad, implicado en tanto sujeto de relaciones.

La intersubjetividad se construye en la temporalidad, nunca es algo acabado, ya dado, siempre es lugar de proceso, posibilidad, potencialidad de creación, de transmisión, de búsqueda de sentido. Esa construcción se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad y una densidad conceptual singular.

En ese espacio el sujeto emerge, adviene como sujeto humano, su subjetividad se construye y se despliega a partir del lazo con otros. Intersubjetividad que puede ser registrada según las distintas teorías como espacio de comunicación, de comunicación entre inconscientes, es decir de transferencia e identificación, de fomentación y circulación de lo imaginario, de co-pensamiento, de búsqueda de sentidos, de transmisión y de creación de significados, de pasaje de lo inter a lo intrapersonal, de compromiso y de confrontación a la alteridad, por ello a la alteración, a la vez espacio de unión y de separación, por ello de realización, donde lo singular y lo plural (en sentido cualitativo) tienen su lugar y coexisten.

Pensar lo intersubjetivo en la temporalidad, en el devenir y en la historia permite incluir a un sujeto con subjetividad y en relación con su entorno, es decir, sujeto singular con una forma peculiar de vínculo de sí mismo con el mundo. La subjetividad, en este sentido, es espacio de libertad y creatividad propio del sujeto, donde lo vivido, lo sentido, lo pensado, lo imaginado tienen fuerte presencia. Pero también en el sujeto está lo objetivo y la capacidad de objetivar que le permite vivir en sociedad. Subjetividad atravesada por lo histórico, por tiempos de construcción dados culturalmente, por lo social y lo político y no solo producto del psiquismo.

Sujeto entonces a la vez de subjetividad y objetividad, sujeto que comprende al otro exterior y al otro en él, así como a él en los otros desde una reciprocidad que lo modifica. Lo intersubjetivo supone la interacción pero va más allá, trabaja en el “entre”, en lo transicional, en lo intermediario, en lo vincular, en tanto espacio donde las dimensiones de lo social, lo histórico, lo político, lo moral, lo psíquico, lo corporal se entrecruzan.

Intersubjetividad que está en la base de la construcción del sujeto social y del grupo. El lugar del otro es un componente central de la intersubjetividad que requiere cierta atención. Otro–sujeto, es decir otro social, en el mundo, en la historia, en la cultura y en la sociedad. Otro exterior e interior, constituyente del sujeto.

La educación y la formación son formas que la sociedad ha creado para ayudar a la construcción de los sujetos, al pasaje de individuo (lo indiviso) a persona (social) y a sujeto (complejo, capaz de construir su subjetividad propia). Es decir que la educación provoca y construye subjetividad en los sujetos sociales y ello es así por su misión institucional de transmisión cultural y se hace posible al crear espacios intersubjetivos donde la ligazón, el enlace, el vínculo entre el sujeto y la institución social están presentes. Allí aparece el lugar de lo grupal.

Lo grupal en el campo pedagógico

Lo grupal entendido en sentido amplio como dimensión constitutiva de lo social –histórico; como campo de atravesamientos múltiples de lo político, lo cultural, lo psíquico, lo deseante, lo ético, lo pedagógico; como formaciones grupales múltiples y singulares que advienen en ese campo y que pueden devenir en agrupaciones y grupos singulares que hacen su propia construcción y trayectos tomando formas siempre cambiantes; como modo de pensar acerca de la complejidad de la realidad y como modos de acción en campos diversos de la actividad humana, nunca únicos ni estables sino siempre estratégicos, transformables, respondiendo a las demandas de la realidad y creando en su invención escenarios posibles para que los sujetos se formen como tales.

Y así encontramos las formas posibles de lo grupal en el pensamiento pedagógico. ¿Cuál es el lugar de lo grupal en la educación y la formación? ¿Se trata de un pensamiento pedagógico, didáctico o meramente técnico, psicosocial?

Creemos que el pensamiento de lo grupal es propio de una pedagogía. Un pensamiento pedagógico en tanto relativo a los principios, a las formas de pensar la relación pedagógica y la difícil profesión y tarea de enseñar y formar; como esfuerzo de reflexión sobre lo educativo, con relación directa con la acción educativa que constituye su campo de reflexión y de análisis; en fin, pedagógico en tanto formas de pensar y de actuar desde la indagación en las razones teóricas y prácticas de las formas de enseñar, de educar y de formar.

Un pensamiento pedagógico que toma como pilares centrales los principios de la complejidad, que se apoya en concepciones del sujeto y la subjetividad, del otro y los otros, de lo social-histórico, de los valores, de la temporalidad como duración y como dramática de la vida y de la muerte, del aprendizaje, la educación y la formación, de la evaluación y no del control, de los trayectos en proceso y no de las trayectorias mecánicas preformadas, de los medios siempre en relación con los fines y por ello de lo instrumental y no de lo técnico, de lo estratégico como interpretación amplia de lo metodológico para dar respuestas no predeterminadas sino para imaginar líneas de acción con la libertad de adaptarse a la diversidad de escenarios posibles, que se apoya en la noción de dispositivo como invención para la acción desde la complejidad.

Forma, educar y enseñar desde lo grupal es hacerlo desde un pensar pedagógico y didáctico que va más allá de la utilización de técnicas grupales. La pedagogía es un modo de pensar la educación, y lo grupal adquiere relevancia y sentidos nuevos en el marco de los contextos socio-históricos por los que nuestra sociedad transita. Es responsabilidad de quienes somos actores de la educación y de la formación hacer de esa pedagogía una práctica inspirada en sus concepciones y evitar reduccionismos deformantes.

Por ello la indagación acerca de lo grupal y el trabajo desde lo grupal se presentan como una necesidad en la vida cotidiana de la escuela. La institución escolar cobra vida, en buena medida, porque estos espacios surgen. No sería posible pensar, actuar, intervenir en la escuela como organización social sin referirnos a lo grupal. Es un espacio de intermediación entre el sujeto considerado individualmente y la institución global.

Ahora bien, quisiera señalar que en la pedagogía en general la preocupación por los grupos ha quedado y queda aún hoy como área de vacancia. Esto es lo que se observa a través de la investigación y la experiencia profesional en nuestro país. La educación parece manejarse aún en los principios de un nominalismo que enuncia en los discursos la importancia del grupo pero que en la realidad de las aulas de la formación y de la enseñanza no lo ha incorporado suficientemente. Las prácticas pedagógicas han incorporado técnicas grupales pero ello no ha significado un cambio de los encuadres tradicionales centrados en el docente.

El término grupo es utilizado para designar el conglomerado de alumnos que comparten un aula, es decir, un colectivo, una serie, donde se destacan los aspectos unificantes externos como la edad, el nivel previo alcanzado en la escolarización, la materia, el maestro y no los movimientos a partir de la interacción. No hay mayor interrogación, en realidad sobre el grupo ni lo grupal, se lo toma como unidad constituida por la suma de subgrupos e individuos definiéndolo justamente por aquello que niega el sentido de grupo. Recordemos que K. Lewin ya definió al grupo como aquello que no es la suma de individuos sino un plus que surge en la dinámica de la interacción.

Hace ya tiempo, en 1993, establecí la diferencia entre la didáctica no grupal, la didáctica en grupos y la grupal. La primera toma exclusivamente al individuo; la segunda es la que incorpora la utilización de técnicas grupales para la producción de los alumnos en clase pero desde una pedagogía centrada en el docente; la tercera toma como objeto de operación al grupo en su conjunto, en sus movimientos dinámicos, en su dialéctica y trabaja desde una lógica de coordinación del grupo-clase y no de conducción del mismo. Los procesos grupales son objeto de análisis; docente y alumnos intentan un aprendizaje grupal que revierte sobre los aprendizajes individuales. El sujeto es parte integrante del grupo, conservando su singularidad no se subsume a él. Es parte de un nosotros que se construye pero es también si mismo, con identidad propia desde la cual participa en los espacios intersubjetivos, los que a la vez ayuda a construir. Las prácticas pedagógicas muestran que en las clases se dan más las dos primeras formas de didáctica que la tercera que es la específicamente grupal.

Muchas razones posibles podrían explicar esto. Algunas de raíz gnoseológica en la oposición nominalismo-realismo, otras epistemológicas, otras ideológicas y sociales vinculadas a concepciones en el origen mismo de la escuela y que se conservan aún hoy, otras psicológicas en tanto las teorías del aprendizaje y la cognición individual han predominado como fundamento de la didáctica, otras psíquicas que operan como resistencia epistemofílica al objeto grupo. Todas ellas se acompañan a su vez de cierta ignorancia por los temas grupales ya que en la formación docente en nuestro país no se incluyen ni la psicología social, ni las teorías de los grupos, ni prácticas grupales específicas.

Lo grupal: algunos significados

Incluir lo grupal en la enseñanza y en la formación no es agregar algo más a lo ya existente sino plantear una transformación radical. La didáctica de lo grupal implica una concepción pedagógica distinta. Nos preguntaremos, entonces acerca de los significados de lo grupal.

- Lo grupal constituye un enfoque, un modo de aproximación al análisis de la realidad humana, desde nuestro interés, de la escuela y de las clases. Ese enfoque implica una mirada desde las teorías de grupo que son diversas epistemológica y teóricamente.
- Grupal es también un nivel de análisis necesario para el abordaje de los sucesos del aula y de la escuela, pero no suficiente en tanto requiere ser complementado con otros (individual, interpersonal, organizacional, institucional, social) para dar cuenta de la complejidad de las situaciones de enseñanza. En este sentido hablar de nivel implica pensar a la realidad como pudiendo separarla en su integración. Por ello hemos utilizado esta acepción mientras adscribíamos a un modo estructuralista de pensar al grupo, pero lo hemos reemplazado por el de perspectiva al pensarlo desde la complejidad.
- Lo grupal es fundamentalmente entendido como campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, etc. y con especificidades propias. Lo grupal aparece, en esta tercera acepción, como forma de pensar y conocer acerca de los grupos, distinta de aquellas que centraban su preocupación en el grupo en tanto objeto discreto y en la pregunta acerca de su esencia y de su especificidad.

Esta nueva concepción en las teorías de los grupos reemplaza grupo como objeto discreto por un campo problemático y a la pregunta esencialista acerca de qué es un grupo por la búsqueda de una red de atravesamientos, de inscripciones múltiples, de articulaciones posibles y también de formaciones específicas. Se renuncia así a los conceptos de grupo como totalidad cerrada, de raíz estructuralista y se incluyen los de multiplicidad, totalidad inacabada, complejidad, disipación, caos, etc. Son nuevas conceptualizaciones en las teorías de los grupos, aún en proceso de formulación, que surgen dentro de los nuevos paradigmas de pensamiento con la influencia de pensadores como Foucault, Deleuze, Guattari en la filosofía, que cuestionan el pensamiento moderno, o como Morin y Ardoino desde el paradigma de la complejidad. Se utilizan enfoques transdisciplinarios y pluralistas. En Argentina se ha desarrollado este pensamiento con autores como Ana María Fernández, Ana María del Cueto, Marcelo Percia, Juan Carlos De Brasi, Armando Bauleo, Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman entre otros. Nuestra producción en el campo educativo adscribe a esta línea de pensamiento.

Así, en nuestras formulaciones teóricas hemos conceptualizado, en la década de los 80, al grupo de aprendizaje como "estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los alumnos a través de su participación" y a la teoría de los grupos de aprendizaje como "aquella que explica la estructura, la dinámica y las técnicas de operación en ellos". Mas tarde, a partir de los resultados de nuestras investigaciones sobre la clase escolar en la Universidad de Buenos Aires, hemos encontrado que esas definiciones no eran aplicables a buena parte de los grupos-clase. Nos hemos planteado, entonces, si la clase era o no un grupo, en tanto ciertas características específicas no aparecían en ella; o si la realidad escolar generaba peculiaridades de una especificidad tal que el grupo-clase no podía ser categorizado como grupo; o si la noción construida resultaba de estrecha aplicación; o si se trataba de la expresión de un ideal o modelo a alcanzar que no reflejaba la multiplicidad de singularidades que en las clases escolares podían suscitarse.

Se evidenciaron discrepancias entre lo empírico y lo teórico. De allí derivó la necesidad de reconstruir el marco teórico acerca del grupo-clase y de buscar otra forma de pensar los grupos desde lo epistemológico. Los conceptos de "lo grupal", "la grupalidad" y "el dispositivo grupal" son centrales en nuestra construcción teórica actual.

Entendemos por lo grupal, siguiendo a Ana María Fernández (1989), aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, simbólicos, etc.) entre sujetos que se vinculan en torno a la función de saber. Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. Hay un espacio de formación en función de un saber que requiere de una organización instrumental. Está inscripto en una realidad institucional: la escuela para los grupos clase, el instituto para los de formación, el centro de recreación, el club, la empresa, el centro cultural, etc. para otros grupos de aprendizaje.

Los movimientos y tensiones grupo-institución otorgan características peculiares a los grupos de aprendizaje. Lo grupal, lo institucional y lo subjetivo se vinculan e implican mutuamente. Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y pueden generar modalidades de *grupalidad* muy diversas. A esos procesos grupales, situados en un espacio y un tiempo, podemos llamarlos *grupos*. A partir de un *dispositivo grupal* o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución convocante el grupo puede advenir y la grupalidad desarrollarse. Se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo.

Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de co-presencia para algo. A ello hace alusión el concepto de dispositivo grupal que podrá tener cantidad de variantes en función de tipos de grupo, encuadre y artificios técnicos. Lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados. Allí aparece el concepto de grupalidad como posibilidad, como potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad.

Todo conjunto o encuentro entre personas tiene la potencialidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras. Así, podemos encontrar marcadas diferencias en el campo grupal en las situaciones de enseñanza y también de formación.

Incluiré, por último, la noción de “formaciones grupales” tal como la hemos desarrollado a partir de la investigación desde lo grupal (Souto, 2000). Entendemos por *formaciones grupales* las construcciones singulares que se conforman en los procesos dinámicos, a partir de las interacciones entre los sujetos, en espacios intersubjetivos con localizaciones espacio-temporales y en contextos institucionales y sociales particulares. Las formaciones grupales tienen una función transicional (Winnicott), tanto para los sujetos como para la organización en la cual se constituyen. Surgen en un espacio intermedio entre aquello que los sujetos necesitan, desean, esperan a nivel individual y aquello que en la organización los trasciende y se presenta como propio del espacio transubjetivo (cultura, estilo, identidad, historia, mandatos, etcétera). Además, se constituyen como manifestaciones de socialidad, en un espacio intersubjetivo que está a la vez fuera y dentro del sujeto; fuera y dentro de la organización.

Poseen un doble carácter: social, por un lado, y psíquico, por otro. Es en el espacio transicional que se extiende entre ellos donde las formaciones grupales se originan y desarrollan. Ello es posible a partir de las contribuciones conscientes e inconscientes de los sujetos, así como de los aportes conscientes e inconscientes que provienen de la institución, y donde las formaciones mismas que son constituidas por los sujetos y por los preexistentes institucionales sirven de apuntalamiento tanto a la vida psíquica de los sujetos como a la vida institucional. Nos referimos a las formaciones grupales como esas formas cambiantes, que constituyen espacios de articulación de lo social, lo individual y lo institucional, y donde lo grupal toma formas diversas y en transformación.

Grupal se refiere también a una modalidad de trabajo pedagógico. Es una acepción de índole instrumental. Se trata de una concepción didáctica que, a partir de considerar a la clase como campo grupal, plantea la creación de dispositivos grupales con estrategias y técnicas tendientes a fomentar la grupalidad y el logro de aprendizajes de distinto tipo: sociales, cognitivos, afectivos, corporales en su integración. Didáctica de lo grupal que propone el análisis de las situaciones en su complejidad y la operación desde un lugar de coordinación que favorezca los procesos de aprendizaje en los sujetos desde la dinámica del grupo. En este sentido se debe advertir que el trabajo didáctico con técnicas grupales no es necesariamente grupal. A nivel de la acción hemos desarrollado en nuestras teorizaciones la noción de dispositivo grupal, ya mencionada, en especial referida al trabajo en el campo de la formación (Souto, 1999).

Bibliografía

Fernández, A.M., *El campo grupal, notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

Morin, E., *Ciencia con consciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984.

Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Paris ,1992.

Sartre, J.P., *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1979.

Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993.

Souto, M. y otros, *Grupos y dispositivos de formación*, Novedades Educativas, Coedición Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1999.

Souto, M., *Las formaciones grupales en la escuela*, Paidós, Buenos Aires ,2000.

Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, Gedisa, Buenos Aires, 1986.



REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL
Año 1 | Nº 1 | Madrid 2009
Edición PDF
ISSN: 1989-6174

Grupo psicoterapéutico para pacientes con trastorno de adaptación

Felipe Vallejo

Introducción

En este artículo se presenta un trabajo basado en una experiencia grupal desarrollada en una Unidad de Salud Mental Comunitaria para pacientes con diagnóstico de Trastorno de Adaptación, que cursan con una clínica depresiva y factores de riesgo reactivados por acontecimientos vitales que han supuesto cambios drásticos en su vida.

El presente texto trata de dar cuenta de los efectos terapéuticos que se producen con la creación de dispositivos grupales; de ampliar y complejizar el modo de comprensión de este tipo de trastornos y los conflictos subyacentes; también persigue desarrollar y consolidar ofertas psicoterapéuticas adaptadas a las necesidades de los pacientes, con los recursos del Sistema Sanitario Público.

Desde un plano *teórico y metodológico*, el grupo se nos muestra como un espacio donde visualizar la relación individuo-sociedad y la producción social de la enfermedad. Es un espacio privilegiado de relación, como lugar de palabra, más allá del síntoma.

El grupo entendido como *instrumento de intervención* da lugar al desarrollo de dispositivos grupales, en un servicio asistencial que trata de dar respuestas organizativas y terapéuticas, posibilitando el espacio y el tiempo que cada sujeto va a requerir para el afrontamiento de sus conflictos.

Referencia al marco teórico

El modelo con el que trabajamos en la organización de estos espacios grupales para pacientes con diagnóstico de Trastorno Adaptativo es la Concepción Operativa de Grupo, (Pichon-Rivière, E., 1948). Aunque no podamos extendernos en una descripción pormenorizada del marco teórico, describiremos algunas líneas que puedan dar cuenta de la noción de grupo y su instrumentalización para el tratamiento de pacientes con trastornos graves.

Pichon-Rivière ha desarrollado la técnica de grupo operativo partiendo del *psicoanálisis y la psicología social*. Se trataba de incidir en la tradicional dicotomía entre lo intrapsíquico y lo social.

Se define la Psicología Social como una disciplina que se ocupa de la mediación individuo-sociedad. El grupo es un modelo y un hecho de mediación, por tanto surge como la intermediación entre la estructura individual y la estructura social. Y un lugar privilegiado para la expresión-visualización de ambas estructuras.

Estudia al sujeto como un ser de necesidades que se satisface socialmente en relaciones que lo determinan. De ahí, que nuestras intervenciones terapéuticas sean siempre sobre un "*sujeto en situación*". (Lagache, 1963) Esta noción permite estudiar las reacciones y las conductas del individuo teniendo en cuenta el contexto en el que está situado; es decir, un sujeto con sus vínculos, en una realidad concreta, en un contexto y en un aquí y ahora.

Así, partiendo de la teoría psicoanalítica, la Concepción Operativa de Grupo centra su interés, no sólo en los procesos intrapsíquicos sino también en la construcción de estos procesos que se producen en la interacción del sujeto con la realidad externa. De este modo, centramos el estudio e intervención tanto en la dimensión *intrasubjetiva* como *intersubjetiva*.

La técnica de grupo operativo enfatiza el trabajo sobre los aspectos psicosociales del proceso de salud y enfermedad. Desde esta perspectiva psicosocial entendemos la enfermedad no sólo en su vertiente biológica y psicológica, sino como una situación que se ha producido en un contexto grupal, siendo el primer grupo la familia.

Pichon-Rivière nos señala que *la salud* estaría en función del proceso de cambio y aprendizaje, la capacidad de transformar la realidad, y la enfermedad sería el estereotipo, es decir las resistencias al cambio y los modelos de aprendizaje no funcionales a la tarea.

De esta manera intentamos un cambio de óptica para pensar la salud y la enfermedad. Son *momentos de un proceso* en que los obstáculos están en la dificultad del cambio. En los pacientes con trastorno adaptativo, por ejemplo, enfocamos la crisis como un momento en la vida del sujeto, en el que se produce un cambio que es vivido como catastrófico. En la resolución tendrá que enfrentarse con otras problemáticas. El trabajo sobre la conducta estereotipada será central en el tratamiento. El estereotipo se entiende desde aquí como la dificultad frente a las situaciones de cambio, la repetición de conductas inadecuadas y la adaptación pasiva al medio.

El grupo operativo es un grupo restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio (encuadre), articuladas por su mutua representación interna (relación vincular), que se plantea explícita o implícitamente una tarea que constituye su finalidad. Función, cohesión y finalidad configuran la situación grupal que tiene su modelo natural en el grupo familiar. (Pichon-Rivière, 1978).

Trabajamos sobre los efectos que se producen en la relación grupal. La actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación debidas al nivel de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva y ansiedad paranoide). Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada. Planteamos la necesidad de desarrollar una *clínica grupal* y una *clínica institucional*. Con estas nociones nos referimos a una clínica que amplía y complejiza el campo asistencial, al incluir la organización de servicios, la prevención, la psicoterapia, la noción de salud y enfermedad como un proceso, así como la sobredeterminación social, política e ideológica que atraviesa la práctica asistencial (Bauleo, Duro, Vignale, 1990).

Y así, de esta forma, el espacio grupal se constituye en una organización tanto para los pacientes como para el equipo. Los espacios grupales, que están insertados en una institución, pueden ser lugares para la “palabra”, para una escucha del paciente, un tiempo y un espacio que proteja al paciente del peligro de la institucionalización de la enfermedad. “*Favorecer que el paciente pueda iniciar otro discurso, como persona y no fragmentos de síntomas, déficits y obstáculos*”. (Mannoni).

El contexto (institución) en el desarrollo de grupos terapéuticos

Al hacer una mirada hacia el grupo surge una primera cuestión. No es posible pensar y construir un espacio grupal aislado del contexto institucional (y social) donde éste se realiza y se operativiza. Situándonos en el contexto institucional, de un Servicio Público de Salud, son muchas las variables a tener en cuenta en el análisis de la demanda y en la organización de respuestas asistenciales.

Bauleo señala que “hay una oferta anterior al primer pedido, y ésta tiene que ver con la manera en la que se organiza la oferta a los usuarios de cualquier servicio. Esta oferta está estructurada según ciertas reglas que son predefinidas por parte de quienes operan en una institución”.

- Por un lado, los profesionales, cada cual desde sus modelos, ideologías, concepciones acerca de los procesos de salud-enfermedad y sus modalidades de intervención.

- Por otro, las conformaciones grupales y organizacionales. El modo de organización de los servicios, con su multiplicidad de factores.
- Y el ámbito institucional, con sus objetivos explicitados, su marco normativo... sobre todo, con sus objetivos no explícitos, marcados por normativas no expresadas. Incluyendo los condicionantes que provienen de una determinada dotación de recursos, priorizaciones, urgencias, distribución de espacios y tiempo, etc.

En la práctica cotidiana, y en el contexto de un servicio asistencial público, una preocupación básica para los terapeutas se dirige a cómo dar respuestas terapéuticas que permitan a los sujetos (usuarios para el sistema) contar con un espacio donde pueda ser posible que el síntoma deje lugar a la palabra y el abordaje del conflicto.

Experiencias como la creación y desarrollo de un espacio psicoterapéutico grupal para pacientes diagnosticados como “trastornos adaptativos”, dan cuenta de este proceso del Equipo. Un primer cambio reside en la posibilidad de poner en común un *modelo de comprensión de la enfermedad*; un modo de comprensión más integrador y menos reduccionista, que permita abarcar de forma más completa y compleja los muy diversos factores que inciden en ese momento de crisis y en la imposibilidad de salir del estereotipo. Otro cambio es para el propio Equipo, ya que, al incidir en *la creación y consolidación de un tipo de respuesta asistencial*, se dota de ofertas permanentes como Servicio Sanitario para dar respuestas específicas a la demanda.

Pero, desde esta óptica, es evidente que el análisis de cualquier respuesta asistencial de un Servicio de Salud Mental tiene que remontarse, previa y necesariamente, a otros procesos grupales (y por ende institucionales). Por ello, es pertinente incluir en estas reflexiones que el *primer espacio grupal a construir es el del propio equipo terapéutico*. Como todo grupo, el Equipo, *Equipo-Grupo*, (Vallejo, 1997) va a ir configurándose alrededor de una tarea.

Desde el proceso interno, de *construcción de un esquema conceptual referencial operativo*, el equipo necesita de *espacios grupales de tarea*, donde poder analizar la situación a que debe responder como servicio sanitario y diseñar los modos de intervención terapéutica.

A partir de ahí es cuando el *equipo-grupo* se puede dotar de una estructura organizativa cambiante; y puede entrar a redefinir las respuestas asistenciales. El esfuerzo podrá confluir entonces en la *discriminación* de la demanda, la *priorización* de respuestas y la *definición de intervenciones terapéuticas* individuales y grupales.

Esta cuestión es clave para nuestra experiencia. Y lo señalo como contenido previo al análisis de un grupo psicoterapéutico específico como es el que ocupa estas reflexiones. Dentro de la tendencia a la indiferenciación de respuestas a la que empuja una demanda masiva, a la simplificación, a la no escucha más allá del síntoma... es posible desde una conceptualización de una clínica grupal e institucional *diseñar y mantener conjuntamente respuestas asistenciales adaptadas a las demandas y necesidades de los usuarios*.

“Así, el grupo va a operar también sobre las condiciones que lo sustentan. Trabajar en el espacio grupal (del Equipo-grupo) no va a tener consecuencias sólo para las personas que integran ese grupo. Sino que va a repercutir en el espacio institucional sobre el que opera... Junto a la reconstrucción y revisión de los esquemas de referencia de los integrantes del grupo, se revisan, replantean y modifican los elementos que definen el contexto organizacional (Servicio Sanitario), aunque sea en una muy pequeña parte”¹

¿Cómo entender este tipo de conflicto?

En pacientes que llegaban al equipo con síntomas depresivos graves y diagnosticados de “trastorno adaptativo” se observaba:

¹ Taller “Grupo e institución: Los espacios grupales operando en las instituciones”. APOP. Congreso Internacional de Grupo Operativo. Madrid, Febrero, 2006.

- Que era frecuente que el paciente estuviera en una franja de edad entre 45 y 65 años; varones en su mayor parte; y que presentan una clínica depresiva muy acentuada, con factores de riesgo. Con acontecimientos vitales como enfermedades incapacitantes, con situaciones de cambios drásticos en su estilo de vida, e imposibilidad de continuar una actividad laboral.
- Que para este tipo de conflictiva no se contaban con respuestas psicoterapéuticas específicas; las cuales estaban reducidas frecuentemente a intervenciones de apoyo y/o de tratamiento psicofarmacológico.

La cuestión se plantea inicialmente sobre ¿cómo hacer un abordaje terapéutico que ayude al paciente a elaborar las pérdidas, y acompañarle en un proceso de reaprendizaje, que le permita una adecuada adaptación a su medio, tanto social como familiar?

Pero realmente hay una cuestión previa: responder a esta interrogante requiere una visión integral del sujeto. Esto implica incluir tanto la circunstancia acaecida (pérdida de salud, incapacidad para la actividad laboral...), como el tipo de vínculos del sujeto, así como sus ámbitos de relación (incluyendo la integración en el sistema de producción).

Una visión parcial de estos trastornos tiende a negar su complejidad. Un ejemplo puede ser quedarnos en una valoración predominantemente centrada en los síntomas; y orientar el tratamiento de forma exclusiva hacia dichos síntomas; esto implica la negación de aspectos relacionales o situacionales. En otro polo, podemos situar algunos diagnósticos de mobbing; el exclusivo centramiento en una situación de conflicto y su elevación a diagnóstico, puede llevar a un reduccionismo que evite la inclusión de otros factores institucionales, junto a la negación de la historia del sujeto y sus modos de vinculación.

Un acontecimiento vital precipitante puede tener mayor incidencia en función de “factores personales” que podrían denominarse factores predisponentes, en función del tipo y forma de vinculación del sujeto. En el caso, por ejemplo, de un acontecimiento vital estresante que suponga la ruptura de la actividad laboral la valoración de riesgo es mucho mayor en una persona en la que su identidad y autoestima dependan del reconocimiento de “los otros”. El acontecimiento vital, como puede ser la pérdida del trabajo y la incapacidad para realizarlo, adquiere el valor de situación catastrófica: La pérdida del trabajo, desde ahí, no significa sólo eso, sino la pérdida de factores afectivos imprescindibles para una adaptación personal al medio. La interrupción de la actividad se equipara a la interrupción de la vida, el sujeto queda sin fuente de valoración y autoestima, los aspectos de apoyo social (soporte social) quedan minimizados. Y la “supervivencia”, a partir de ahora pasará por un reaprendizaje de los vínculos afectivos.

Descripción del grupo

El grupo se inicia a mediados de 2002. Con dos fases diferenciadas: Hasta mediados de 2006. Y desde abril de 2007 hasta la actualidad. Los pacientes son derivados por los miembros del equipo.

Los **criterios diagnósticos** de adscripción son: pacientes con diagnóstico de trastorno de adaptación; con grave afectación a su adaptación personal familiar y social; con sintomatología depresiva-ansiosa; con factores de riesgo (ideas de autolisis o gestos autolíticos). Se excluyen los trastornos de personalidad.

Nº de pacientes que han participado en el espacio grupal

Altas con valoración de mejoría	33
Altas por abandono *	21
No incorporaciones tras derivación a grupo	5
Derivaciones a otros tratamientos	7
Pacientes actualmente en grupo	8
TOTAL de pacientes	78

* 14 son abandonos tras la 1ª a 3ª sesión

Encuadre de grupo de psicoterapia para pacientes diagnosticados de trastornos adaptativos

Se trata de organizar un *dispositivo grupal permanente a nivel institucional*. Nos referimos a *dispositivos grupales* entendidos como oferta psicoterapéutica estable una Unidad de Salud Mental Comunitaria (USMC), como un espacio que permanece a lo largo del tiempo, donde pueden ser tratados pacientes que demandan una atención específica.

- **Tiempo.** El grupo funciona actualmente con una periodicidad quincenal. Siendo la duración de las sesiones 90 minutos. En la primera etapa las sesiones eran de frecuencia mensual, con una duración de 90 minutos.

Este tipo de grupos tiene la característica de estar organizado a modo de *corredor terapéutico*. Consideramos beneficioso mantener el criterio de que los pacientes permanezcan en la terapia grupal el tiempo que requiera su proceso personal.

La entrada y salida de pacientes se establece a partir de momentos de evaluación. La *evaluación* que antecede a una posible alta, se realiza en una sesión acordada previamente. En la evaluación se intenta tomar una decisión a tres bandas: cada paciente se evalúa a sí mismo; el grupo interactúa en dicha evaluación; y la coordinación participa desde su rol en el trabajo sobre los motivos de continuación o el alta. De esta forma la oferta grupal de la institución permanece, pero, a su vez, contempla la diferencia del tiempo que cada paciente necesita en su proceso.

- El **espacio**: lugar físico estable que contribuye a estructurar la permanencia terapéutica. Corresponde a la coordinación del grupo el cuidado de este espacio como parte del encuadre. Pero una parte de ese cuidado va a depender del propio equipo y del contexto institucional terapéutico.
- La **tarea**: se trata de reflexionar y analizar los conflictos y problemas que los integrantes traen al grupo; es un aprender a pensar sobre los procesos que llevan a la enfermedad y la posibilidad de salir del estereotipo.

La formulación inicial del objeto de trabajo que convoca al grupo la realiza el coordinador; es la tarea manifiesta. Y a partir de ahí se va construyendo sesión tras sesión la tarea grupal.

A nivel latente o implícito, la tarea es la elaboración de un esquema referencial común que permita el establecimiento de la comunicación dentro del grupo. En una identificación de los procesos que han llevado a la enfermedad (pérdida de salud, del trabajo...); así como de los pasos para salir del estereotipo.

Para esta ruptura del estereotipo, el grupo se configura así como un espacio para la movilización del conflicto. Mediante: poder hablar lo silenciado; y contener la angustia ante este afrontamiento. A partir de ahí el grupo podrá hacer una elaboración del conflicto, lo más integrada posible.

- El **secreto grupal**, es un elemento más del encuadre, que hace referencia, desde lo manifiesto, a una norma que el grupo se da para preservar la intimidad del trabajo grupal y junto con otros elementos del encuadre, posibilitar la organización del espacio interno.

El proceso grupal

Los miembros del grupo, cada uno con su historia y su conflicto, comienzan a compartirlos. A participar con cada forma de entender la tarea que les convoca, mediante un intercambio de información y afectos.

“Es de suponer que este movimiento psíquico de los participantes, esta confrontación y autoevaluación de datos y sentimientos, produce un clima en el cual las ansiedades cambian de color en función de los escalonamientos sucesivos, de las distintas interrelaciones entre estos participantes. Aparecen ansiedades persecutorias, confusionales y depresivas acompañando los momentos en los cuales, debido a la llegada de nuevas informaciones o de otros apareceres emotivos, los esquemas de referencia originales, aquellos con los cuales

se llegó al grupo, se van desestructurando en vías de las transformaciones que van sufriendo, para que, poco a poco (y en tiempos propios) se reestructuren sucesivamente” (Bauleo, 2005).

Se describen a continuación algunos de los momentos del proceso grupal. Incluyendo emergentes de distintos momentos grupales.

❑ Momento de pretarea

En este momento se hacen presentes las ansiedades persecutorias y confusionales. Es el momento del “como si”. Habla el síntoma, no las personas.

En una primera fase, los miembros del grupo suelen situarse en una posición dependiente, con una depositación de la rabia hacia las circunstancias y las personas que han incidido en su trastorno.

En el proceso de este espacio grupal, aparecen (como de forma cíclica) momentos grupales en los que predomina: la búsqueda del culpable, la rabia se dirige hacia el afuera; son frecuentes las expresiones de agresividad...

- o *“La responsabilidad ha sido de los médicos”* (por error supuesto o maltrato)
- o *“La culpa es del sistema”* (aquí se expresa también la desconfianza hacia el coordinador: *“es parte del sistema”*; *“nos quiere adaptar, que no protestemos”*)
- o *“Los médicos me dicen que haga una vida normal y eso es mentira: ¿cómo voy a hacer una vida normal?”*
- o *“Me he sentido maltratado por el inspector”*
- o *“La única solución es coger una pistola”*

En otra fase, la conciencia de su situación, la vivencia de las pérdidas, el comenzar a acercarse al conflicto, el poder empezar a hablar de ello, está asociado a ideas de muerte, de finalización, de catástrofe... Aquí la agresión es dirigida hacia uno mismo.

- Muerte. Finalización.
 - o *“Al verme imposibilitado pienso en el suicidio”*
 - o *“Me he vuelto un hombre peligroso”... “He estado dos veces en el puente”.*
 - o *“Nos han eliminado de la faz de la tierra”*
 - o *“Me han pasado cosas por la cabeza que me han llegado a asustar”*
 - o *“El balcón parece que tiene imán para mí”*
 - o *“Me tengo que crear una fantasía diaria para vivir”*
 - o *“Si yo no puedo hacer lo mismo que antes, ¿para qué seguir aquí?”*
- Pérdida. Cambio drástico inexplicable.
 - o *“Con la pérdida del trabajo se me fue la vida”*
 - o *“No me resigno a lo que me ha pasado. Me he quedado sin lo que era mi vida. Quiero ser el de antes”*
- Incapacidad, impotencia.
 - o *“Se me metió que no valgo para nada: No valgo para llevar mi casa. No valgo para el mundo”*
 - o *“Yo no valgo para lo que valía antes”*
 - o *“Yo antes me comía el mundo. Ahora soy el culo del mundo”.*

❑ Momento de tarea

En esta modalidad grupal se da la alternancia entre momentos de pretarea y de tarea. Es decir, momentos de elaboración y momentos defensivos. En el momento de la tarea, las ansiedades que se hacen presentes son las ansiedades depresivas,

- o *“Soy capaz de asimilar lo que me ha pasado”*
- o *“Puedo aceptar mis limitaciones, o al menos hablar de ellas”*
- o *“Me doy cuenta de que soy más esclavo del interior que uno tiene, no sólo de lo que me ha pasado”*
- o *“¿Cómo podemos reconducir esta rabia?”*

- o “Quizás lo que me pasa es que callo las cosas”
- o “Por mi forma de ser tapo los problemas”
- o “Al primero que tengo que decir la verdad es a mí mismo”
- o “Yo pensaba: si no lo cuentas, no existe”
- o “Hay que cambiar. He tardado años en poder darme cuenta”

En la finalización del proceso grupal se ponen en juego diversos factores.

- Toma de conciencia del conflicto (no limitándolo a “lo externo”).
- Reestructuración de los recursos personales para afrontar la nueva situación.
- Aceptación de límites propios actuales. Elaboración de las pérdidas.
- Adaptación a nuevos roles.
- Aprendizaje de nuevos comportamientos y adaptación a nuevas situaciones.

Estos factores sirven de base para la evaluación previa al alta del grupo.

Apéndice: Hacia el grupo de autoayuda

El germen de este nuevo espacio grupal, grupo de autoayuda, parte de la evaluación de los miembros, previa al alta. Tras valorar conjuntamente los cambios, la disminución de la sintomatología que acompañaba los periodos de crisis, el aumento de recursos personales para afrontar la nueva situación, y una vez trabajadas las dificultades ligadas a la dependencia, algunos miembros del grupo comienzan a compartir la posibilidad de poder continuar entre ellos un contacto tras el alta del grupo psicoterapéutico.

A partir de aquí se va construyendo un espacio grupal que se configura como un recurso de salud en un espacio comunitario.

La finalización del proceso terapéutico para los miembros del grupo en la fase inicial, supuso de esta forma el comienzo de un nuevo espacio grupal: un *grupo de apoyo*, fuera del espacio sanitario (Centro Cívico). El grupo de apoyo tiene como objetivo la preparación y dotación de recursos para el funcionamiento posterior más autónomo del grupo de autoayuda. Este grupo funciona durante un periodo de 6 meses, con un coordinador que acompaña en este proceso. La asistencia de antiguos miembros del grupo de psicoterapia oscilaba entre 4 a 7 miembros, pasando por el grupo un total de 12 personas, en su mayoría ya dados de alta del grupo psicoterapéutico.

Tras esta fase se inicia el *grupo de autoayuda*, con apoyo e intervención de profesionales de Servicios Sociales y Plan de Barrios. Se plantea como un espacio de encuentro y apoyo en la *búsqueda* de recursos personales y sociales. El pasaje del grupo de apoyo al grupo de autoayuda presentó dificultades. Entre otras variables hemos podido observar la relación de esta dificultad con la poca cultura asociativa, hecho que se evidencia más presente en hombres que mujeres. Estas recurren con más frecuencia a construir asociaciones y grupos de apoyo; pensamos que la educación y el papel social que se exige de sujetos de producción los hace más inestables en la búsqueda de espacios de encuentro.

El grupo de autoayuda fue finalizando con movimientos individuales de los pacientes que fueron buscando otros lugares sociales y otras alternativas.

Esta experiencia requiere de otros estudios y análisis, que no son objeto de este artículo, pero sí queremos señalar que la experiencia terapéutica grupal en estos pacientes les permitió buscar otros espacios en el contexto social y comunitario.

No se trata sólo de mejorar al paciente, sino de mejorar a su vez las condiciones y los recursos de la comunidad; de cómo la comunidad acepta y da respuestas a estas personas que, de alguna manera, se han sentido sin lugar en la producción social. La respuesta y apoyo que requieren, tal como nos hemos planteado en estas reflexiones, no pueden proceder sólo de la intervención clínica sobre el sujeto; deben abarcar otros ámbitos que permitan una reestructuración de los vínculos familiares y el acceso a nuevos recursos sociales y/o laborales.

ANEXO:

Tras tres años de alta de los pacientes del grupo de psicoterapia nos planteamos realizar un seguimiento a algunos pacientes que estuvieron integrados en el grupo de autoayuda para conocer su opinión acerca de la experiencia terapéutica grupal. Para ello se realizó una entrevista grupal semidirigida, coordinándola un residente de psiquiatría. Vamos a presentar algunos de las reflexiones que realizan los pacientes:

El aspecto positivo era hablar, no dejarte nada adentro, sincerarte.

F. nos metía los dedos para que nos descargáramos... Salías de la reunión como si te hubieras quitado una losa... Fuimos coincidiendo. Entre nosotros nos decíamos lo que nos parecía del otro.

Yo cuando fui a la consulta iba hecho polvo; iba con muchos medicamentos. Cuando me pasó lo del infarto me vine abajo total; me encerré en casa. Todo era un desastre para mí; yo pensaba que no valía para nada.

La primera entrevista que tuve con F. no podía ni hablar. Venga a llorar. Cuando me propuso la terapia de grupo yo no era receptivo; yo pensaba que cómo iba a hablar con gentes si no podía hablar ni yo sólo, ni conmigo mismo. Veía que había casos que eran peor que el mío. No me atrevía a hablar. Y después de varias sesiones empecé a hablar, llorando.

Yo al principio me centraba en la parte física; era activo, hacía deporte. Y no entendía por qué me pasaba esto.

Yo creía que no valía para nada. Poco a poco, empecé aceptar que había cosas que no podía hacer, no podía subir escaleras o salir detrás de un autobús; pero otras cosas que sí. Y escuchaba a otros compañeros de grupo que hacían otras cosas, y buscaban salidas a su situación.

No podía hacer lo mismo que antes, pero no se acaba el mundo aquí. Eso lo empecé a ver poco a poco, porque antes sí sentía que el mundo se había acabado.

Lo que más me costó es que sin conocer a nadie, tienes que hablar. Yo pensaba: si ese hombre no me conoce a mí y dice todos sus problemas, yo me decía ¿cómo iba a poder yo sacar los míos? Lo complicado de sacar mis sentimientos.

Yo que no había sido capaz de contárselo a nadie, ni a mi hermano, ni... y que aquí no conocía a nadie... Nunca imaginé que podía hacer esto.

Lo que hizo que pudiera hablar con personas desconocidas, fue la confianza que se creó en los demás. Fue importante lo que dijo F.: que lo que se habla aquí se queda dentro del grupo.

Referencias

Bauleo, A., *Psicoanálisis y Grupalidad*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

Bauleo, A., Monserrat, A., Suárez, F., *Psicoanálisis operativo. A propósito de la Grupalidad*, Atuel, Buenos Aires, 2004.

Bauleo, A., Duro, J.C., Vignale, R. (Coord.) *La concepción operativa de grupo*, AEN, Madrid, 1990.

Bleger, J., *Temas de Psicología. Entrevista y grupos*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Bion, W.R., *Aprendiendo de la experiencia*, (1961), Paidós, México, 1987.

Bion, W.R., *Aprendiendo a pensar*, (1961), Paidós, Buenos Aires, 1975.

De Brassi, M., Bauleo, A. *Clínica grupal, clínica institucional*, Atuel, Madrid, 1990.

Devereaux, G., *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. 1967, Siglo XXI, México, 1977.

Fairbairn, W.R.D., *Estudio Psicoanalítico de la personalidad*, 1952, Hormé. Buenos Aires, 1975.

Lagache, D., *La Unidad de Psicología*, Paidós, Buenos Aires, 1963.

Leal Rubio, J., Aproximación a una lectura institucional del malestar en los servicios de salud (mental). En J. Leal (Coord.) *Equipos e instituciones de salud (mental), salud (mental) de equipos e instituciones*, AEN, Madrid, 1997, pág. 33-57.

Mannoni, M., *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis*, 1970, Siglo XXI, México, 1985.

Pichon Rivière, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

Taller “Grupo e institución: Los espacios grupales operando en las instituciones” APOP. Congreso Internacional de Grupo Operativo. Madrid. Febrero, 2006.

Vallejo Jiménez, F., Características, funciones y tareas de los equipos comunitarios de salud mental. En J. Leal (Coord.). *Equipos e instituciones de salud (mental), salud (mental) de equipos e instituciones*, AEN, Madrid, 1997, pág., 59-89.

Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, 1971, Gedisa, Barcelona, 1982.

Yalom, I. D., *Teoría y práctica de la psicoterapia de grupo*, FCE, México, 1986.



Psicoterapia grupal con mujeres

Silvia Tubert

El primer **Centro de Psicoterapia de la Mujer**¹ de España fue fundado en Madrid en 1981, con la finalidad de ofrecer atención psicoterapéutica, en una época en la cual la sanidad pública no la proporcionaba, a mujeres pertenecientes a sectores sociales cuyos recursos económicos no les permitían acceder a la asistencia privada.² El Centro contó con subvenciones del Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y cobraba unos honorarios mínimos de carácter simbólico.

Una experiencia previa con “grupos de encuentro” de mujeres, había tenido lugar en la “prehistoria” del Centro de Psicoterapia de la Mujer, entre 1979 y 1981. Después de asistir en Holanda, con un grupo de trabajadoras sociales,³ a un curso de formación dirigido por especialistas que habían desarrollado un programa estatal de Orientación a Mujeres, organizamos unos talleres con mujeres de los barrios de Tetuán y La Ventilla, patrocinados por las Asociaciones Vecinales. Cada grupo se reunía con dos coordinadoras una vez por semana, durante dos horas, a lo largo de tres meses. Al comienzo las mujeres elaboraban un temario que respondía a sus intereses. A su vez, las trabajadoras sociales participaban semanalmente en un grupo de reflexión, coordinado por dos psicoanalistas⁴, sobre la tarea que llevaban a cabo en los talleres.

En el año 1981 este proyecto fue subvencionado por la Dirección General de la Juventud (Ministerio de Cultura).

El discurso de las mujeres en los talleres se centró en una serie de cuestiones que despertaban interés en todas las participantes:

- Interrogantes con respecto al propio cuerpo.
- Problemas concernientes a la sexualidad: frigidez, inhibiciones, sentimientos de culpabilidad.
- Conflictos en la relación con la pareja y con el lugar que la mujer ocupa con respecto al hombre.
- Dificultades en la relación con los hijos, vinculadas con su historia familiar y con sus experiencias como hijas.
- Obstáculos para la inserción social en el terreno laboral, asociados con el papel tradicionalmente asignado a la mujer en la familia.

Obviamente, la enumeración de estas preocupaciones comunes a todas es propia de un enfoque meramente fenomenológico que encubre las determinaciones psíquicas singulares de los problemas a los que alude un mismo significante. En consecuencia, la discusión y reflexión sobre estas cuestiones en talleres o grupos de encuentro, aunque resulten de utilidad en la medida en que abren nuevas perspectivas a las mujeres, tendrán necesariamente un alcance limitado. La experiencia realizada en Holanda, por ejemplo, demostró, a través de un seguimiento posterior, que los cambios logrados en los talleres no se sostienen con el paso del tiempo, si no se analizan las determinaciones singulares mencionadas. Por el contrario, en los grupos psicoterapéuticos este es, precisamente, el objetivo, y a él obedece la creación del Centro de Psicoterapia de la Mujer.

¹ Sus fundadoras y directoras fueron Norma Schwartz y la que suscribe; más tarde contamos con la colaboración de María del Carmen Rodríguez Rendo. El Centro funcionó durante poco más de una década.

² Los primeros Centros de Salud Mental fueron creados por el gobierno de Felipe González.

³ Participaron también en esta experiencia Carmen Bozzano, Irene de Borbón y Cristina Alberdi.

⁴ Norma Schwartz y yo misma.

En efecto, la dinámica intersubjetiva, en tanto revela las modalidades de relación de cada miembro con los otros y con el terapeuta, permite investigar la especificidad del sentido de los síntomas, tomándolos como producto de una estructura subjetiva singular. Los movimientos feministas de los años 80 buscaban la toma de consciencia, por parte de las mujeres, de su pertenencia a un colectivo oprimido como paso necesario para acceder a una posición de sujeto, entendido como agente de transformación histórico-social. Pero ese paso, si bien necesario, no podía ser suficiente puesto que descuidaba los efectos de lo inconsciente. En efecto, ha conducido a decepciones, en la medida en que generalmente tendía a sustituir un modo de alienación (en la individualidad aislada socialmente) por otro (en la comunalidad).

Desde la perspectiva psicoanalítica, si el objetivo es que una mujer pueda asumir la posición de sujeto de su propio deseo, entendemos que es de rigor trascender la creencia ingenua e ilusoria en los enunciados que suelen aparecer en los primeros encuentros grupales de mujeres: “a todas nos ocurre lo mismo”, “compartimos los mismos códigos”, “nos comprendemos mejor entre nosotras”, punto de partida para la búsqueda no menos ilusoria de una mítica “identidad femenina”. Si el sujeto es siempre singular, es necesario atravesar el espejismo de la semejanza para acceder al reconocimiento de la diferencia.

Luego, a la hora de trabajar con mujeres, debemos tener en cuenta que la alteridad se plantea en tres espacios: no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre las mujeres y, además, en el seno de la subjetividad de cada una puesto que, como demuestra la clínica psicoanalítica, el ser humano es un sujeto escindido, marcado por el conflicto y la contradicción.

Formación de los grupos

Las mujeres que consultaban al Centro asistían, antes de su inclusión en un grupo terapéutico, a una serie de entrevistas en las que se recogía su historia vital. Aunque sabemos que las anamnesis no pueden sino ser superficiales y engañosas, se impone evaluar al menos si una persona tiene posibilidades de trabajar en grupo y de beneficiarse de ello. Debemos conocer los motivos de consulta y su relación con la situación familiar y laboral; las conexiones entre sintomatología e historia; la problemática sexual y social; la estructura e historia somera de la familia de origen y/o actual, la posición de la mujer ante la maternidad, en caso de que sea pertinente. Aunque toda esta información responda a la perspectiva del Yo de la paciente y el desvelamiento de su sentido inconsciente sea el punto de llegada al que nos conducirá, en el mejor de los casos, el proceso psicoterapéutico, no deja de proporcionar indicaciones útiles a la hora de decidir si se puede incluir en un grupo.

A continuación las mujeres se incorporaban a un grupo psicoterapéutico, a menos que existiera alguna contraindicación como, por ejemplo, encontrarse en situaciones críticas que requieran atención individual, como en el caso de depresiones agudas o procesos de duelo; presentar rasgos psicopáticos que podrían dificultar la tarea grupal; o rasgos psicóticos, que harían temer una descompensación. Al margen de estas contraindicaciones, los grupos eran heterogéneos en cuanto a edad, sintomatología, estructuras de personalidad y situaciones vitales.

En los diez años de existencia del Centro de Psicoterapia de la Mujer, alrededor de 150 pacientes han participado en nuestros grupos terapéuticos.

Aunque no tiene otro valor que el de una construcción estadística, puede ser interesante describir el perfil de estas pacientes. Una minoría de las mujeres que consultaban eran jóvenes estudiantes, en tanto que la mayoría eran mujeres de 35 a 50 años, cuyo motivo de consulta principal era la “depresión”. Al respecto, es necesario advertir que la creciente *medicalización* y *psiquiatrización* de la demanda de ayuda por parte de las mujeres, ha dado lugar a la formulación generalizada de esa demanda mediante el término “depresión”. Este rótulo es empleado en la actualidad para referirse a cualquier tipo de sintomatología: no sólo designa la depresión sino también la angustia, diversos tipos de somatizaciones, síntomas neuróticos, crisis vitales, y también es utilizado habitualmente para traducir todo malestar o sufrimiento psíquico. La palabra “depresión” funciona entonces como un significante vacío, que puede vincularse a una amplia gama de significados; o como una contraseña que le abre a una persona las puertas de un espacio donde espera ser escuchada.

La mayoría de estas pacientes estaban casadas y tenían hijos. En todos los casos los problemas de las relaciones de pareja tenían una gran importancia, ya sea que se tratara de mujeres casadas o solteras, hetero u homosexuales.

Las dificultades en la crianza de los hijos generalmente estaban asociadas con el deficiente ejercicio de la función paterna por parte del marido; estas amas de casa se hacían cargo de sus hijos casi con exclusividad. Pero las mujeres trabajadoras se encontraban, en el marco de la familia, en circunstancias similares. En consecuencia, se presentaban dos tipos de situaciones en lo que respecta a la situación laboral. Las mujeres que se desempeñaban sólo como amas de casa se encontraban agobiadas por la responsabilidad total del cuidado de la familia; las que trabajaban también fuera de casa se sentían desgarradas por las exigencias, muchas veces incompatibles, relativas al ejercicio de sus múltiples funciones.

Aunque en la actualidad las condiciones han cambiado, los estudios sociológicos revelan que, a pesar de la mayor inserción en el mercado laboral y la paridad política, las mujeres siguen dedicando mucho más tiempo que los hombres al cuidado del hogar y la familia. “Es el precio que tiene que pagar la mujer por incorporarse a la vida moderna fuera de casa sin haber dejado de ser tradicional dentro de casa”, dice María Ángeles Durán (2007). Es fácil apreciar que los cambios sociales son mucho más lentos que los políticos y jurídicos. La socióloga señala también que, en muchos casos, la tan mentada conciliación se reduce a no tener hijos.

Es importante destacar que esta circunstancia, producto de la división sexual del trabajo que todavía era casi la regla hace 25 años, no por ser gravosa era menos *libidinizada*. En efecto, a poco analizar, se ponía en evidencia el deseo de posesión exclusiva de los hijos, con el consiguiente beneficio narcisista y el logro del ejercicio del poder en el hogar, casi el único que estaba entonces al alcance de la mayoría de las mujeres.

Además de las determinaciones propias de la historia vital y la estructura psíquica singular, hemos podido apreciar un conflicto paradigmático relacionado con el malestar experimentado por una gran parte de las mujeres que han pasado por el Centro: si bien se resistían a, o se sentían agobiadas por los roles femeninos tradicionales, no podían “apartarse de la norma”, ya sea por miedo, por falta de recursos o por sentimientos de culpabilidad.

Cuando lograban formular en palabras aquello que los síntomas enmascaraban, aunque expresándolo a la vez simbólicamente, comenzaban a asumirse como sujetos en devenir, intentando enunciar un deseo propio; a veces, sencillamente, el de poder desear.

Método

La psicoterapia grupal de orientación psicoanalítica se ha originado, en cierto modo, en la aplicación de la regla fundamental de la *asociación libre* a la escena grupal: no se establece ningún tipo de temario, las participantes deben enunciar sus ocurrencias en el grupo, tratando de no autocensurarse por razones de pudor, exigencias intelectuales o morales, temor a ofender, etc. Claro está que las cadenas asociativas articularán los discursos de los distintos participantes, de modo que no se hallarán orientadas exclusivamente por las determinaciones inconscientes individuales, sino también por las tramas intersubjetivas que se irán tejiendo entre los integrantes.

Del lado del psicoterapeuta, el correlato es la *atención flotante*: se trata de escuchar lo que los pacientes, queriendo decir, no dicen, y lo que dicen sin querer decirlo. No se privilegia ningún tema, ni se aconseja, ni se sanciona ninguna intervención de las participantes. Se formulan *interpretaciones* del discurso, teniendo en cuenta en lo posible, ya sea simultánea o sucesivamente, la situación global del grupo, los vínculos que se establecen entre sus miembros y la singularidad de cada uno. Asimismo, se sugieren *construcciones* referidas tanto a la historia del grupo como a la de cada paciente. En el curso del proceso psicoterapéutico observamos que en algunos momentos predomina el imaginario grupal y en otros la subjetivación singular, pero es necesario tener siempre presente que la finalidad es acceder a los conflictos, ansiedades, deseos y aspiraciones de cada una de las pacientes.

Mario Campuzano (1996) ha sistematizado como sigue los mecanismos que intervienen en los procesos psicoterapéuticos grupales:

1. El *apoyo* deriva de la posibilidad de establecer un vínculo de interés, ayuda y contención emocional.

La mayor parte de las mujeres que acudían al Centro, como veremos más adelante, eran amas de casa que vivían bastante aisladas socialmente, de modo que, al margen de la función terapéutica propiamente dicha, el mero hecho de asistir al grupo cumplía esta función de apoyo, al

proporcionarles un sentimiento de pertenencia, sumado al hecho, poco frecuente en sus vidas, de ser escuchadas y respetadas.

2. La *catarsis*, es decir, la posibilidad de expresar afectos contenidos o evitados, ligados a experiencias traumáticas, proporciona un alivio que ha sido reconocido y propiciado desde la antigüedad, formando parte de ritos religiosos o ceremonias sociales.

En nuestros grupos psicoterapéuticos las pacientes pudieron relatar, muchas veces por primera vez en su vida, experiencias, sentimientos y emociones que, al ser escuchados y tolerados, tanto por las otras participantes como por las terapeutas, pudieron ser reconocidos y aceptados por ellas mismas, primer paso imprescindible para su ulterior elaboración.

3. El mecanismo de *identificación*, que se produce inevitablemente entre las pacientes, procura también alivio cuando alguna persona descubre que no es la única que ha experimentado determinadas vivencias y permite en ocasiones adoptar modelos diferentes proporcionados por las demás integrantes del grupo.

Las terapias de apoyo utilizan fundamentalmente los tres mecanismos mencionados: apoyo, catarsis e identificación, cada uno de los cuales puede desempeñar un mayor o menor papel.

4. El psicoanálisis y las terapias psicoanalíticas, en cambio, procuran comprender los fenómenos a partir de sus determinaciones inconscientes, empleando, como ya he mencionado, los instrumentos básicos de la *interpretación* y la *construcción*. Estas pondrán en marcha el trabajo de la *elaboración* de los conflictos que, a su vez, permitirá lograr modificaciones en la estructura psíquica, en la posición del sujeto.

Como señala Campuzano, en la terapia psicoanalítica “el mecanismo de apoyo busca mantenerse en el nivel de contención, la catarsis se usa sin un especial énfasis y la identificación no se promueve en cuanto a ‘modelo de rol’ sino se aprovecha como ‘mecanismo de relación interpersonal’ susceptible de conocerse en relación a sus determinantes inconscientes y, por tanto, susceptible de ser interpretada.”

En efecto, se impone la necesidad de analizar las identificaciones, porque favorecen situaciones especulares que, si bien son inevitables e incluso cumplen una función en el proceso terapéutico, como veremos más adelante, dificultan el reconocimiento de la alteridad, condición *sine qua non* para la subjetivación.

Añadiré que el analista se diferencia de otros terapeutas grupales por introducir la escucha psicoanalítica, la neutralidad y la abstinencia. Como destaca Busto (2002), no se trata tanto de traducir y descifrar, buscando permanentemente la comprensión de los acontecimientos grupales, sino de “interrogar”, creando las condiciones adecuadas “para que las significaciones que circulan en un grupo permitan identificaciones y movimientos transferenciales.”

Intentamos evitar la antinomia individuo/grupo, siguiendo la propuesta de Kaës, quien ha abandonado el concepto de “fantasía inconsciente grupal”, planteando en cambio que en los grupos las fantasías son siempre individuales, aunque puedan ser compartidas. Kaës considera que el “fantasma” es una escenificación que se desarrolla entre varios sujetos. La integración de los sujetos a una situación grupal, moviliza diferentes aspectos de su propia subjetividad, y todo lo que “resuena y habla”, en cada uno de los participantes son posiciones en la escena fantasmática. Lo singular corresponde a la posición que cada uno asume en dicha escena. Escribe Kaës (1995): “El entrecruzamiento de los discursos individuales forma puntos nodales, no sólo como una cadena sino también como una trama, una red, un tejido asociativo. Esto significa que no se trata solamente de una cadena significante sino de un conjunto semiótico amplio y compuesto en el cual se entretejen palabras, miradas, lugares, mímicas, gestos”.

El grupo psicoterapéutico de mujeres

En el Centro de Psicoterapia de la Mujer hemos trabajado también con grupos mixtos puesto que, dado el carácter exiguo de los honorarios y la falta de recursos asistenciales públicos en ese momento, recibimos demandas de atención por parte de hombres. Esto nos permite señalar algunos rasgos específicos de los grupos psicoterapéuticos de mujeres que los diferencian de los grupos mixtos.

1. Uno de los primeros efectos de la tarea psicoterapéutica en estos grupos, vinculado con los mecanismos de apoyo, catarsis e identificación, es que permitían romper el aislamiento en que vivían las amas de casa en el medio urbano. Al trascender la preocupación inmediata por los síntomas, las pacientes descubrían que algunos deseos y fantasmas que cada una de ellas creía singulares, que consideraban patológicos o extraños, eran compartidos por las demás integrantes del grupo. Este reconocimiento conducía a cuestionar algunas representaciones normativas y abstractas de carácter opresor e inhibidor, como *salud*, *madurez*, *normalidad*.

Se pudo apreciar que los consiguientes cambios en sus actitudes dieron lugar a las quejas o al disgusto de sus parejas u otros familiares (padres, por ejemplo), puesto que consideraban que ellas estaban *peor* que antes. En efecto, no respondían ya a unos modelos de relación intersubjetiva que, si bien podían ser ventajosos para quienes convivían con ellas, eran indudablemente patógenos para ellas mismas, como sucede en el caso del sometimiento, que exige la represión o inhibición de los propios deseos. Como manifestó en cierta ocasión una paciente, cuyo marido se oponía acerbamente a que prosiguiera la psicoterapia: "Prefiere verme enferma en la cama como antes, con tal de que no salga a trabajar fuera de casa."⁵

Sin embargo, paralelamente a sus efectos positivos, fundamentalmente el auto-reconocimiento como sujeto deseante a través del reconocimiento por parte de las *otras*, los mecanismos de identificación mencionados conllevan el riesgo de generar *identidades colectivas* en las que, imaginariamente, todas se perciben como iguales. Estas construcciones suelen ponerse al servicio de las resistencias, en tanto pueden operar como coartadas para evitar el cuestionamiento de la propia identidad y, al ignorar las diferencias existentes entre las participantes, desconocer también las diferencias intrasubjetivas que dan lugar a conflictos o contradicciones entre distintos deseos o estructuras de la personalidad.

Estos procesos de identificación recíproca y de reconocimiento mutuo desempeñan un papel importante en las primeras fases de la tarea grupal, de modo que no es conveniente obstaculizar su desarrollo. No obstante, en cuanto comienza a establecerse su función resistencial, es necesario analizarlos para impedir que obturen la emergencia de la singularidad de cada sujeto, convirtiéndose en un nuevo medio de alienación, si ya no en la realidad social, esta vez en la realidad del microcosmos constituido por la realidad del grupo. Como ha observado Anzieu (1986) en esta situación se sustituye el yo ideal de cada uno de los miembros del grupo por un yo ideal grupal, constituyéndose lo que él denomina "la ilusión grupal."

Generalmente se produce en estos grupos el pasaje de esa fase inicial de pura *semejanza* ilusoria –buscar elementos comunes, reconocerse en las otras– a otra fase de *singularización* en la que el espejo se rompe –se reconocen las diferencias, se buscan soluciones y respuestas individuales porque los problemas y los interrogantes, más allá de los aspectos compartidos, también se reconocen como singulares.

2. El grupo psicoterapéutico con mujeres proporciona un espacio en el que la palabra de cada una será escuchada en una doble dimensión: por un lado, como palabra de un sujeto singular y por otro, en tanto se trata de un grupo de mujeres, como palabra de un sujeto marcado por la sexuación. Se podrá objetar que esto mismo tiene lugar en cualquier tipo de psicoterapia de orientación psicoanalítica, ya sea individual o grupal, pero hay una diferencia.

Recordemos que, como dice Freud, la oposición masculino/femenino no se alcanza antes de la pubertad y supone el reconocimiento de que la diferencia entre los sexos corresponde a la realidad anatómica de dos órganos genitales diversos, donde no falta ni sobra nada. Sin embargo, inconscientemente se superpone a las antítesis establecidas en las fases pregenitales: sujeto/objeto (oral), activo/pasivo (anal) y fálico/castrado (genital infantil). De modo que situarse en el lugar de lo femenino equivale a colocarse en el lugar del objeto, la pasividad, la castración. Esta perspectiva infantil, que pervive en lo inconsciente, se ve reafirmada por el lugar que se asigna a lo femenino en la cultura (la mujer está incluida en lo simbólico bajo la forma de la exclusión) y por las relaciones de poder entre los sexos.

En este sentido, el lúcido análisis de John Berger (2000) permite apreciar la identificación de la mujer con la mirada masculina, con la consiguiente división subjetiva. Berger afirma que las mujeres están ahí para satisfacer un apetito ajeno pero no para tener uno personal; el deseo de ser reconocidas como deseables contribuye a que se configuren como objetos para ser consumidos por los otros más que como sujetos de un deseo propio. Los hombres miran a las mujeres y éstas observan cómo son miradas, lo que determina

⁵ Los estudios epidemiológicos revelan que los efectos de la vida en pareja sobre la salud de hombres y mujeres son antitéticos: protectores para los primeros y patógenos para las últimas. Cf. Tubert (2001).

no sólo la mayor parte de las relaciones entre hombres y mujeres sino también la relación de la mujer consigo misma: el observador interiorizado en la mujer es masculino, en tanto que la observada es femenina. Al experimentar su propio cuerpo como si fueran los observadores masculinos de sí mismas, se transforman en un objeto, en particular en un objeto visual.

Como en todo grupo psicoterapéutico, en los grupos de mujeres cada sujeto es escuchado no sólo por el analista, sino también por los demás miembros. Sin embargo, en este caso la asunción por parte de la mujer de la posición de sujeto deseante se encuentra facilitada por el reconocimiento de la *otra* mujer como sujeto deseante. El genitivo, en este caso, tiene un valor subjetivo y objetivo a la vez, indicando que cada una reconoce a la otra, al tiempo que es reconocida *por* la otra. Esta especularización inicial es de carácter imaginario, como ya he mencionado, pero es tan inevitable como necesario que se establezca, para ser ulteriormente atravesada y alcanzar la dimensión simbólica del reconocimiento de la alteridad (que implica la articulación de semejanzas y diferencias) y el intercambio, de modo que no queden prisioneras del narcisismo.

Desde mi punto de vista, lo importante no es compensar el déficit narcisista que, según algunas autoras, afectaría a las pacientes como consecuencia de la desvalorización y subordinación social de las mujeres, sino investigar las diferencias en las formas en que se constituye el narcisismo en cada sujeto en función no sólo de su singularidad sino también de su sexo.

Es probable que las mujeres, en concordancia con las observaciones de Berger, orienten la libido narcisista hacia su *imagen*, más que hacia otros aspectos de su yo o de su personalidad en general, de modo que el narcisismo inviste la posición de objeto, en tanto el deseo masculino es reconocido como el único deseo en juego. El deseo prioritario de la mujer, como señaló Freud, sería entonces el de ser deseada.

En consecuencia, el proceso terapéutico no puede, de ningún modo, tender a alimentar el narcisismo de las mujeres, sino orientarse a que pueda trascender la posición narcisista en la cual el cuerpo y la imagen corporal constituyen el objeto fundamentalmente investido, para acceder a una posición de sujeto de su propio deseo. En efecto, el sujeto, desde el punto de vista psicoanalítico, es un sujeto deseante, pero es imposible acceder a tal posición mediante el refuerzo del narcisismo, que supone una plenitud y omnipotencia ilusorias. Por el contrario, desear requiere el reconocimiento de la falta, de la escisión del sujeto.

3. En mi experiencia con los grupos psicoterapéuticos de mujeres, una vez atravesada la fase de identificación especular, salían a la luz con mayor facilidad los cuestionamientos e interrogantes acerca de la identidad femenina, dando lugar al surgimiento de una multiplicidad de posibilidades capaces de sustituir al discurso social sobre la feminidad. En los grupos mixtos, en cambio, la identidad sexual de las mujeres tendía a presentarse como algo incuestionable y no era habitual que surgiera el interrogante “¿Qué significa ser una mujer?” Es probable que la presencia de participantes de sexo masculino funcionara como referente ante el cual la respuesta pareciera obvia. En estos grupos, además de los polos constituidos por los individuos y el grupo como totalidad, tenemos que tener en cuenta la conformación de los subgrupos de los hombres y las mujeres que, en ciertos momentos, podían fusionarse y generar identidades compartidas imaginariamente.

Sin embargo, también en los grupos de mujeres la referencia al otro sexo estaba presente, ya fuera tácita o explícitamente. He podido observar en ellos la tendencia a *mitificar* la figura masculina, ya sea en el sentido de la idealización –“ellos son más fuertes, tienen la vida más fácil, tienen más posibilidades, son libres, hacen lo que quieren”- o de la desvalorización –“son como niños, despreocupados, dependen de nosotras para todo”. En los grupos mixtos, en cambio, al ser testigos de las debilidades y del sufrimiento de sus compañeros resultaba más fácil reconstruir aquellas representaciones mitificadas.

Podemos concluir que en los grupos de mujeres la psicoterapia conduce –entre otras cosas, por cierto- al reconocimiento de que *entre* las mujeres no sólo hay semejanzas sino también diferencias, aunque el riesgo es radicalizar las diferencias con respecto a los hombres. En los grupos mixtos, en cambio, la psicoterapia facilita el descubrimiento de que entre hombres y mujeres no sólo hay diferencias sino también semejanzas.

Bibliografía

Anzieu D., *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.

Anzieu D. y Martín J., *La dinámica de los grupos pequeños*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.

- Berger J., *Modos de ver*, Gustavo Gili, Barcelona, 2000.
- Busto A., *Evolución de la Psicoterapia Analítica de Grupo*, Revista Uruguaya de Psicoanálisis Nº 89, 1999.
- Campuzano M., *Grupos de autoayuda y psicoanálisis grupal*, Addictus Nº 12, México, DF, 1996, Pág. 24-30.
- Chasseguet-Smirgel J., *La sexualidad femenina*, Laia, Barcelona, 1973.
- Durán M.A., *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?*, Espasa-Calpe, Madrid, 2007.
- Fernández A. M., *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- Freud S., *La Feminidad, Sobre la sexualidad femenina y Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica*, Obras Completas, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Grinberg L., Langer M. y Rodriqué E., *Psicoterapia de grupo*, Paidós, Buenos Aires, 1961.
- Kaës R., *La cadena asociativa grupal*, Revista de AAPPG. Tomo IX. Nº 2., 1986.
- Kaës R., *El grupo y el sujeto del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Tubert, S., *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*. El Arquero (Cátedra), Madrid, 1988.
- Tubert, S., *Deseo y representación. Convergencias de psicoanálisis y teoría feminista*, Síntesis, Madrid, 2001.



REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL
Año 1 | Nº 1 | Madrid 2009
Edición PDF
ISSN: 1989-6174

Latente grupal

Antonio Sánchez Casado
Antonio Castilla Cabrera

Introducción

Se plantea un acercamiento a la pregunta por lo latente desde los ámbitos filosófico y psicosocial, en cuya elaboración se utiliza como guía el texto freudiano "Tótem y tabú". Centrándonos en nuestro ámbito, se constatan los diferentes planteamientos que subyacen al concepto de lo latente en Freud y en Pichon-Rivière. Esta confrontación nos lleva a preguntas sobre determinadas dificultades de entronque entre los distintos aparatos conceptuales procedentes de nuestro ECRO (psicoanálisis y psicología social). Posteriormente planteamos unir lo latente a su interpretación. Lo latente resultaría de aplicar un aparato de traducción a ese manifiesto. Esa traducción selecciona elementos y les da un sentido que es ya una interpretación. Entonces, lo latente necesita de una interpretación para aparecer. En el terreno grupal comprobamos cómo cada autor ofrece unas claves que producen distintos resultados interpretativos. Hablar de interpretación entonces es hablar del ECRO (esquema conceptual referencial operativo) del interpretador, sea este el paciente o el terapeuta.

Este acercamiento al latente grupal fue realizado en las jornadas que con el mismo nombre transcurrieron el 26 de febrero de 2005 en la Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica (APOP). Las reflexiones que traemos aquí son, revisadas, las comunicaciones que realizamos a la mesa de la mañana de ese día.

Aproximación a lo latente

Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (DRAE), **lo latente** designa **lo oculto**. Se trata de un término cuya utilización se produce en muy distintos dominios del lenguaje. Por citar algunos ejemplos mencionaremos la fotografía (imagen latente de la película), la zoología (estados de latencia de los reptiles, concepto de pauta genética latente), la religión (la permanencia de la gracia) o la propia medicina (microbiología –estados latentes de la célula, como las esporas-, patología -estados latentes de una enfermedad, cuando todavía no produce síntomas-, etc.).

La definición del DRAE permite plantear inicialmente que la pregunta por "lo" latente tiene mucho que ver con **la pregunta por el sentido** que se viene haciendo el *homo sapiens sapiens* desde que toma conciencia de la muerte, y más en concreto de la muerte propia. Se trata de una pregunta radical por la totalidad de las estructuras que llamamos sujeto y objeto y el vínculo que se produce entre ellas, y que incluye tanto el estudio del hombre que se pregunta como el de su entorno, vale decir el resto del Universo, con especial énfasis en las relaciones con el grupo.

Limitaremos nuestros comentarios a los ámbitos filosófico y psicosocial, sin hacer mención a otras vías de investigación como la literatura y el arte en general, desde las modalidades históricas de sepultura hasta personajes literarios como el joven Maldoror, príncipe del inconsciente prefreudiano y citado por Pichon para hablar de "lo siniestro".

Este diálogo entre lo real oculto y el espíritu investigador requiere la consideración ineludible de cuestiones como el **obstáculo epistemológico** del que nos hablara Bachelard, o incluso de la tan vilipendiada **ideología**, que como certeramente diagnosticase Terry Eagleton, circula entre nosotros como la halitosis, cargada de sospechas y desvaloraciones si es la del otro, y casi ignorada en la medida en que marca nuestras propias producciones. El investigador es producto de su entorno.

Para ayudarnos en este acercamiento a un terreno tan abierto utilizaremos un lugar del que partir y al que de tanto en tanto regresar a lo largo de la intervención. Este lugar no es otro que *Tótem y tabú* (1913).

Se trata de un texto complejo, del que sabemos que a Freud le produjo una “depresión post-parto” similar a la que le produjo la publicación de *La interpretación de los sueños* (1900). En él estudia el mundo mágico de las sociedades primitivas para avanzar la hipótesis de que en sus orígenes la sociedad se funda en el asesinato del padre de la horda primitiva. No quisiéramos avanzar sin detenernos un momento a comentar la paradoja que supone en el texto la descripción de la relación con el padre en términos de lucha y muerte de este último, mientras que en otro registro muy distinto se trata también sobre cómo el rey Freud pretende el filicidio sobre el príncipe Jung, hasta ese momento su hijo más querido.

En esta su primera gran incursión en la antropología, Freud afirma que la humanidad ha pasado sucesivamente por **tres etapas respecto al pensamiento**: la etapa animista o mitológica, la religiosa y la científica¹. Peter Gay nos recuerda en su biografía sobre Freud² la gran semejanza que existe entre esta afirmación y la realizada por Augusto Comte casi un siglo antes. Se refiere a la “ley de los tres estados”³:

...Esta ley consiste en que cada una de nuestras principales especulaciones, cada rama de nuestros conocimientos, pasa sucesivamente por tres estados teóricos diferentes: el estado teológico o ficticio, el estado metafísico o abstracto, y el estado científico o positivo. En otras palabras, que el espíritu humano, por su naturaleza, emplea sucesivamente, en cada una de sus investigaciones, tres métodos de filosofar, cuyos caracteres son esencialmente diferentes e, incluso, radicalmente opuestos... De aquí, tres clases de filosofías, o de sistemas generales de reflexión sobre el conjunto de los fenómenos que se excluyen mutuamente: el primero es el punto de partida necesario de la inteligencia humana, el tercero su estado fijo y definitivo, y el segundo está destinado únicamente a servir de transición.

En la investigación de lo latente, por tanto, podemos encontrar tres grandes sistemas de pensamiento: la mitología, la filosofía y la ciencia.

La mitología

El mito, generador inequívoco de vínculo social en los primeros grupos humanos, comienza a resultar cada vez menos eficaz en el afrontamiento de los imponderables vinculados a la muerte y a la intranquilidad de las conciencias.

El orden intelectual promovido por el mito se convierte en un lastre que condena a los ciudadanos libres de las polis jónicas a ser meros juguetes del destino dictado por la oscuridad de todas las teogonías, que finalmente se tornan insuficientes frente a las emanaciones de la razón que se suceden como un reguero de pólvora por el ágora de las ciudades de la antigua Grecia. En la historia de la vida y la muerte de las ideas, este desfallecimiento histórico es contemporáneo con la aparición del *logos* buscador de regularidades bajo la superficie variada y cambiante de las cosas.

Realicemos un primer acercamiento a lo latente por el lado de **lo latente institucional**. Los mitos y las **fantasías originarias** constituyen, en el decir de Bauleo, elementos de tránsito entre lo latente institucional y el inconsciente individual⁴. En este apartado hablamos de Edipo -organizado por Freud y entronizado por Lacan después de las formulaciones de Claude Lévi-Strauss-, pero igualmente nos referimos a Narciso, Antígona, etc.

El análisis de la complejidad latente en nuestras propias agrupaciones nos permite algunas reflexiones sobre el estado *comtiano* de nuestro conocimiento acerca de la grupalidad. Y ello para sugerir que probablemente nos encontramos situados dentro del primero de los tres estados de que nos informan Comte y Freud. Un estado de predominio del espíritu mitológico que concierne a los dioses y a los emblemas. Dioses como los padres fundadores del estudio y conocimiento sobre lo grupal (Bion, Lewin, Pichon) y sus respectivos mitos sobre los orígenes.

Por otra parte, los inicios de un grupo nos generan temor por nuestra parte desconocida, ese **yo sincrético** del que nos habla Bleger⁵

¹ Freud, S., *Tótem y tabú* (1913)

² Gay, P., *Freud, una vida de nuestro tiempo*, Paidós, 1989.

³ Comte, A., *Curso de filosofía positiva*, Aguilar, 1973.

⁴ Bauleo, A., *Notas de psicología y psiquiatría social*, Atuel, Buenos Aires, 1987.

⁵ Bleger, J., *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*, en Temas de psicología (Entrevista y grupos), Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

La filosofía

Frente al paradigma mítico, los físicos jonios discutían en Mileto acerca de la existencia de un principio (*arjé*) explicativo de la naturaleza (*physis*). Tales propuso el agua, Anaxímenes propuso el aire y Anaximandro una materia indeterminada y eterna, de la que todo surgiría por separación respecto a ella, concepto que llamó *ápeiron*, lo indefinido, término que no consideramos muy lejano de lo latente desde el punto de vista conceptual.

La concepción de la *physis* como un todo dinámico también la encontramos en Heráclito de Éfeso, para quien “la guerra es el padre de todo y el rey de todas las cosas; a algunos seres hace dioses y a otros hombres; a unos esclavos y a otros libres”. En él se reconoce al padre de la **dialéctica**, planteada como tensión de los contrarios.

Platón con su *Teoría de las Ideas*, finalmente integrada y subordinada al cristianismo por la Escolástica medieval, alejó prácticamente cualquier progreso filosófico en la cuestión de lo latente hasta la edad moderna, en el que los **filósofos de la sospecha** inauguran una nueva época de revolución filosófica tras poner en solfa el *cogito* cartesiano y la metafísica. La filosofía corrió entonces detrás de Nietzsche, la psicología detrás de Freud y la política detrás de Marx durante casi todo el siglo XX. Más adelante volveremos a referirnos a ellos.

En esta aproximación filosófica a lo latente parece importante destacar un movimiento filosófico sobre el resto. Nos referimos al estructuralismo. Esta corriente metodológica, que tuvo especial importancia durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, ha sido un intento especialmente vigoroso de dotar a las ciencias del hombre de un método científico propio, distinto del de las ciencias empíricas.

El núcleo teórico de esta corriente de pensamiento está definido por la noción de **estructura**, concepto que se distribuye por diversos campos, utilizándose en matemáticas (la estructura de grupo, de anillo, etc.), en psicología (vinculado a la noción de forma en la psicología gestáltica), en física, lógica y biología como sinónimo de sistema.

El referente principal sobre la estructura en el ámbito de las ciencias sociales es Ferdinand de Saussure. En su estudio del lenguaje como un sistema de signos plantea la estructura como *un todo que sólo puede comprenderse a partir del análisis de sus componentes y, sobre todo, de la función que cumplen dentro del todo*. Este método es importado por Lévi-Strauss a la antropología cultural y de modo resumido consiste en las siguientes cuatro fases⁶:

1. Observación de los hechos desde una perspectiva sincrónica.
2. Consideración del conjunto de los elementos integrantes en sus relaciones recíprocas.
3. Formulación de hipótesis capaces de hallar las reglas y transformaciones de esta estructura
4. Construcción de un modelo de la estructura que es, *siempre, una estructura profunda e inconsciente para los miembros de la comunidad estudiada*.

En el estructuralismo, el *cogito* cartesiano queda seriamente difuso en el interior de las estructuras inconscientes de las que nos hablara Freud.

En la tarea de acercarnos a lo latente desde la filosofía citaremos también un lugar en donde mirar la evolución del investigador individual para referir la ingente labor de construcción de una arquitectura conceptual llevada a cabo por Edgar Morin. Este autor⁷ lleva a cabo un sostenido y titánico esfuerzo de elaboración, sometiendo a prueba, a crítica y a integración, todas las herramientas conceptuales que el siglo XX le proporcionó: las del legado filosófico, las del marxismo y el psicoanálisis, las teorías astrofísicas y microfísicas, la biología y la genética, las ciencias sociales y humanas, la cibernética y la informática, las indagaciones epistemológicas, junto a un examen atento e implacable de los acontecimientos históricos y políticos contemporáneos, y sin olvidar un recurrente repliegue hacia el autoanálisis de la propia interioridad individual.

⁶ Gómez García, P., *La antropología estructural de Claude Lévi-Strauss*, Tecnos, 1981.

⁷ Gómez García, P., *La antropología compleja de Edgar Morin. Homo complexus*, Universidad de Granada, 2003.

Morin elabora un paradigma de complejidad basado en determinados principios y que explica los fenómenos humanos estableciendo una dialógica entre orden, desorden y organización. Entre esos principios tenemos⁸:

1) El *principio dialógico* pone en relación dos términos o nociones antagónicas que a la vez se repelen y son indisociables para comprender una misma realidad. El problema estriba en unir nociones antagónicas para poder concebir los procesos organizadores no sólo a nivel físico, sino a nivel biológico y humano. La dialógica es una relación antagónica, concurrente y complementaria.

2) El *principio de recursión*. Más allá de la idea de regulación, introduce la idea de *producción* y de *autoorganización*. La recursión supone un bucle generador en el cual el producto/efecto se convierte en productor/causa de lo que lo produce. Por ejemplo, los individuos producimos la sociedad con nuestras interacciones individuales, pero el sistema sociocultural produce nuestra humanidad individual mediante la cultura y el lenguaje.

3) El *principio hologramático* resalta la característica paradójica de algunos sistemas donde no sólo está la parte en el todo, sino que está el todo en la parte. Así, el genoma entero reside en cada célula viva. O el código cultural de la sociedad, que es la cultura, está presente como un todo en cada individuo que forma parte de ella.

La ciencia

Globalmente, el grado de más elaboración conceptual utilizado en la investigación sobre lo latente corresponde al método científico. Recordaremos inicialmente que es en el Renacimiento cuando se produce la división neta entre ciencia y filosofía y ello ocurre porque determinadas ciencias empíricas de la naturaleza, como la Astronomía y la Física, se organizan, determinan sus rasgos específicos y adquieren su autonomía, diseñando su propio método. Los dos elementos que permitieron la diferenciación e independencia del conocimiento científico respecto del filosófico, y determinan la aparición de la llamada “**ciencia moderna**” fueron:

* La experiencia entendida como **experimentación** (**experimento** = conjunto de actividades convenientemente planificadas con ayuda de fórmulas matemáticas, con las que se pretende descubrir cómo se comportan las cosas). El objetivo del conocimiento científico no es determinar **qué son** las cosas, sino **cómo se comportan**, y para ello no basta con observar qué sucede espontáneamente, sino que es preciso **construir** la experiencia, **controlarla** de modo que muestre los aspectos que interesa conocer. Esta es la noción básica de experiencia sobre la que se elaboran las ciencias empíricas con sus diversos métodos.

* La **aplicación de las matemáticas** al estudio de la realidad.

El rasgo fundamental que caracteriza una ciencia es su **método** (modo de pensar o de actuar previamente planificado y orientado a la consecución de un fin). Atendiendo a este rasgo podemos clasificar las ciencias en tres grupos:

a) **Ciencias formales** (lógica y matemáticas), cuyo ideal metodológico es convertirse en un sistema axiomático (adoptar en su integridad la estructura deductiva).

b) **Ciencias naturales**, que utilizan el método hipotético-deductivo. No quisiéramos pasar al apartado siguiente sin hacer una consideración respecto al método hipotético-deductivo. Y lo haremos para referirnos a otras formas de conocer distintas a las clásicamente recogidas por el método hipotético-deductivo. Especialmente recordemos la **abducción**, de Ch. S. Peirce.

c) **Ciencias sociales**, en las que el sujeto forma parte del objeto de estudio. En ellas, el investigador es una entidad menos independiente de lo investigado que en las ciencias naturales. Su capacidad de predicción y generalización es menor que éstas también. Muestran dos tipos de respuesta diferentes: La **empírico-analítica**, que persigue la unidad de la ciencia, exige aplicar el método de las ciencias naturales a las ciencias sociales y que va dirigida a la explicación de los fenómenos conociendo las causas que los producen. Y la **hermenéutica**, que considera que las ciencias sociales tienen un estatus diferente y han de adoptar una metodología propia, dirigida a la comprensión del sentido.

⁸ Gómez García, P., *La construcción de la antropología compleja. Etapas y método*, Gazeta de antropología nº 12, pág. 11-18.

Quisiéramos plantear que la “ley de los tres estados” de Comte mencionada por Freud en *Tótem y tabú* podría ser susceptible de aplicación no solamente a la historia del pensamiento, o a la evolución de las diferentes ramas del saber, sino también al filósofo o al científico considerados individualmente.

A priori podríamos pensar que sería fácil encontrarla en los filósofos antiguos y no tanto en los modernos. Mucho menos, diríamos, en los científicos. En Empédocles de Agragas, al lado de sus aportaciones a la ciencia (el agua como sustancia aparte, datos sobre la fuerza centrípeta, la naturaleza reflejada de la luz lunar, conocimiento de los eclipses solares, fundación de la escuela italiana de medicina, etc.), nos encontramos sus aportaciones filosóficas con la doctrina de los cuatro elementos. Finalmente, y producto de sus creencias religiosas, podemos recoger el final de sus días, cuando convencido de ser un dios y por tanto inmune al fuego, murió abrasado en la lava del Etna.

Pero pensemos en alguien más cercano a nosotros. Por ejemplo Newton y la solución que dio a la inexactitud de los cálculos obtenidos respecto a la hipótesis de las circunferencias de las órbitas planetarias. Ignorando que las órbitas eran elípticas, planteó que la disparidad de los datos se debía a la intervención divina que influía de tanto en tanto sobre los planetas para corregir las pequeñas desviaciones que se producían.

O acaso en el mismo Freud, representante del más puro estilo científico, que constata que sus producciones escritas más que historiales clínicos semejan novelas. Si referimos sus obsesiones por la numerología, la telepatía y otros aspectos del esoterismo, el cuadro queda completo.

Por último citaremos a Albert Einstein, al principal impulsor de la cuántica, y cómo su afirmación de que “Dios no juega a los dados” le convirtió en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo posterior de la misma disciplina de la que fue gran artífice.

Pero pasemos a algo que nos atañe tanto o más de cerca que lo anterior. En nuestro ámbito, lo latente está vinculado de modo inequívoco al psicoanálisis, y más en concreto aunque no exclusivamente a *La interpretación de los sueños* (1900), texto en cuyo capítulo VII Freud describe su primera tópica. Laplanche y Pontalis⁹ describen el término “contenido latente” como el “conjunto de significaciones a las que conduce el análisis de una producción del inconsciente, especialmente el sueño”

Freud utiliza en muchas ocasiones el término latente. En sus textos podemos leer expresiones como:

- * hostilidad latente (*Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina*)
- * período de latencia sexual posterior a la resolución del complejo de Edipo y previo a la pubertad (*Tres ensayos para una teoría sexual*)
- * neurosis latente (*Moisés y la religión monoteísta*)
- * homosexualidad latente, etc.

Aunque como vemos utiliza el término para referirse a distintos fenómenos, el abordaje de lo latente lo realiza Freud fundamentalmente en relación con la interpretación de los sueños¹⁰. Allí lo explica del siguiente modo:

...Las **ideas latentes** nos resultan perfectamente comprensibles en cuanto las descubrimos. En cambio, el contenido manifiesto nos es dado como un jeroglífico, para cuya solución habremos de traducir cada uno de sus signos al lenguaje de las ideas latentes. Incurriríamos, desde luego, en error si quisiéramos leer tales signos dándoles el valor de imágenes pictóricas y no de caracteres de una escritura jeroglífica.

Tanto en la *Traumdeutung* o en *Los sueños* (1901) así como en las *Lecciones introductorias al psicoanálisis* (1915) encontramos a Freud hablándonos sobre cómo el proceso de la elaboración del sueño convierte el

⁹ Laplanche, J. y Pontalis, J.B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, 1983.

¹⁰ Freud, S., *La interpretación de los sueños*, O. C. Biblioteca Nueva, 1900.

contenido latente en manifiesto, siendo la interpretación psicoanalítica la labor que sigue el camino contrario, destejendo la trama urdida por la elaboración.

Otro autor de obligada presencia en estas notas sobre lo latente es Enrique Pichon-Rivière. Una mirada al diccionario¹¹ nos remite a *Vínculo racional e irracional*¹², donde nos habla de las diferencias entre introspección y psicoanálisis. Mientras que la introspección es un vínculo con un objeto interno que es consciente para el individuo, el psicoanálisis es la investigación del vínculo con un objeto interno que tiene una representación manifiesta y una latente encubierta por la anterior. Allí expresa también una afirmación que consideramos sorprendente, cuando vincula el grado de inconsciencia del vínculo interno establecido con el objeto interno con el grado de latencia y a su vez éste con lo irracional. Ello le hace declarar que la finalidad de la psicoterapia es volver racional un vínculo irracional. La siguiente expresión resume esta vinculación entre latente e irracionalidad:

“...a través de la regresión lo profundo aflora, lo inconsciente se vuelve consciente, lo irracional se vuelve racional, lo latente se vuelve manifiesto”.

Otro lugar en el que explorar las afirmaciones de Pichon-Rivière sobre lo latente lo constituye *Magia y ciencia*¹³. En relación con esta cita recomendamos verificar la procedencia de la misma, porque el lector encontrará un interesante desplazamiento. Al buscar en el texto en el capítulo sobre “Lo oculto”, encontramos que en dicho capítulo no se hace ninguna referencia a ello mientras que en el capítulo anterior, el citado sobre magia y ciencia, aparecen dos alusiones directas a “Lo oculto”:

“...La magia apela siempre a un lenguaje codificado esotérico, en la fantasía de que ese idioma extraño, poblado de claves, pueda ser descifrado por el destinatario del mensaje. Este es siempre, en última instancia, un dios único y universal, que habita lo oculto y del que cada uno de los seres forma parte. Allí reside la posibilidad de una comunicación omnipresente y la confianza en la eficacia del rito.

...La identificación con lo oculto, el poder universal, que es el fundamento ideológico de la magia, obedece a un mecanismo psicológico de proyección individual o colectiva que se encuentra también en la raíz de toda religión o idolatría”.

Resultan interesantes estas afirmaciones, a la vez que sorprendentes en su contraste con el pensamiento freudiano, y principal motivo para compartirlas en este texto.

En *Lo inconsciente* (1915) nos habla Freud sobre la diferencia entre los distintos actos psíquicos inconscientes. Por un lado sitúa los latentes y temporalmente inconscientes los cuales –cito literalmente– fuera de esto en nada se diferencia de los conscientes. Y por otro los reprimidos, que si llegaran a ser conscientes presentarían notables diferencias con los demás de este género. Y no se trata de una referencia aislada. En *Algunas observaciones sobre el concepto de lo inconsciente en el psicoanálisis* (1912) podemos leer:

“... Las ideas latentes del sueño no se diferencian en nada de los productos de nuestra ordinaria actividad psíquica consciente. Puede aplicárseles el nombre de ideas preconscientes y en efecto, pueden haber sido conscientes en un momento de la vida despierta”

Por último, En *Tótem y tabú* (1913):

“Lo esencial en el sueño son las ideas latentes, y estas ideas poseen siempre un sentido, son coherentes y se hallan dispuestas conforme a un cierto origen”.

Entendemos que la confrontación entre los puntos de vista de Pichon-Rivière y Freud respecto al término “latente” nos sitúa frente a un problema difícil de solucionar, en la medida en que tiene que ver con el entronque a veces problemático entre las diferentes partes de nuestro propio ECRO. Nos referimos al Psicoanálisis y a la Psicología Social.

¹¹ Pichon-Rivière, J., y colab., *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

¹² Pichon-Rivière, E., *Teoría del vínculo* (1957) Nueva Visión, 1985.

¹³ Pichon-Rivière, E. y Quiroga, A., *Psicología de la vida cotidiana* (1967), Nueva Visión, 1985.

Es posible que un estudio más detallado de las referencias bibliográficas en Freud y Pichon-Rivière nos ayudase a resolver la dificultad planteada. Entendemos que para evitar la confusión conceptual quizás el par formado por los términos **implícito / explícito** podría ayudarnos en muchos momentos de nuestro debate sobre los grupos.

Latente e interpretación

Tras este acercamiento a lo latente va apareciendo en nuestro discurso la cercanía entre el latente y la interpretación. Los términos latente e interpretación se llaman el uno al otro. Si hablamos de que algo está latente lo hacemos frente a otro algo que es manifiesto, esto es, que aparece claramente ante los ojos o los oídos de quien lo percibe. Lo latente así resultaría de aplicar un aparato de traducción a ese contenido manifiesto. Esa traducción selecciona elementos y les da un nuevo orden, relación, sentido, sentido que es ya una interpretación. Así que lo latente necesita de una interpretación para aparecer.

El vocablo interpretación según el D.R.A.E. refiere a la acción y efecto de interpretar que a su vez tiene estas acepciones¹⁴:

1. Explicar o declarar el sentido de una cosa, y principalmente el de textos faltos de claridad.
2. Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.
3. Explicar, acertadamente o no, acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.
4. Representar una obra teatral, cinematográfica, etc.
5. Ejecutar una pieza musical o un baile.
6. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

Continuemos con una experiencia formativa. Llevamos desarrollando junto a otra compañera un programa sobre historiales psicoanalíticos que realizamos en la Unidad de Docencia y Psicoterapia de Granada con grupos de formación de residentes.

Estos grupos van a la Unidad a formarse durante tres meses de manera intensiva en psicoterapia. Es para todos los que hemos participado allí como alumnos una experiencia determinante en nuestra formación a pesar de su brevedad.

En este contexto, hemos utilizado un ejercicio para acercarnos a uno de los historiales. Les ofrecimos una fotografía de *El Angelus*. En el cuadro de Jean François Millet se puede ver a dos campesinos, hombre y mujer situados en primer plano en medio de una inmensa tierra de labor en actitud de recogimiento, mirando hacia el suelo, él con el sombrero en las manos, ella con las manos unidas en actitud de oración.

Dalí¹⁵ tomó este cuadro como paradigma de su método paranoico crítico: él, resultó intrigado por una aparición súbita de la imagen del cuadro que sufrió sin que en principio existiese referente cercano para ello, dice:

... La admiración y la súbita atracción que sentí por ese cuadro contrastaban con la pobreza, si no con la ausencia casi absoluta, de medios inmediatos (explicativos o incluso líricos) que me hubieran permitido objetivar, por poco que fuera, el gravísimo y violentísimo trastorno de que había sido causa...

Tras una extensa exploración tanto personal, utilizando la asociación libre, como social, buscando materiales que ejemplificaban una obsesión parecida a la suya entre sus amigos y también en la iconografía popular que utilizaba la imagen del cuadro, hipotetizó que las alteraciones que padecía eran causadas por algo que no era directamente perceptible en la obra, esto era: el tema mítico de la muerte del hijo, representado pero oculto.

Años después se comprobó sometiendo el cuadro a visión con rayos X en los laboratorios del museo del Louvre, que una masa oscura aparecía en el lugar que Dalí había indicado.

¹⁴ Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. 1995.

¹⁵ Dalí, S., *El mito trágico de "el Ángelus" de Millet*, Tusquets, Barcelona, 1963.

Esta masa sería el ataúd ante el cual están rezando los dos personajes y que Millet habría suprimido siguiendo el consejo de un amigo que le dijo que no se aceptaban bien las pinturas con efectos tan dramáticos¹⁶. Aparecía un niño muerto oculto en el cuadro entre los dos campesinos que según rotulaba el título de la pintura rezaban el Ángelus.

En las sesiones finales de los grupos de formación de los que antes hablábamos, les pedíamos a los participantes que se atreviesen a “delirar” en relación con la imagen del cuadro. Los resultados fueron sorprendentes, todos los grupos sin excepción alguna encontraron que había un niño muerto al que los padres lloraban y por el que rezaban. Aquello que estaba latente afloró y fue gracias a una interpretación que buscaba otra cosa en lo que era directamente perceptible y explícitamente comunicado en coherencia con el título de la obra pictórica.

Además de acercar la interpretación de lo latente al delirio, esta experiencia nos remite a un espacio grupal, a los individuos que forman el grupo, a la Unidad de Docencia y Psicoterapia, a la sugerencia de los coordinadores... en fin a muchas variables.

Continuemos nuestro recorrido. La palabra interpretación en la historia de la filosofía remite a la tradición hermenéutica. El término *hermenéutica* designa una teoría filosófica general de la interpretación y en general, el arte de la interpretación de un texto.

La interpretación desde Dilthey¹⁷ se opone a la explicación. Dilthey señaló una diferencia esencial entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu (las ciencias sociales). Mientras en el primer caso el sujeto cognoscente y el objeto a conocer son claramente distintos¹⁸, en el segundo, el ser que indaga coincide en parte con el ser indagado, es decir, yo como investigador pertenezco a la historia y la sociedad que estudio (caso de la sociología o la historia) o en la que vive y se desarrolla el ser humano al que me refiero (para la psicología). El sujeto investigador pertenece así al ámbito de la investigación, “la vida interroga a la vida”, decía Dilthey. A partir de esta diferencia radical en la relación que se establece entre sujeto y objeto, el método utilizado para conocer ha de ser distinto: la explicación causal en las ciencias de la naturaleza y la comprensión en las del espíritu.

Con Heidegger¹⁹, un paso más allá, la comprensión es entendida como una estructura fundamental del ser humano. Así, la hermenéutica no es una forma particular de conocimiento, sino lo que hace posible cualquier forma de conocimiento. El movimiento del conocer se muestra en el círculo hermenéutico: para comprender, el sujeto tiene que haber precomprendido ya lo que trate de interpretar. Pero este círculo no es un círculo vicioso, como criticaría la filosofía analítica de la ciencia al tachar este proceso de circularidad explicativa, sino un círculo abierto. La noción piagetiana (extraña en este contexto) de esquema nos será útil como imagen de este círculo hermenéutico: el niño aprende a partir de un esquema sensomotriz. Es en la alternancia entre asimilación de la realidad al esquema y acomodación de éste al objeto en donde el niño va aprendiendo a enfrentar la realidad, a conocerla.

Para Paul Ricoeur, el objetivo que la hermenéutica debe perseguir es el de identificar *el ser del sujeto*. De un sujeto que no puede reducirse a ser simplemente el sujeto del conocimiento. Para interpretarlo, Ricoeur intentará aunar distintas estrategias. Destacando la iniciada por los que el mismo Ricoeur dio en nombrar los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud), que han señalado el carácter escondido y disfrazado con el que se presenta una falsa realidad que ha tergiversado el sentido.

Según Ricoeur, estos autores han mostrado que la verdad aparece invertida o disfrazada. Marx mostró el carácter invertido de la ideología, producto de las condiciones de trabajo. Nietzsche (que es uno de los principales inspiradores de la hermenéutica contemporánea al señalar que no hay hechos, sino interpretaciones: véase su visión del concepto como metáfora), mostraba la inversión de los valores basados en el resentimiento. Freud, al inaugurar un procedimiento de interpretación de los sueños y, en general, del psiquismo que se reduce a «disfraces» de lo inconsciente, ofrece un modelo fundamental para la hermenéutica de Ricoeur. La hermenéutica muestra, según Ricoeur, que la pérdida de las ilusiones de la conciencia es la condición de toda verdadera apropiación del sujeto.

¹⁶ Bauleo, A., *Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires. 1997.

¹⁷ D'Agostini, Franca, *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Cátedra. Madrid. 2000.

¹⁸ La física contemporánea ya no dice tanto.

¹⁹ Martínez Riu, A. y Cortés Morató, J., *Diccionario de filosofía*, Herder, Barcelona. 1991.

Ya introducidos en la obra freudiana, nos acercaremos al surgimiento del nexo entre ambos términos. Latente e interpretación aparecieron juntos, tal como recuerda Ricoeur, en *La Interpretación de los Sueños*²⁰: el libro que sienta las bases de la hermenéutica psicoanalítica del sueño y del resto de formaciones del inconsciente (síntomas, lapsus, relaciones afectivas).

En el sentido freudiano, latente se refiere al contenido de los sueños opuesto al manifiesto que narra el sujeto soñante y que resulta de la deformación producida por la censura. El contenido latente de un sueño, entonces, sería el resultante de aplicar al contenido manifiesto la técnica de la interpretación onírica. La cuestión de lo latente y de su interpretación está así en el corazón de la teorización psicoanalítica sobre el hombre, consecuencia de su dibujo como un ser dividido que se desconoce profundamente.

Freud que se consideraba a sí mismo un científico positivo se vio así envuelto desde el principio en otro método (el hermenéutico) que lo implicaba personalmente. No en vano, *La interpretación de los sueños* está poblada por los sueños manifiestos del mismo Freud que él se aplicaba en interpretar extensamente. Desde el libro de los sueños en adelante, la interpretación se convierte en el instrumento técnico principal del analista. Cuando hablamos de interpretación en psicoanálisis nos referimos a²¹:

- La deducción, por medio de la investigación analítica, del sentido latente existente en las manifestaciones verbales y de comportamiento de un sujeto.
- En la cura, la comunicación hecha al sujeto con miras a hacerle accesible este sentido latente.

Siguiendo este recorrido nos acercamos brevemente a los grupos y su producción propia. Bion²² interpreta en su trabajo los supuestos básicos cargados de emoción y opuestos al grupo de trabajo que se hallan como estructura en los funcionamientos grupales. Pichon-Rivière, por su parte, subraya los obstáculos que se encuentran en el camino del desarrollo de la tarea para la que el grupo se reúne. Bleger nos recuerda que no hay verdadero trabajo grupal si nuestro punto de mira se aplica sólo a las pautas de relación de un individuo con otro y las normas explícitas de dicha relación sino que también tendremos que atender a aquello que considera la matriz o estructura básica de todo grupo, la sociabilidad sincrética, esto es, un tipo de relación que viene a ser, paradójicamente, una no-relación, en el sentido de una no-individuación en donde las normas son mudas y se ponen en juego los aspectos sincréticos (y simbióticos) de la personalidad y que hacen que los individuos no tengan identidad en tanto tales, sino que su identidad resida en su pertenencia al grupo.²³

Hablar de interpretación entonces es hablar del ECRO del interpretador, sea este el paciente o el terapeuta. El paciente utiliza su ECRO para narrar los acontecimientos que lo llevan a la consulta y el terapeuta con el suyo se acerca a la traducción parcial y discontinua de lo que escucha y lo que vive con su paciente. El silencio del terapeuta, esa imagen del terapeuta como espejo no es más que ese intento por dejar lugar al paciente, pero el terapeuta no siempre calla, es más, no puede hacerlo.

Pichon Rivière nos dice:

... cuando se colocan juntos paciente y analista en un campo de trabajo, lo que resulta es una gestalt de los dos, que es el emergente de ambos, porque lo que aparece en esos momentos en el paciente está condicionado también por la actitud del analista, por su modo de ser, por la habitación donde trabaja, por su interpretación anterior, etc..²⁴

Este asunto de la presencia del terapeuta, resulta palpable cuando leemos los casos clínicos publicados por los grandes psicoanalistas, ya que la clínica que cuentan está impregnada de un estilo que va más allá de lo puramente literario y que pertenece al autor. Los historiales retratan a la vez al paciente y al terapeuta. No narra lo mismo Freud que Ferenczi, Klein, o Dolto por poner algunos ejemplos.

Nos preguntamos si no nos habrá hecho más daño que otra cosa la obsesión por ser considerados científicos, por cierto, qué científicos, en nuestras tareas terapéuticas.

²⁰ Freud, S., *La interpretación de los sueños* (1900), Obras completas, Nueva Visión, Madrid, 1972.

²¹ Laplanche y Pontalis: *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, 1983.

²² Bion, W., *Experiencias en grupo*, Paidós, Barcelona, 1980.

²³ Bleger, J., *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*, en *Temas de Psicología (Entrevista y Grupos)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

²⁴ Pichon Rivière, E., *Teoría del vínculo*. Nueva visión. Buenos Aires. 1985.

La formación grupal imprime a la mirada del terapeuta algunas contradicciones pero también una particular perspectiva. Cuando consideramos el trabajo individual, ese que hacemos cuando estamos a solas con una persona en la consulta, lo social/familiar constituye una referencia cotidiana en los diálogos que paciente y terapeuta llevan a cabo y generalmente la problematización de cómo el paciente ve sus propias relaciones familiares se constituye en tarea imprescindible pero de no fácil abordaje.

Allí donde ese sujeto se construyó/fue construido como tal, esto es, lo familiar de ese ser humano concreto, es su instrumento relacional y ya se sabe que el ojo no se ve, salvo que se sitúe ante algo que le devuelva su imagen. Podríamos decir entonces que lo familiar es el latente del ser humano individual.

Ya Freud, en 1905 en el historial de Dora plantea relaciones entre terapia individual y lo grupal/familiar, nos dice:

*... en nuestros historiales patológicos deberemos dedicar tanta atención a las circunstancias puramente humanas y sociales de los enfermos como a los datos somáticos y a los síntomas patológicos. Ante todo dedicaremos interés preferentemente a las circunstancias familiares de los enfermos...*²⁵

Winnicott nos dice que en el principio de cada ser humano es indiferenciable el niño de su madre, nos habla de que la madre da el pecho a un niño que forma parte de ella y que el niño mama de un pecho que es él mismo. En el origen no somos uno, sino un dos indiferenciado que poco a poco gracias a la presencia de eso que llamamos el tercero y que cotidianamente consiste en cada separación de la madre y su vínculo con otro, nos vamos haciendo uno pero conservamos para siempre esa marca. Es la sociabilidad sincrética a la que se refiere Bleger²⁶.

Pasemos a considerar un trozo de clínica que tiene que ver con el final de una psicoterapia. Inevitablemente aquí nos expresamos en primera persona, la de éste terapeuta concreto, no hay otra forma de hacer un relato clínico.

Fran y yo estamos terminando un trabajo terapéutico y con mi paciente se aleja toda una familia.

Si pienso en este proceso he conocido no a una, a dos familias, una saga de personajes han pasado por mi consulta y se han hecho presentes una vez por semana. El análisis de la novela familiar que Fran me narraba, sus contradicciones, mentiras, ocultamientos y ambigüedades se desplegó. No podría decir que de lo que tratábamos era de los problemas de Fran, no, era de su madre, de su padre, de su hermano retrasado que resultó no serlo tanto pero que quedó atrapado por las adjudicaciones familiares. También la familia que Fran había formado, hace ya más de veinticinco años, aparecía para convocarme a este encuentro familiar.

Cuando llegó a la consulta, Fran iba a separarse y pedía ayuda para ello. Su mujer era la culpable de la situación que arrastraba. Desde otra perspectiva, la situación que arrastraba era la muerte de su madre unos meses atrás que ya no le permitía desempeñar el rol para el que había vivido. La mujer, bebedora, vivía bajo el volcán de la convivencia con él, hija también de una madre, madre que la llamaba cada mañana, ya casada, no fuera a quedarse dormida.

Si Fran se caracterizaba por algo en sus dificultades relacionales era por una gran capacidad para actuar, por una capacidad de liderazgo ejemplar que podía llevarlo a él y sus familiares a la más tremenda de las desdichas. Siempre en medio del caos, sus enfrentamientos con todos para dirigirlos organizaba, traía una gestalt que destacaba del fondo informe.

Los demás, sus hermanos, sus hijos,... eran los brazos articulados que atemperaban su angustia, la angustia de no tener un destino propio más acá del marcado por su papel de negador de la demencia e incapacidad de su propia madre para ejercer como tal, hija ésta de unos padres distantes, ajenos y crueles, en fin, producto de no se sabe cuantas generaciones.

²⁵ Freud, S., *Análisis fragmentario de una histeria*. (1905). Obras completas. Nueva Visión. Madrid. 1972.

²⁶ Bleger, J., *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*, en *Temas de Psicología (Entrevista y Grupos)*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1985.

Un infarto, bombardeó su energía explosiva y violenta, y lo dejó, tras tocar la muerte, tocado también en ese rol que traía.

Tras la desarticulación del primer pedido de ayuda, él mismo fue descubriendo que no quería aquella separación supuestamente salvadora, y ese fue el momento en que todos los personajes de su mente, de su cuerpo, fueron apareciendo por mi consulta. Ahora se van todos a continuar con su vida o con su muerte.

Por cierto, el inicio de la psicoterapia de Fran empezó en otro sitio, su hijo había iniciado un trabajo psicoterapéutico con una de mis compañeras y le había puesto las cosas más bien difíciles para continuar con el mismo equilibrio que llevaba.

Si hablo de Fran aquí hoy es porque no puedo pensar el trabajo individual, él es un buen ejemplo, sin que todo un grupo se me aparezca en consulta, sentado con dificultad en el sillón que me enfrenta. La patología de Fran era el producto del latente familiar. Ese latente ya no lo es. En nuestros delirios compartidos emergió lo oculto.

Cuando nos encerramos en la consulta nos convertimos, si la tarea va, en viajeros con destino desconocido, ambos, paciente y terapeuta exploradores del cosmos, de ese cosmos que se configura a cada palabra, a cada nueva cita. Nuestras coordenadas son la transferencia, la idea de que un conflicto hay y un concepto de la identidad, del sujeto, menos idéntico y más sujeto a las contingencias. Por cierto, sujetos ambos. También, los dos, interpretadores.



REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL
Año 1 | Nº 1 | Madrid 2009
Edición PDF
ISSN: 1989-6174

La integración educativa pensada por sus protagonistas:

Mar Marín Aparicio, Laura Díaz Domínguez,
Laura Castro Arribas, M^a Dolores Molina Muro,
M^a Teresa Rico Valés

Inauguramos junto a este primer número de la Revista Huellas una sección de entrevistas grupales. Desde el Equipo de Redacción nos proponemos difundir experiencias desarrolladas en distintos campos de lo social que impliquen una dimensión grupal de las mismas y faciliten pensar de distintos modos en prácticas y modelos de intervención...

Comenzamos esta sección con la entrevista realizada en Septiembre de 2008 a un equipo interdisciplinar que realiza actividades de atención a niños y niñas que presentan una discapacidad o riesgo de padecerla desde AFANDEM, una asociación que trabaja en el campo de la discapacidad en Móstoles, y que elaboró un estudio sobre la percepción de la integración escolar trabajando con grupos heterogéneos en los que participaron alumnos discapacitados y no discapacitados, padres y madres y profesionales de la educación. En el estudio, titulado "La integración educativa en el municipio de Móstoles", se exploró cómo se construía el discurso sobre los hechos cotidianos que constituyen la Integración Escolar. Entrevistamos a las integrantes del grupo que realizó la investigación:

- Mar Marín Aparicio, Trabajadora Social, directora del Centro de Atención Temprana
- Laura Díaz Domínguez, Trabajadora Social, Centro de Atención Temprana
- Laura Castro Arribas, Trabajadora Social, Servicio de Atención a Familias
- M^a Dolores Molina Muro, Psicóloga en Centros Ocupacionales
- M^a Teresa Rico Valés, Psicóloga en Centro de Atención Temprana

Consideramos el material que presentamos a continuación tanto por su valor en los contenidos del trabajo como por la forma en la que fue desarrollado. Nuestro interés por la experiencia surgió por la metodología que se articuló cuando un grupo de profesionales se propusieron acercarse de otra manera a la realidad en la que trabajaban cotidianamente, y también por los resultados de ese trabajo que ofrece el espacio grupal como un dispositivo desde el que escuchar y pensar realidades sociales, desde la complejidad.

En los primeros ochenta, la integración circulaba en los ámbitos educativos como la nueva perspectiva de incorporar las entonces llamadas minusválidas. Fruto de un importante esfuerzo por "normalizar" la atención a las necesidades educativas especiales y desde el empeño de extensión de los derechos constitucionales, se proponía que la escuela ordinaria asumiera su compromiso educativo con estos niños y niñas.

En la actualidad, tanto teórica como organizativamente un nuevo concepto, el de Inclusión, va desplazando al de integración en los contextos educativos. Pensamos que desde esta perspectiva histórica, el trabajo que presentamos a continuación tiene un importante valor para revisar una política educativa que se ha desarrollado en los últimos veinte años en España.

Margarita Lorea y Luis García Campos
Equipo de Redacción de la Revista Huellas

Redacción: ¿Cómo surge la idea de iniciar una investigación como la que hicisteis?

Mar: Pues esta no fue una investigación que nosotras nos pusiésemos a pensar que nos hacía falta sino que nos vino sugerida. Había una partida presupuestaria y una mención de destinarla a trabajos con grupos, con familias. Y nadie había tomado la iniciativa. Estaba el dinero y nos pusimos con ello. Es verdad que nosotras llevábamos muchos años viendo la necesidad de investigar el panorama dentro de las familias con respecto a los apoyos en la educación y de la integración. Se enlazó una cosa con otra. Desde

AFANDEM atendemos a niños y niñas discapacitados hasta los 6 años y nos vuelven a los programas que desarrollamos tras los 18 años. Teníamos curiosidad por saber cómo estaban esas familias en el lapso de escolaridad obligatoria y cómo se estaban sintiendo. Luego empezamos a formar los grupos y decidimos introducir también un grupo sobre la escolaridad de 3 a 6 años. Se trata de una etapa (Educación Infantil) cuya organización actual está siendo cuestionada por la Comunidad Autónoma y a mí personalmente me interesaba investigar cómo estaban los padres y los profesionales en esa etapa.

Laura R: Yo creo que lo que más nos costaba era plantearnos una metodología que entiendiéramos todas. Cada una venía de un sitio distinto y queríamos confirmar nuestras hipótesis personales y ponerlas en común. Nos llevó mucho tiempo acordar cómo lo íbamos a hacer. Tuvimos que definir qué perspectiva teníamos cada una y qué experiencia a la hora de analizar y de investigar; qué íbamos a buscar; cómo lo íbamos a preguntar; qué metodología íbamos a utilizar a la hora de analizar la información. Para nosotras era acercarnos a una investigación sin ser especialistas, a través de lo que sabíamos cada una, de los perfiles profesionales, porque somos trabajadores sociales, psicólogos. Y tuvimos que ponernos de acuerdo al marcar las franjas de edad, el tipo de población que queríamos que estuviera dentro de las entrevistas. Queríamos recoger todos los perfiles. Buscábamos mucho el perfil de la familia pero también queríamos ver la parte de los profesionales, las familias que no tienen ningún hijo determinado como de integración. Buscábamos abarcar todas esas situaciones y a la vez que fueran grupos suficientemente pequeños como para mantener un diálogo.

Lola: Nos interesaba también la perspectiva de los chavales con discapacidad física, psíquica o sensorial en los que ya están mayores y que después está la perspectiva de futuro...

Teresa: y en los chavales que no eran ACNEEs¹, que tienen educación ordinaria sin apoyos específicos.

Mar: Como sabíamos que Teresa había trabajado en grupos, le pedí ayuda. Al principio era fenomenal pero cuando nos empezó a contar todo lo que era una investigación, sentimos que nosotras no tenemos ni tiempo ni capacidad, que no tenemos formación para hacerla.

Laura D: Además yo creo que en la medida que nos metíamos más en la tarea, al principio todas teníamos claro que era como un pequeño trabajo pero es verdad que ya que se nos permitía este tiempo para pensar y gracias a que, ahí Teresa fue muy integral y nos decía que ya que tenemos la oportunidad, hay que hacer una buena investigación y al principio era como que nos chocaba una sensación de no poder hacerlo y por otro lado teníamos ahí la ambición de que para una vez que teníamos esta oportunidad cómo la íbamos a desaprovechar...

Lola: Tuvimos muchas dificultades en decidir qué íbamos a preguntar, saber cómo explorar en los grupos los temas que nos interesaban. Tardamos siglo y medio en ver cuáles eran las preguntas clave que tenían que ser cuatro. Primero planteábamos que tenían que ser ocho, después se quedaron en cuatro. Tenían que ser muy globales pero no demasiado que se eternizara la gente hablando y expresando....

Redacción: Se construyó un grupo nuevo dentro de la institución, se iba construyendo un esquema compartido entre vosotras...

Lola: Un grupo muy temporalizado, muy limitado en el tiempo, tres días y ya está. Bueno eso se convirtió en algo más....

Laura R: Nosotras teníamos un plazo establecido por cuestiones presupuestarias, debíamos entregar el material recogido de los grupos en unas fechas y nos íbamos alargando. El siguiente paso era decidir -una vez que habíamos obtenido la información- cómo transcribíamos esa información, utilizando todas el mismo criterio. Cada una proponía una manera de hacerlo, luego hicimos un *remix* de todas las cosas que entendíamos. Esto también nos llevó mucho. Asumimos que había que poner las palabras textuales de los participantes. Eso es muchísimo trabajo, aunque con el tiempo ves que es muy grato. Salió a costa de tener la motivación y un grupo de compañeros que cuando uno flaquea, el otro dice venga va, que solo nos queda... y volvíamos a revisarlo.

Nos costaba bastante pero por no ser especialistas en el tema. Yo por lo menos me llevé una sensación muy buena de "se puede hacer": no seremos tan rigurosos como gente experta pero nos acercamos mucho

¹ Acrónimo que se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales.

más fácilmente a la realidad porque la compartimos....Yo recuerdo todavía frases que han dicho los padres de unos grupos o de otros.

Teresa: Por eso una investigación cualitativa, buscar la representación mental que tenían, que una cosa es lo que te dicen y otra lo que quieren decir. Entonces eso sí que costaba cuando tú te pones a transcribir. Hubo dos grupos de cada franja de edad.

Mar: Salieron 5 grupos, uno para cada una.

Laura D: De cada franja de edad hicimos dos sesiones donde lanzamos las preguntas que habíamos elaborado previamente.

Teresa: La historia era saturar el discurso en cada grupo en reuniones de aproximadamente hora y media

Laura R: Una cosa que nos llamó a todas la atención es cómo iba a ser la saturación del discurso. Soltábamos la pregunta y nos preguntábamos ¿van a empezar a hablar? Hay que ser pacientes y esperar que hablen, a ver cómo hablan unos con otros y cómo van a la siguiente pregunta que casi a veces se caía rodada. Justo lo contrario de lo que nosotras sosteníamos. Suponíamos que nos iba a sobrar muchísimo tiempo, que tendríamos que hacer más preguntas. Y me llevé la sensación de que si se ofrecen espacios para hablar, se habla muchísimo más y se analiza más y se reflexiona con el grupo. Creo que es una riqueza que no sé si hemos sido capaces de plasmarla...

Lola: también la implicación fue muy buena, la colaboración por parte de todos los grupos. Les habíamos explicado qué era, para qué era, habían hecho una selección de familias con discapacidad, sin discapacidad...Yo creo que se lo habían medio preparado antes que iban a hablar para hacer un grupo dinámico, entonces yo creo que no tuvimos nadie dificultades por eso, porque la implicación del grupo era muy buena. Sabían para lo que iban.

Mar: Sin embargo yo sí que recuerdo la segunda sesión que fue como más repetida y donde no salió tanto como en la primera. La primera yo tuve la sensación de que todo iba muy fluido y que casi tú no tenías que intervenir y en la segunda, yo no sé si fue por el tipo de preguntas que hicimos o porque ya habíamos hablado antes, fue una sesión donde se sacó menos provecho.

Laura D: Es verdad, además, a raíz de ahí, sobretodo en un primer momento, casi todas teníamos la sensación de que lo que había salido en los grupos no nos había sorprendido en general. Sí que había cosas puntuales que nos habían llamado la atención pero la opinión que tenían tanto los padres como los profesionales no nos pillaba de nuevas. Decíamos "bueno, a lo mejor es que nosotros tenemos un oído ya muy metido aquí en AFANDEM por lo que nos cuentan los padres y no somos como muy objetivos" pero es verdad que luego en la segunda sesión, al repetir ellos el segundo discurso, te das cuenta que no te chocaba. Lo que salió en los grupos sobre la integración no me llamó demasiado la atención en cuanto a novedad.

Redacción: ¿Y por qué pensaron en dos reuniones con cada grupo?

Laura R: Porque teníamos cuatro preguntas y teníamos que darles tiempo. Podía ser que la reunión acabara en una hora o en media hora porque el grupo no quisiera hablar más o podía ser que el grupo se repitiera y a pesar de ello debíamos ofrecer la posibilidad de hablar. Aunque repitan el discurso, siempre cada uno va poniendo ya su punto de vista y esa parte que buscábamos no era tanto lo verbal sino el confirmar sus expectativas. Lo primero que dijo una profesora que trabajaba con niños de integración fue que la integración fatal, que no se podía vivir con integración, esto nada más empezar y yo me quedé diciendo "madrecita ya verás tú lo que va salir aquí y los padres enfrente" y ocurrió al revés: la madre que intervino era una señora que mencionó las dificultades que tenía, pero su primera verbalización era: "no puede ser la integración". Claro había que rebuscar, dejarles más espacio para que realmente se explicasen, para que no se contradijeran. Que no solamente una frase textual demostrara un pensamiento de un momento que luego se podía repetir pero fíjate saturaban el discurso a base de repetición. Yo creo que tenían que tener su espacio.

Laura D: Yo creo que todas sentimos que los padres y los profesionales agradecieron que hubiera un tiempo dedicado a hablar de la integración. Era como que tenían una necesidad tremenda de contar su experiencia personal... qué es lo que pensaban y tal como afectaba a su hijo.

Teresa: Y todos juntos, porque la queja a veces de los padres era que los profesionales, por lo menos en mi grupo, no se ocupaban, no les llamaban. Y estuvo muy bien porque lo que los profesionales les devolvieron fue que ellos tampoco lo pedían. Estaba bien respecto a eso, muy interesante y también por la participación de los chavales.

Lola: A mi lo que me sorprendió de mi grupo es que al principio los chavales con discapacidad hablaban muy poquito y lo que me pareció más curioso es que era todo precioso, todo perfecto. Hasta que empezaron a hablar los alumnos con y sin necesidades de apoyo y entonces no tenía nada que ver. Después además los profesores paraban, lo intentaban justificar por la edad, porque es un momento conflictivo, porque es un momento duro. Pero ellos expresaban que no era tan bonito, tan precioso. Que en el despacho las cosas se veían muy bien, la organización muy bien pero que el día a día, el patio, el bocata, el cafetito era mucho más duro y eso me sorprendió. Fue curioso porque en el momento que los chicos metieron la cuña, entonces ya no era todo tan bonito.

Redacción: Los chicos fueron los que trajeron los problemas.... Y están en esa franja de edad con la que perdéis el contacto

Lola: Sí, después llegan al Centro Ocupacional -yo estoy en el Centro Ocupacional- o van a integración laboral o a cualquier otro recurso. Pero sí que ellos lo habían vivido unos mejor, otros peor. Ahí salían también muchas experiencias que habían tenido en edades más tempranas y contaban que no habían vivido la integración como algo positivo.

Teresa: Los momentos peores para ellos eran los tiempos muertos, los del patio, el comedor, que de alguna manera no se les recogía por ningún lado. Ahí era donde más calamidades pasaban porque los otros se metían con ellos, porque les rechazaban. Una cosa curiosa salió en mi grupo... la chavala de integración, que era súper tímida, dijo que la rechazaban, que no querían ir con ella. Pero las niñas que eran de no integración lo que devolvían era que los de integración eran los que les rechazaban a ellos, los que no querían estar. Es un poco cruel, pero me resultó muy bonito porque a lo mejor es una manera de que se pudiese entender porqué todo el mundo lo que siempre sacaba era lo positivo de la integración.

Laura D: Algo que salió en todos los grupos es, junto a la importancia de la integración, la desgracia de que no se puede llevar a cabo totalmente por falta de recursos personales, materiales... Creo que eso salió en todos los grupos, independientemente de la franja de edad. Es algo que repetían tanto profesionales como padres y era un poco lo que decía Teresa. En mi grupo también recuerdo que los profesionales metieron un poco caña a los padres porque llegó un momento en que los padres decían "bueno a lo mejor es que no estamos tan mal" y los profesionales les decían "no, no, estáis confundidos, os tenéis que quejar, tenéis que reclamar, no conformaros con lo que hay. Esto no es la integración, es parte, pero se puede conseguir algo más".

Teresa: Otra cosa curiosa fue cómo las madres de las familias de la franja de 3 a 6 invitaban a los cumpleaños para integrar a sus hijos y se sentían tremendamente agradecidas porque las otras madres llevaban a sus niños.

Mar: Yo estaba pensando que la integración en las edades más avanzadas se vive más entorno a la persona con discapacidad porque tiene tal o cual rasgo. Sin embargo en las edades chiquitinas de 3 a 6 años la integración está bastante bien desarrollada en la Escuela Infantil o en el colegio porque tienen apoyos suficientes y son edades en las que todavía no hay esas diferencias que hay cuando son adultos. La etapa de la adolescencia es tremenda y el problema de integración en nuestro caso es más de la familia, lo que ellos ven que consideran que no está bien integrado. Por ejemplo, decía una: "cuando hacen una reunión de padres yo me siento ahí igual que todos y como mi hijo es especial me tendrían que dedicar una sesión aparte."

Teresa: Sí, porque se sentía fuera de sitio.

Mar: Tiene razón, hay una parte que es individual y muy personal pero luego hay una parte que es la rutina del aula, que la tiene que escuchar. De cómo se trabaja en ese grupo. Yo creo que si se hiciese en paralelo o a ella no se la incluyese en este grupo de padres de niños sin problemas se sentiría mucho más excluida. Pero fue todo lo contrario, es como que no tuvieran en cuenta que su hijo es especial.

Y lo de los cumpleaños que decía Teresa, igual. Hay un miedo en los papás de los niños pequeños a celebrar el cumpleaños del niño, por temor a que no vengan, es sentido como un fracaso... si no vienen me llevo una decepción tan grande que no puedo con ella. Entonces muchos prefieren evitarlo. Es verdad que no suelen

ser niños invitados a los cumpleaños. Los niños de integración no entran dentro de las tarjetas de invitaciones, todo eso provoca la separación de estos niños. Una de las cosas que dijo una madre que fue muy bonita también fue decir “yo me lancé a celebrar el cumpleaños de mi hija con todo el temor de a ver qué pasaba” y lo celebró y vinieron casi todos los de la clase. Y decía que a partir de ese momento tuvo la oportunidad de hablar con otros papás y habló del miedo que tenía a que no viniesen y es que ellos también tenían miedo por no saber si es mejor invitar o no, ir o no ir. En el momento que los padres pudieron acercarse ellos, facilitaron mucho más la relación entre los niños.

Yo creo que en las etapas de primera infancia es fundamental trabajar con las familias y favorecer esa integración entre los propios padres. Ellos son modelos de sus propios hijos, y van a facilitar mucho la integración después. Pero es que la integración ya falla desde el inicio. Y es verdad que nos faltan herramientas, recursos y formación porque una de las cosas que salió en este grupo es que los profesionales no tenemos formación suficiente para trabajar esto. Nos asusta, no sabemos cómo se maneja. Las escuelas no tienen formación específica....

Laura D: Y ahora que dices lo de la formación, también salía la implicación del profesorado, de los apoyos, de los orientadores. Pero sobre todo recuerdo más el tema de los tutores y profesores, que muchas veces era como que había profesionales que lo denunciaban como falta de tiempo cuando en realidad es falta de formación y de iniciativa.

Teresa: Y la forma de entender la integración en muchos profesionales también salía. Si la vives como una carga o si la vives de otra manera, eso varía muchísimo. Muchos profesionales se hacían su propio material porque como el material no venía nunca....

Mar: Decía alguien que en la Escuela Infantil debería haber como una cultura colectiva, unos principios básicos que se fueran contagiando a los demás profesionales. Decían que si desde la dirección del centro hay cosas que se tienen claras y hay un grupo de gente que tire del carro y contagie también al resto y todos fuesen un poco en la misma línea, entonces la cosa funciona. Porque el problema de muchos coles es que cada uno funciona de manera muy aislada, el que tiene predisposición lo hace y el que no se desentiende. Tampoco se paga y eso produce muchos enfrentamientos en la comunidad escolar

Laura R: Una cosa es el tiempo real de trabajo con los niños y el tiempo real de trabajo de lo que es su jornada laboral y otra cosa es el trabajo que fuera pudieran hacer de formación. Como no se lo exigían y además era algo personal...El que tiene intención de formarse e interés, intentaba buscar una alternativa personal fuera de su jornada laboral... Entonces decían no tenemos ni tiempo para formarnos ni tiempo para buscar material alternativo porque no nos llega, ni tiempo para coordinar, ni tiempo para ver a las familias...Las familias reclamaban lo mismo: no tenéis tiempo para quedar con nosotros, no tenéis material adecuado...Todo se cerraba mucho sobre los recursos, pero al final era una cuestión de tiempo. Salía en todo los grupos: es verdad que no tenemos material específico, pero por qué no buscar alternativas o por qué no trabajar con el grupo para que sea el propio grupo-clase quién apoye a su compañero en los tiempos no organizados. Todo el mundo tenía alternativas pero llevarlo a la práctica era muy complicado. Al final el día a día y el trabajo tan estresante de sacar la parte curricular con el resto del grupo hacía que las adaptaciones curriculares se centraran en eso, en lo curricular, no en lo social. Y había una diferencia muy grande entre lo curricular y lo social...Si los niños llegan, se adaptan los currículos, se intenta que el niño consiga sus máximos dentro del aula. Pero en lo social, el tiempo del patio era el tiempo del patio y si no había integración en el tiempo del patio, es que no había más tiempo.

Lola: Una cosa que salió mucho es que entre lo académico y lo social, lo que pedían los chavales y las chavalas, era una integración social. Que una vez que salían de las verjas del instituto ¿qué pasaba con ellos?...no hay alternativas en la comunidad, ni deportes adaptados con monitores que estén más o menos formados. Mi grupo se centró mucho en lo académico y transformar lo social era lo que esos chicos y chicas exigían. Decían: “qué va a pasar después, qué pasa con el futuro una vez que salgan pero sobre todo era el ocio, los viernes...Hemos estado en integración toda la vida, tenemos muchos compañeros. Llegamos al instituto, hemos quedado, hemos ido a las fiestas infantiles pero después a la hora de la verdad, cuando yo ya soy autónomo o necesito un ligero apoyo y necesito salir, tomar una coca cola o ir al cine, ahí ya no tengo”...Ahí ya no hay integración que valga.

Laura R: En mi grupo, los de 6 a 9 años, los padres empiezan a darse cuenta de que la integración no solo dependía de los padres. Que los padres ya les habían llevado al cole, les dejaban jugar en el patio, les llevaban al parque. Los niños cuando son más pequeños son más bruscos con la diferencia y a lo mejor más verbalmente agresivos pero acababan aceptando la diferencia y jugando con la diferencia y compartiendo los espacios como niños. Pero a medida que se iban haciendo adultos, el ser mejor en la

sociedad y juntarte con el grupo de los más importantes hacía que fueras apartando a los que te parecía que no lo eran. Empezaban con la gran diferencia de la pre-adolescencia...con una serie de circunstancias más sociales, que no tienen que ver con el desarrollo de la persona en el sentido académico puro y duro, si no que tenía que ver con el desarrollo personal. Que faltaba ese cuidado del desarrollo personal.

Mar: Ahí sí que hay una contradicción entre el deseo de los padres y la obligación de los profesionales porque en las primeras etapas se ve que los objetivos incluyen la parte social. Se busca que los niños jueguen, que se relacionen, que hagan hábitos de rutina normalizados. Pero llega un momento, a partir de los 6 o 7 añitos, que tienen que cumplir un currículo dentro del aula y los profesores tienen que evaluar si sabe sumar, si sabe restar, si tiene capacidad de comprensión, memoria... Ahí es dónde el profesor por mucho que vea que tiene que trabajar lo social se encuentra con la obligación de trabajar una serie de conocimientos y conceptos. Es ahí donde fallan sobre todo los de discapacidad psíquica, que son más la población que atendemos nosotros. Se enfrentan la necesidad que tienen de lo social, la que ven los padres, con la obligación del profesor de aprobar o suspender o repetir. Y luego la diferencia fundamental es que en Escuelas Infantiles la misma etapa que cuando se desarrolla esa etapa en un Colegio de Infantil y Primaria.

Las dos llevábamos 3-6, pero yo en Escuela Infantil y ella en un Colegio Público y se ven muchas diferencias. La fundamental era que la estructura de una escuela infantil está mucho más concienciada y mucho más preparada para ajustarse a todas las necesidades con independencia de lo que le pase a cada uno. Por ejemplo, en una Escuela Infantil los tiempos del comedor, la siesta o el recreo los cuida el mismo educador que está el resto del día con ellos. Mientras que en un cole llegan al comedor y el profesor desaparece y lo cuida una cuidadora, entonces el niño que tiene esa discapacidad, que tiene esa dificultad para estar con otro, está perdido. Entonces si se pierde en ese espacio eso le hace sentirse peor y luego la vuelta es más difícil.

Laura D: Yo también estoy recordando que en mi grupo empezaba a salir el tema de las excursiones, que si sólo va un profesor a la excursión, el niño con necesidades educativas especiales no iba. Lo que me sorprendía muchas veces era la resignación de las madres: "como mi hijo es así no puede ir". Había una mamá que era del APA o AMPA, que decía: "yo soy presidenta del AMPA y no he tenido ninguna queja de madres porque sus hijos no pudieran ir a una excursión". Al final es como si se entrara en un círculo de "como no se puede, pues así y no hacemos nada". Me llamaba la atención, porque se les notaba como resignadas. Entonces estuvo bien este espacio porque fue la oportunidad para conocer a otras familias y que les digan: "no, no, quejaros que por lo menos puede funcionar".

Redacción: ¿Resultó fácil que se pudieran comunicar en ese espacio que vosotras proponíais, orientadores, profesores, padres?...

Lola: Sí fenomenal, era una situación muy distendida...Se conocían...En el caso del Instituto, de los más mayores, se trató de buscar que el grupo fuese dinámico. A mí el primer grupo, la primera sesión era un grupo y en la siguiente sesión cambió. Había muy pocos chicos sin discapacidad y me faltaba una discapacidad psíquica que se incorporó en la segunda sesión.

Laura R: Yo creo que por primera vez alguien les estaba preguntando y les estaba haciendo hablar entre ellos, en una reunión informal. Aparecía lo que ellos pensaban y ellos vivían y a los profesores les gustaba mucho escuchar a los padres y decirles: "podéis hacer más, exigirnos más". Y a los padres también les gustaba ver que los profesores querían hacer más, pero que había algo que hacer en conjunto. La dirección de los centros en mi caso estaba tan irritada que decía "con todas las cosas que hacemos pero sigue faltando más"...no le podía poner palabras. Y luego la gente que estaba de los apoyos de los colegios, los PT, los AL², están en lo mismo. Decían: "si creemos en esto, tenemos que trabajar en conjunto. Este es un espacio para trabajar en conjunto". De hecho salió en mi grupo la pregunta de porqué este espacio no lo volvíamos a tener.

Desde el colegio en el que estuve yo vinieron a hacer una visita a AFANDEM y lo sacaron en su revista desde la perspectiva de los niños, como que tienen un enganche personal. Ese equipo directivo sí va a intentar hacer algo. Lo que no tienen muy claro es por dónde, pero el haber dejado un espacio, el haber visitado un centro....

² Profesores de Pedagogía Terapéutica y Profesores de Audición y Lenguaje, especialistas en atención educativa a ACNEES.

Mar: En la experiencia desde los grupos varía el modelo tradicional del profesional por encima del padre...Estaban como muy igualados y la escucha y el compartir experiencias...Yo creo que era muy fluido...

Teresa: Y no se hablaron de casos particulares. Ese era mi temor, que al ser cada uno de un colegio surgiese el caso, el caso del niño o el del padre.

Lola: Sí que surgía, pero luego todo el grupo lo llevaba a lo global, el grupo hacía que fuese global.

Teresa: Una cosa curiosa que apareció entre los tutores fue respecto a los Equipos de Orientación. Aparecía una queja sobre los equipos, pero no era una queja con rabia o enfado hacia ellos. Era como una falta que sentían...Ellos pensaban que hacían todo lo que podían pero que era insuficiente. No por parte de los profesionales, sino que transmitían la falta de suficientes profesionales. Cuando llegaba el profesional se lo rifaban. Esa era la sensación que tenían los tutores, que no sabían que hacer, entonces cuando llegaba el orientador también tenía que ir a toda velocidad poniéndose al día de lo que iban diciendo. Aquí también se repetía la sensación del tiempo, también aparecía en mi grupo la preocupación por la preparación de los que pasan a la ESO y obsesionados también con cómo prepararlos para hacer bien los exámenes. Era una cosa que les quitaba tiempo. Me resultó curioso que los comentarios de los profesores sobre los centros de orientación no fuera con enfado. Los orientadores tenían la misma percepción que no tenían tiempo, ni podían ver a los chavales que tenían que ver porque no les llegaba el tiempo. Todo el mundo tenía la sensación de que no tenía tiempo para hacer bien su trabajo. Todos transmitían que con lo que tenían hacían lo que podían pero nadie consideraba que pudiese hacer el trabajo en condiciones.

Laura R: Luego lo que pensaban “bien nos han reunido aquí, pero dónde va a quedar esto, qué vais a hacer con ello”. Éramos sinceros, decíamos que nuestra idea es presentar un estudio al Ayuntamiento y nuestra pretensión es que no se quede aquí, pero no podemos prometer eso fuera a convertirse en un proyecto concreto con un presupuesto concreto. Eso dependía de nuestra posibilidad de implicación personal, laboral y de todos...Lo que querían era una devolución y querían saber si iba a llegar a Educación. Les importaba mucho que el Área Territorial Sur fuera consciente de que se había hecho esto y de lo que había salido. Porque ellos pensaban que salían cosas muy positivas en las conclusiones pero que también había cosas que se necesitaba mejorar. Como siempre salía lo de los recursos, la necesidad de más profesorado, y justo fue acabar el estudio y abrirse una crisis tremenda con los equipos de orientación...

La conversación con nuestras entrevistadas siguió, versando sobre la proyección de futuro del estudio, sus posibles consecuencias, la posibilidad de abrir nuevos espacios de diálogo y trabajo compartido, las distintas funciones de un informe como el que elaboraron, sus formas de difusión... Hasta aquí nuestras notas sobre el relato de la investigación, sobre sus contenidos, las opiniones de sus promotoras y la apertura de un espacio en el que ellas, tras su trabajo, volvían a encontrarse y compartir la experiencia, con la Redacción de la Revista Huellas como invitados.

Lecturas caleidoscópicas, transcripciones de la complejidad desde otros territorios Luis García Campos

Desde la búsqueda de relatos que permitan comprender fragmentos de lo humano y quizás desde la necesidad de elaborarlos para poder integrar y entender la realidad social tres títulos se han cruzado azarosamente con el cronista y han permitido enlazar algunas de las reflexiones que espera compartir con virtuales lectores. La novela *Nieve*, del escritor turco Orhan Pamuk, otro trabajo literario del egipcio Alaa al Aswany: *El edificio Jacobian*, y la película del alemán de origen turco Fatih Akin *Al otro lado* comparten una estructura laberíntica y una forma narrativa coral desde la que aproximan una mirada a la complejidad del mundo árabe y sus múltiples motores sociales.

En la novela del cairota Alaa al Aswany es un edificio del Cairo, que da nombre a la novela, el lugar desde el que se hilan las diversas historias del relato. Desde la portería a la azotea los personajes que pueblan el Edificio Jacobian provienen de diversas clases sociales, muestran la convivencia y los conflictos que viven interna y colectivamente. Aparecen las marcas de los conflictos religiosos, las vivencias de la sexualidad, los efectos del colonialismo en sus habitantes...

En *Nieve*, el trabajo del premio novel turco, un escritor se dirige a la “Ciudad Fronteriza” de Kars donde se cruzará con militares golpistas, terroristas islámicos, periodistas locales, laicistas torturados, mujeres hermosas... todo ello obsesivamente empujado por la muerte, el deseo y la poesía.

La película de Fatih Akin se articula en un relato en el que Alemania y Turquía se presentan como escenarios de los que los personajes entran y salen constantemente mientras fragua la narración de vínculos generacionales dónde el azar anida constantemente en el cruce de tradiciones y transformaciones sociales.

En las tres obras el deseo salta de un lado a otro generando voluntades y atrapándose en conflictos que alimentan y se retrotraen a las condiciones sociales donde aparecen. Si bien son numerosas las diferencias formales y estilísticas, así como las cuestiones tratadas en las tres obras de ficción, nos llamó la atención cómo los tres trabajos comparten una misma intención al querer profundizar desde el análisis de múltiples factores sociales, políticos, personales... en la motivación y la determinación de subjetividades en las que las vidas de los personajes buscan o escapan a sus destinos. Y esa búsqueda de elementos psicosociales en los personajes y sus vínculos, de determinantes sociodinámicos alrededor de los grupos familiares, profesionales, políticos y religiosos, de planos explicativos institucionales y comunitarios permite la revisión de las interrelaciones entre distintos ejes de tensión que en ocasiones desembocan en creación y otras en muerte. Expuestos así se plantean articulados diversos planos de tensión sobre las relaciones de género, las generacionales, la religiosidad, la burocratización aterrizante, la política como espacio de violencia...

Seguir la pista de los personajes, las alusiones a sus construcciones de identidad, sus conflictos y derivas personales posibilitan la comprensión de cómo las derivas sociales y las turbulencias culturales se agolpan en esos territorios y cómo estos accidentes marcan definitivamente los campos de futuro de cada uno de ellos. En las tres obras mencionadas la telaraña narrativa permite ilustrar no sólo diversas expresiones y construcciones de la subjetividad sino que facilitan poder hilar y vincular los múltiples efectos que cada una de las variables tiene sobre las otras. Así puede mostrarse la compleja convivencia entre las corrientes religiosas y las políticas en el mundo islámico, o cómo esto se combina en la concreción de opciones y decisiones de ámbito personal. La complejidad formal de las narraciones se convierte en un adecuado isomorfismo con la complejidad de los fenómenos sociales que se pretenden analizar. La telaraña de los relatos se teje sobre hilos de factores y sucesos que presentan anudamientos y cruces cuya visibilización es precisa para poder comprender cómo las relaciones personales pueden derivar en lazos solidarios o en actos de violencia.

Los tres autores, en sus relatos, utilizan una peculiar forma de cambio de decorado. Sus personajes se mueven entre los referentes europeos y los árabes, incluyendo en ocasiones saltos en residencias y ubicaciones físicas. Nos parece llamativo que esta sería en buena medida una condición misma para los creadores de estas historias, quienes también cuentan en sus biografías con itinerarios personales que les hacen sujetos de varias culturas. Parecería que es desde esta interculturalidad desde donde parece surgir la capacidad de análisis antes descrita. Es en el ir y venir de los autores entre sus orígenes árabes y sus orígenes occidentales la que parece permitir la integración y la capacidad para señalar y vincular haces de causas y haces de efectos. Narraciones desde el movimiento transcultural: formaciones occidentales para leer códigos de otros lugares, el mestizaje como herramienta de indagación y conocimiento.

La pregunta que surge es cómo resultaría esta misma mirada compleja sobre nuestro “otro lado”, nuestros espacios europeos a los que hemos dado quizás con excesiva comodidad, por inundados de pensamientos únicos y espíritus domesticados. Donde el mensaje del final de la historia caló con sus efectos hipnóticos y el *conflicto de civilizaciones* parecerían constituir un marco ilusorio de estabilidad y monotonía identitaria.