

Formación y trabajo grupal

El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje

*Caluda M. Salazar Villava**

Recuperar lo que se ha hecho, deshecho, constituido, balbuceado o coherentemente formulado sobre la problemática grupal, será poner en perspectiva a la misma [...] Pero no se recupera cualquier cosa sino los lapsus, los olvidos, las grietas y los logros.

JUAN CARLOS DE BRASI

LAS FORMAS DE PODER que se manifiestan en las prácticas educativas en general, no han sido ajenas a las discusiones recurrentes en nuestro campo de reflexión, la Psicología Social de Grupos e Instituciones. Desde allí hay reconsideraciones pendientes. Hoy no puede hacerse equivalente la noción de poder a la de tiranía, y los modos de la dominación pueden pensarse de una forma mucho más sutil. Quizá uno de los efectos de los primeros setenta años del siglo XX es que han mostrado las paradojas de las prácticas “libertadoras” y “revolucionarias” devenidas tiránicas y conservadoras.

Estas paradojas apelan a los procesos colectivos como ámbito de interés privilegiado para elucidar diversas problemáticas. La educación, la participación, la organización para la acción social y política, ocurre a través de procesos colectivos que se materializan en la formación y disolución de grupos. Grupos que intervienen y que son intervenidos por distintos actores de la escena social.

La perspectiva con la que se estudian y reflexionan los procesos grupales desde los años cincuenta, ha abarcado, desde su lugar *en* la trama social

* Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.

hasta su lugar *como* trama social, y entre estos dos polos hay infinidad de matices, unos más concentrados en los aspectos psíquicos de los vínculos intragrupales, otros enfocados en la reproducción de las formas del poder en la vida interna del grupo; otros más en la potencia de acción colectiva que representan, en relación con el espacio social en su sentido más amplio, o más político, etcétera.

En ese marco se desarrollan las modalidades que intentan transmitir y desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para intervenir en un proceso grupal, lo que es un asunto que puede situarse desde distintas lógicas: la de la formación, la del entrenamiento, la de la capacitación, y hasta la de la iniciación, entendida como *admisión en las prácticas de una secta*. Sobre ello se ha discutido durante los últimos treinta años.

La incitación a debatir surge de las cambiantes expectativas de formación por parte de los estudiantes o aprendices; de sus ámbitos de ejercicio y, desde luego, de las nuevas elucidaciones que aparecen en nuestro campo, respecto de los vínculos, las acciones y sus procesos. Este debate interpela nuestras prácticas educativas.

Como práctica educativa, la formación para *trabajar con grupos*¹ ocurre ella misma a través de alguna modalidad de experiencia grupal, sea por la económica concurrencia de alumnos a los mismos espacios de clase, sea porque privilegiamos el *aprendizaje grupal*, o sea por la intención deliberada de hacer experimentar a los alumnos algún dispositivo grupal en particular, como parte de su formación.

Allí se juegan entonces, las distintas miradas de los profesores sobre el asunto grupal y sobre las modalidades del aprendizaje en grupo. Algunas veces se afirma que es inaceptable que un psicólogo que va a trabajar con grupos no pase él mismo por la experiencia de alguna intervención en su propio grupo, o bien se propone como objetivo de la formación que los alumnos “sean grupo”, vivan entre ellos alguna “experiencia grupal”, para lo que se propone como parte de su aprendizaje la concurrencia a espacios *vivenciales* como los grupos de reflexión, los grupos operativos, etcétera. También se propone alguna forma de la autogestión pedagógica que combata el autoritarismo del dispositivo clase. Así, distintos ra-

¹ Lo que sea que ello signifique. Es decir, aún esta expresión resulta bastante oscura y ambigua. En este caso nos referimos *grosso modo*, a la intervención en procesos colectivos organizada mediante dispositivos grupales.

zonamientos cada vez menos explícitos y menos diferenciados confluyen en la tendencia a hacer a los alumnos pasar por *experiencias grupales*. Cabe pues preguntarnos: ¿son estas *experiencias en grupo*, parte sustancial de la formación para *EL TRABAJO CON grupos*? ¿De qué manera inciden en la formación? ¿Cuáles han sido las modalidades más significativas al respecto? Algunas de ellas implican la participación con los alumnos, de un coordinador de grupo, concebido desde la tradición grupalista producida en el ámbito psicoanalítico —como los grupos operativos que ya mencionamos—, o incluso el pasaje por una especie de intervención socioanalítica en el grupo de alumnos, a cargo de un *staff* de intervención. Estas experiencias deben discutirse y, particularmente, es importante que los argumentos que las justifican sean explícitos para dar espacio a una reflexión sobre las modalidades para la formación del psicólogo social como experto en procesos grupales.

Por ejemplo, ¿cuál es la relación entre la figura del *coordinador de grupo* o del *staff* interviniente, y la del docente? ¿Puede el docente ser al mismo tiempo coordinador o *staff* socioanalítico?

Aunque esas preguntas parecen estar rebasadas desde hace tiempo, no es ocioso recuperarlas. En nuestro medio se han producido formas híbridas entre estos distintos papeles que se despliegan como práctica docente, sin que medie una reflexión o argumentación sobre esa forma de proceder con los alumnos que se forman como psicólogos sociales. Estas hibridaciones están relacionadas por una parte, como decíamos, con una crítica al dispositivo tradicional de la clase en la que la tarea del profesor es la exposición de los conocimientos, que son validados por ese mismo acto —“lo dijo El Profesor”—, y donde el papel de los alumnos quedaría reducido a la asimilación de esas “verdades” por parte de los alumnos de manera pasiva y acrítica, negando el saber y el pensamiento de estos últimos. Al intentar evitar un ejercicio autoritario por parte del profesor y construir su lugar desde otros referentes, se ha acudido en nuestra universidad principalmente a tres fuentes: la pedagogía institucional (desde Celestine Freinet hasta Lourau y Lapassade), los grupos operativos (Pichón Rivière) y la educación popular (Freire). Sin embargo, habría que discutir con cuidado si el dispositivo clase en sí mismo es reproductor de las formas de autoritarismo y dominación que queremos combatir.

Por otra parte, esas formas híbridas se relacionan también con las modalidades instituidas para la formación de los psicoanalistas, quienes deben pasar por una experiencia de psicoanálisis personal, denominado “didáctico” como requisito para el ejercicio de esa práctica. Recordemos que el Psicoanálisis ha sido uno de los ámbitos —con fuerte presencia en nuestro entorno— en los que se ha desarrollado trabajo sobre los procesos grupales.

Si nos proponemos reflexionar sobre algunos de los elementos puestos en juego en una discusión actual respecto de la transmisión o comunicación del *saber sobre y saber hacer* con los procesos grupales e institucionales, hemos de considerar al menos escuetamente, algunos rasgos de su devenir y de la manera en que estas prácticas formativas han adquirido sentido en nuestro medio. Para ello es preciso considerar las vertientes que confluyeron en el trabajo de intervención en procesos colectivos, se hayan entendido como grupales o como institucionales.

Historizar brevemente nuestra experiencia

A partir del exilio republicano español, los debates europeos sobre pedagogía —Freinet y la Pedagogía Institucional— habían tenido sus núcleos de arraigo en México y se habían desarrollado experiencias principalmente en la educación primaria, que continúan activas hasta la fecha.²

La Pedagogía Institucional, junto con una vertiente crítica de la psiquiatría y la psicoterapia, vinculada al psicoanálisis, alentaba en Francia, hacia los años sesenta, el surgimiento del análisis institucional y su práctica denominada socioanálisis.

Aquellos socioanalistas franceses, habían abordado la cuestión grupal sobre todo a partir de la influencia norteamericana de la dinámica de grupos de Kurt Lewin, orientada por la psicología de la gestalt, y presentaban desde allí su resistencia a las prácticas psicoanalíticas, a las que consideraban normalizadoras³ y reproductoras del orden social capitalista.

² El movimiento por una Escuela Nueva, que inspiró la fundación del Colegio Madrid, las escuelas Bartolomé Cosío, Herminio Almendros, Luis Vives, la escuela de Patricio Redondo en Veracruz, etcétera. Todas fundadas por maestros republicanos españoles refugiados en México como José Tapia, Ramón Costa Jou, etcétera.

³ Véase “La novela institucional del socioanálisis”, de Manero, R. Para abundar en la crítica que se desarrolló a las prácticas psicoanalíticas, véase “El psicoanalismo”, de Robert

Pero en Argentina, el grupo de psicoanalistas denominado *Plataforma Argentina*, a raíz de su participación en el *Cordobazo*,⁴ rompería con la Asociación Psicoanalítica Argentina y con Internacional Psicoanalítica, por razones políticas; deslindaría el pensamiento freudiano de las prácticas institucionales que caracterizaban a las asociaciones oficiales,⁵ y posteriormente muchos de sus participantes arribarían como exiliados a nuestro país, en los años de la dictadura militar iniciada con el golpe de Estado de 1976.

Con estos arribos, se hicieron presentes en México las reflexiones de los dichos socioanalistas franceses, cuyos planteamientos eran retomados a su vez por estos psicoanalistas sudamericanos críticos, interesados también en los procesos grupales por su capacidad de transformación social, tanto como por sus aplicaciones a una clínica psicoanalítica más democrática y accesible a pacientes pobres.

No obstante, para los psicoanalistas de la Plataforma y otros afines, la integración de perspectivas políticas revolucionarias con prácticas psicoanalíticas y trabajos grupales, parecía posible desde que Pichón Rivière había inventado —diez años antes— los grupos operativos, inspirado lo mismo en el psicoanálisis kleiniano, que en el materialismo dialéctico y en la dinámica de grupos lewiniana.

Pero en México, la dinámica de grupos y la psicología gestalt, que provenían de Norteamérica, claramente se hallaban diferenciadas en lo político, en lo académico y en sus ámbitos de acción, respecto del psicoanálisis. A diferencia de lo que ocurrió con los franceses, la dinámica de grupos se ubicó rápidamente como un recurso al servicio del *establishment*, mientras que el psicoanálisis poseía un cierto potencial de crítica social, particularmente por el conservadurismo sexual predominante en el país, en donde las tesis freudianas hacían un cierto efecto escandalizante, que favorecía un clima de “ruptura” con lo establecido, lo que por los años sesenta podía ser indiferenciadamente izquierdista y *hippie*. No obstante,

Castel. Si bien Castel no se reconoce como miembro del grupo de los socioanalistas, su trabajo es un referente fundamental.

⁴ Insurrección popular en Córdoba, Argentina, en 1969, que culminó con el derrocamiento del presidente Onganía.

⁵ Pueden consultarse los documentos “Cuestionamos I y II” que constituyen el manifiesto de ese movimiento.

ello ocurrió siempre dentro de una élite muy restringida, puesto que no llegaba a ser un asunto de alcances sociales más amplios.

Si bien en México se habían desarrollado algunos intentos aislados por trabajar psicoanalíticamente con grupos, fue sobre todo en los setenta y ochenta, y principalmente por la presencia de ese exilio sudamericano, que cobraron cierta relevancia en nuestro país las propuestas de trabajo grupal inspiradas en el psicoanálisis y dejaron huella en nuestra concepción del aprendizaje, de los procesos grupales y de la intervención en ellos.

Por otra parte, en la difusión del estudio de los grupos y los procesos institucionales que traían aquellos exiliados sudamericanos a nuestro país, participaron de manera relevante asociaciones de psicoanalistas, algunas de las cuales tenían cierta presencia en las universidades.

Entre los psicoanalistas mexicanos se debatía, desde finales de los años sesenta, la pertinencia de intentar trabajar con procesos grupales e institucionales. La discusión era intensa y las posiciones se hallaban muy polarizadas. Por esa época se hablaba de “psicoanálisis aplicado”, expresión que para algunos resultaba de entrada, herética. Sin embargo, había surgido —efímeramente por cierto— la Asociación Mexicana de *Psicoanálisis Grupal*, que fue forzada a cambiar su nombre por el de Asociación Mexicana de *Psicoterapia Analítica* de Grupo, justamente como consecuencia del debate referido. Así, el trabajo con grupos quedó —para su fortuna— *exiliado* del psicoanálisis oficial, es decir, eludió ser sometido al control de la International Psychoanalysis Association, por la paradójica vía de la sumisión al mandato que se emitió desde su esfera sobre el cambio de nombre dirigido a prohibir las prácticas grupales bajo el apelativo de “psicoanalíticas”, lo que significaba una exclusión que tomaría la forma de una cercanía entre los miembros de la Plataforma Argentina y los desheredados de AMPAG.

Al ser el exilio argentino el portador principal de las noticias y prácticas sobre el trabajo con grupos que se había desarrollado a partir del pensamiento psicoanalítico, trajo consigo esa peculiar mezcla que se estaba produciendo en su país entre el Análisis Institucional y el Grupo Operativo de Pichón Rivière, cuyos puntos de contacto eran algunas de sus convicciones políticas,⁶ la teoría de roles de Levy Moreno y la diná-

⁶ Más o menos, las que pudieron darse entre los movimientos sociales del sesenta y ocho en París y en América Latina.

mica de grupos de Lewin. Esta peculiar composición resultaría a la postre en México, en alguna fractura entre *grupelistas* e *institucionalistas*, cuando algunos mexicanos partieron hacia el encuentro directo con los exponentes del socioanálisis en París y encontraron en ellos un marcaje radical, casi violento, de sus diferencias con ciertos grupelistas argentinos; marcaje en el que uno de los núcleos de la discusión era el trabajo “psicoanalítico” con los procesos institucionales, a los que los socioanalistas evitaban considerar como grupales.

Aquella polémica precariamente trazada en estas líneas, ha dejado una cierta propensión entre algunos colegas en nuestros días, a situar el análisis de casi tres décadas de experiencia en el trabajo de intervención grupal e institucional que se ha ido desarrollando en México, en el marco de una confrontación *per se*, respecto de “lo psicoanalítico”, como confrontación de identidades y no como debate teórico fundamentado, lo que ofrece pocas posibilidades de aportar algo a la discusión. Desde luego, pueden establecerse diferencias radicales entre los abordajes que hacen psicoanalistas y sociólogos sobre el asunto grupal, pero en todo caso, ellas señalan focos de interés diversos y no necesariamente contradictorios.

Entre los psicoanalistas, desde Bion, Anzieu, Kaës y el propio Pichón Riviére, se inició la elaboración de un concepto de grupo que ha sido determinante en la discusión contemporánea en Psicología. Hicieron del grupo un objeto de investigación y análisis tomando la perspectiva de las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo y observando el proceso de esas relaciones con la idea de definir las etapas por las que “evoluciona” dicho proceso y la forma en que lo inconsciente se manifiesta allí, en la dinámica intersubjetiva. Por su parte, sociólogos como Gurvitch, más preocupados por el papel de los grupos en la sociedad, intentaron clasificar los tipos de grupo por su tarea o función social, el sentido de su aparición y disolución, en los procesos sociales más amplios y la dinámica intersubjetiva como reflejo de la dinámica social y sus instituciones. Algunos de ellos, como los socioanalistas, abandonaron el asunto grupal para dedicarse a la idea de institución, que a su juicio permitía un abordaje más consistente de los procesos sociales. Ambas perspectivas encontrarían sus zonas de confluencia, por ejemplo alrededor de los trabajos de Lewin, y han establecido diálogos posibles que evidencian la confrontación de la

que hablábamos arriba como un asunto de otro orden que la discusión teórica o metodológica.

Cierta confrontación en nuestro medio, decíamos, parece estar constituida por afiliaciones identitarias a favor o en contra del psicoanálisis, lo que no parece contribuir a la reflexión. Cuando se trata de un posicionamiento *a priori* a favor o en contra de *lo psicoanalítico*, sea lo que fuere que ello signifique cabría preguntarse ¿qué sería *lo psicoanalítico* en ese sentido? ¿Puede hablarse a estas alturas de *El Psicoanálisis* como unidad, como totalidad coherente, internamente consistente y cerrada? ¿Cuál psicoanálisis? ¿Es posible posicionarse a favor o en contra de un universo conceptual y práctico amplio, contradictorio y en permanente elaboración? Pensamos que no. Que esa forma de plantear el problema sólo conduce a enrarecer la discusión en la medida en que no precisa a qué aspectos de qué psicoanálisis hace referencia cuando se adhiere o se deslinda. En todo caso, sería preciso interrogarse acerca de cuáles son las elaboraciones que, desde el ámbito del psicoanálisis, han permitido elucidar aspectos de los procesos colectivos. ¿Cuáles son esos aspectos de lo colectivo elucidados por algún psicoanálisis? ¿Cuáles aspectos le permanecen ajenos o intocados?

Estas preguntas se dirigen a establecer con claridad el aporte del psicoanálisis para la elucidación de los procesos grupales, lo que no es nuestra intención en este texto, y se distinguen claramente de aquéllas que pretenden ayudar a esclarecer las similitudes y diferencias entre el coordinador de grupo, el staff interviniente y el docente y el lugar de las “experiencias grupales” en la formación del psicólogo social, que son las que aquí nos ocupan.

Para ubicar mínimamente las conexiones entre estos dos niveles de interrogación —sobre los aportes conceptuales y sobre la pertinencia de ciertas prácticas— habría que abordar la transición desde la teoría psicoanalítica hasta el diseño de sus dispositivos de intervención, sus ámbitos y sus fines, para entonces establecer algunos puntos de vista y argumentos sobre su pertinencia. Es decir, *no es posible afirmar que a los desarrollos conceptuales en psicoanálisis corresponden inmediatamente los dispositivos de sus prácticas*, lo que ubicaría otro ámbito de interrogación: ¿Cuáles son las formas derivadas de la práctica psicoanalítica que constituyen modalidades de intervención en procesos grupales? ¿Cuáles son sus ámbitos de pertinencia? ¿Qué producen?

Formación e intervención

Un docente no es un coordinador de grupo. Hay que recordar que un coordinador, por definición, no centra la atención del colectivo en sus reflexiones sobre algún tema como lo hace un docente. Su participación se concibe básicamente como la escucha y el señalamiento de los obstáculos grupales, así como de ciertos contenidos del discurso grupal que le parecen significativos para el proceso. El vínculo que posibilita este trabajo es tan radicalmente distinto de la docencia, que Pichón Rivière separaba claramente el momento de clase, del momento *de grupo*. Por la parte del staff socioanalítico, su definición le impide claramente actuar desde el dispositivo institucional “clase”, ya que opera desde el dispositivo “asamblea”, donde el staff se abstiene de tomar decisiones sobre la acción del colectivo, o de presentar sugerencias para ella y se centra en el análisis de las relaciones de poder que actúan en el colectivo. Las decisiones para la acción serán exclusivas del grupo.

Esto nos remite a cuestiones previas que no se han debatido suficientemente, ya que por efecto de la ubicación teórico-metodológica del grupo operativo y modalidades parecidas, el papel de psicoanalista y el del coordinador de grupo no se han diferenciado cabalmente, a lo que se agrega la pregunta sobre cuál es la relación entre el silencio del psicoanalista, el silencio del coordinador y el silencio del docente, así como sus calidades de escucha. Cabría considerar que se trata de silencios y escuchas cada uno con una calidad radicalmente distinta, que son incomparables y por ello, no pueden hacerse transitar de una práctica a otra como algunas veces se ha pretendido hacerlo. Además, en virtud de esta cercanía respecto del Psicoanálisis, es preciso interrogar, en las modalidades que hemos mencionado o en otras que les son cercanas ¿Cómo juega el, ambigua y oscuramente denominado, *trabajo con lo inconsciente*, que se supone se llevaría a cabo en estas aproximaciones a lo grupal?

En esa expresión tan difundida —*trabajo con lo inconsciente*—, se olvida con frecuencia la fuerza significativa de la noción de trabajo, se banaliza. Trabajo es transformación de lo que se ofrece como la materia prima que es incapaz de anticipar sin él, la aparición del producto. Es transformación operada desde el sujeto y su acción.

[...] el concepto de trabajo erige su propio régimen de oposiciones. Desde él apunta a restarle eficacia a la transparencia, la inmediatez (vivida, soñada o representada), la evidencia, a lo registrable, observable, perceptible o sencillamente dado a los sentidos. Pero no se trata de una oposición rasa, arrasadora, denigrante, que desacredita lo que es en otra parte y como tal se comporta. Su operación y su talante no es desacreditar sino no dar crédito a lo que se ofrece a los ojos o se tiene excesivamente a mano. El trabajo ciega e incomoda. Desacomoda y disloca todas las certidumbres acostumbradas, también a las incertidumbres mal acostumbradas [De Brasi, 2002:14].

La muy frecuente facilidad y banalización de la idea de “trabajo con lo inconsciente” referida a los grupos, se abstiene de afrontar las consecuencias de semejante expresión, tanto en las prácticas de intervención en procesos colectivos, como en la reflexión teórica sobre ese modo del trabajo. Se tiende a insinuar apenas que se refiere a alguna consideración de importancia que aquél que interviene sobre un grupo, hace respecto de lo inconsciente que allí cree ver. Se deduce que esa consideración habrá de producir modalidades de la acción interviniente, modalidades que nunca se hacen explícitas y que sólo por analogía se pueden interpretar como acciones de algún modo similares a las que desarrolla el psicoanalista en su consulta, es decir, refieren tenuemente al ámbito de lo psicoterapéutico. Si vagamente se limita a decir que toma en cuenta lo inconsciente, tampoco es clara la forma en que lo inconsciente se le presenta como evidencia en el trabajo con grupos, ni qué cuenta hace de ello. Volveremos más adelante sobre la cuestión de la relación entre el corpus teórico del psicoanálisis —de existir como tal— y las prácticas a las que da lugar.

Hay otros matices que parecen emparentar el trabajo terapéutico con la intervención grupal. Una de las particularidades de ciertas formas del trabajo con grupos, reside en la importancia de poner en discusión las formas que van tomando las interacciones entre los miembros del grupo y de incluir en esa discusión o reflexión compartida, los afectos o estados de ánimo que experimentan los participantes —mal entendidos como su *implicación* con el grupo o con la temática que en el grupo se discute— y por lo tanto supone la revelación de algunas experiencias construidas como pertenecientes al ámbito de lo íntimo. Esa consideración, que acerca hasta casi indiferenciar el llamado trabajo con grupos, a las

prácticas psicoterapéuticas, parece estar invocando también de alguna forma la idea del *trabajo con lo inconsciente*. Pero además, el hecho mismo de producir un espacio de reflexión colectiva en donde estos ámbitos de la experiencia humana puedan incluirse, lleva a la cuestión de la confidencialidad de las sesiones, como extensión de la intimidad necesaria para el despliegue de esas experiencias o sus narrativas, aun cuando esas sesiones expresamente carezcan de carácter psicoterapéutico.

Ahora bien, en el marco de la enseñanza —sobre el trabajo grupal particularmente—, suponiendo la pertinencia de experiencias del tipo de las mencionadas ¿Es la confidencialidad de las *sesiones grupales* un elemento indispensable? ¿Puede un docente sostener un compromiso de confidencialidad cuando enseña? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué se produce con ello?

La confidencialidad es la caracterización que se hace de un intercambio como secreto, en sus contenidos y en sus formas. Lo secreto por sí mismo, inaugura un lazo de solidaridad entre los que participan de ello y es por necesidad, excluyente de los que no participan del secreto. Se fortalece así la construcción de una forma identitaria colectiva que se extraña de sus semejantes, no por un proyecto en marcha cuya apertura hacia el otro y hacia lo por venir permite que las acciones amparadas por el pacto produzcan tejido social, sino por el contrario, el secreto, como modo de construcción de la identidad colectiva, cierra al grupo sobre sí mismo y protege lo construido allí dentro de la afección, del riesgo, del intercambio.

El secreto, como productor de lealtades referidas al universo cerrado del grupo, actúa en el sentido de lo comunitario, como antecedente de algún fundamentalismo y con ello, en la lógica de la generación de sectas, tan apreciadas entre los miembros de pactos secretos, tan placenteras en su afirmación, como garantes de una verdad instituida que abate las incertidumbres propias de las operaciones del pensamiento. La lógica de la lealtad es por definición una lógica conservadora y que resiste a lo que tiende hacia la transformación. La lealtad no puede operar a favor del pensamiento crítico por su referencia conservadora. En todas las sectas, la aparición de la reflexión crítica ha sido considerada como traición. Así se producen condiciones para que se demande alguna suerte de lealtad, en tanto la confidencialidad es un pacto que puede ser traicionado, vulnerando con la traición las formas vinculares que el secreto produce.

El secreto también invoca una transgresión en dos vías: una es la que se juega por la instauración del pacto, que supone que hay algo que no debe saberse y que convoca la fantasía de que, si debe ocultarse es porque se esconde allí un acontecimiento inscrito como prohibido. Así, la solidaridad adquiere un carácter de complicidad que es un lazo de obligación recíproca para y en la transgresión. La otra vía es la de la transgresión del mismo pacto que, vivida como traición, amenaza con el castigo de la exclusión. Ser excluido es una de las experiencias más angustiantes por las que puede pasarse y constituye, según Foucault, el modo de castigo privilegiado por la modernidad. Así, la compleja trama que se instituye con el secreto, no puede pasarse ingenuamente por alto en su modo de ser como en sus consecuencias, mucho menos si lo que se halla en juego son modalidades formativas, que devienen iniciáticas, en virtud de los matices que esas formas de la grupalidad propician.

El coordinador de grupo que establece un acuerdo de confidencialidad con los integrantes de éste, queda comprometido a callar ante cualquier intento o acción transgresora que los integrantes del grupo exhiban ante él, lo que resulta en un lugar imposible para un docente. O es cómplice o es un infiltrado. O abandona su lugar institucional, su función, su trabajo, su vínculo con los alumnos, para ser uno de ellos, o traiciona el compromiso de confidencialidad que les ha ofrecido. Desde luego estamos dejando de lado la discusión sobre la equivalencia fácil que se ha hecho demasiado a menudo, entre la transgresión y lo revolucionario, olvidando que un proyecto transformador es instituyente antes que contrainstitucional, que se propone la eliminación de una cierta referencia normativa, sólo en tanto propone otra, es decir, la transgresión o el deseo de transgresión no es como se ha pretendido, un valor transformador, sino en todo caso un mecanismo en la diseminación de la anomia. Ese debate, que es otro que el que aquí se encara, deberá en su momento, tener lugar. Pero estos tropiezos del trabajo con grupos, quizá tienen sus raíces en la extrapolación de rasgos del dispositivo psicoanalítico hacia ámbitos distintos a los de la clínica individual.

Para elucidar este aspecto de nuestro problema, que se refiere a las modalidades de la formación para trabajar con grupos, parece entonces imprescindible preguntar ¿Cómo ha influido la práctica del llamado *análisis didáctico* como modalidad formativa de psicoanalistas, en la pro-

puesta de las experiencias grupales planteadas como parte de la formación para intervenir en grupos?

Absteniéndonos de cuestionar aquí los resultados del llamado análisis didáctico en la propia formación de analistas que ha sido ya objeto de candentes debates, ¿cuál sería la pertinencia de ese modelo en la formación de psicólogos sociales cuyo trabajo *no se orienta a la práctica terapéutica*? Las anteriores son algunas interrogantes que nos permiten intentar una mirada retrospectiva sobre las décadas de experimentos y elucidaciones desarrolladas sobre esta cuestión. Hasta aquí no hemos incluido el amplio debate que sería posible si encarásemos la relación de poder coordinador-grupo, y el papel de la interpretación pronunciada por el coordinador como modalidad de dominio, dada la centralidad de la transferencia como eje de la construcción y modulación de un vínculo psicoanalíticamente considerado.⁷

Intervención grupal y psicoanálisis

El universo complejo y plural del pensamiento psicoanalítico, desde su origen hasta sus desarrollos más actuales, constituye un aporte de inmensa riqueza para toda elucidación que aborda la dimensión subjetiva. Sin embargo, el rasgo que aquí se discute sobre el *trabajo con grupos* y sobre las modalidades idóneas de la formación para intervenir en procesos colectivos, es la formulación explícita que se ha planteado de una cierta práctica —hacer que los alumnos pasen por *experiencias grupales*—, lo que parecería colocarse como consecuencia aparentemente necesaria, de referirse de alguna manera al psicoanálisis —en el que el candidato a psicoanalista debe hacerse psicoanalizar—, derivando de forma directa un corpus teórico hacia ciertas modalidades de la práctica grupal. Recuértese que se ha hecho la afirmación de que, de la perspectiva que considera el psicoanálisis como un referente válido para la elucidación de los procesos grupales, se deriva como consecuencia que en sus formas de intervención grupal *se trabaja con lo inconsciente*, cuestión que ya comenzábamos a discutir arriba.

⁷ Sobre ello he intentado reflexionar en los artículos “Coordinación y estereotipia” e “Interpretar (sin) Freud”, publicados en 1990 y 1991 por la Facultad de Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Si bien como hemos dicho, la aseveración de que se trabaja con lo inconsciente es una explicitación por demás ambigua, al incluir la noción de lo inconsciente como parte del trabajo con los llamados procesos grupales, se convoca a debatir sobre el sentido de esa explicitación, que tendrá sus consecuencias en la manera de concebir la formación de quien quiera trabajar con esos procesos. ¿Se trata de intervenir *sobre* lo inconsciente? ¿Cómo se justifica? ¿Cómo se distingue de la intervención terapéutica? Si se refiere a procesos grupales ¿hay lo inconsciente grupal? ¿Qué sería y cómo se trabaja con ello? ¿En qué contexto y con qué fines sería posible y pertinente trabajar con ello? Si lo inconsciente radica en el sujeto individual, como construcción singular, ¿cuál es el sentido de trabajar con ello en el marco de un proceso colectivo? Si lo inconsciente radica en la potencia de imaginación, como rasgo de lo humano, y es sin forma, significado o contenido, por definición inaprehensible ¿se lo *trabaja*?

En un sentido amplio, desde una noción de subjetividad que reconoce lo inconsciente como consustancial a la idea de sujeto ¿es posible trabajar *sin* lo inconsciente? ¿Cómo sería eso? En un proceso grupal, ¿cuál es la relación entre lo no dicho y lo inconsciente? ¿Hay fantasía *grupal*?

El trabajo *con* lo inconsciente en los grupos

Quizá una forma más interesante de plantearlo sería preguntar si es posible el trabajo *sin* lo inconsciente en los grupos, más allá de las diversas estrategias o formas que asuma ese trabajo, una vez que se lo ha considerado como trabajo con la subjetividad.

Colocar la dimensión de lo inconsciente respecto de los procesos colectivos es una apuesta conceptual, teórica, sobre la manera de entender el sujeto y su proceso de constitución, pero ir más allá, entraña riesgos ya suficientemente constatados por la experiencia, de distorsionar y reducir las lógicas de la acción colectiva que se refieren de manera privilegiada a los procesos sociales, políticos e históricos, que a las sobredeterminaciones del sujeto en su singularidad. Construir los puentes entre una y otra dimensión ha resultado un trabajo extremadamente oscuro y complicado. A decir de Kaës, ha conducido a visibilizar los

límites de la teoría psicoanalítica sobre el sujeto, construida en la cura, lo cual es ya mucho decir.⁸

Cuando se apela a la referencia psicoanalítica, es sin duda imposible plantear un trabajo grupal que prescindiera de lo inconsciente y que deje de ver en los intercambios que ocurren durante el devenir del proceso grupal, la presencia de una dimensión que ha escapado al control deliberado de los sujetos y que sin duda dice algo de ellos, o ellos ahí, dicen algo. O sea, los sujetos inscritos en el devenir grupal serían desde esta perspectiva sujetos *de lo inconsciente*, en esta perspectiva ya muy establecida, del sujeto que se desconoce a sí mismo, que es movido por fuerzas que proviniendo de sí, le son ajenas y son formas de decantación de sus vínculos primigenios.

No obstante, en los procesos colectivos, lo aún no dicho, lo no pensado, lo impensable y lo indecible,⁹ no constituyen una referencia directa ni privilegiada a los procesos de lo inconsciente psicoanalítico, ni en la constitución sintomática de su aparición encubierta, ni en las formas de la represión descrita por el Psicoanálisis, aun cuando hubiera algunas zonas de intersección entre esos fenómenos; ni tampoco en su capacidad de constituir sentido a partir de la interpretación del autor del síntoma, que es siempre un sujeto singular. Más bien parecen referir a la dimensión estratégica de las interacciones en un grupo.

Hay pues, ciertas formas de “trabajo” con lo inconsciente en los grupos que han malversado la hipótesis psicoanalítica de los vínculos como constitutivos del sujeto, y que intentan una aplicación reversible de esa construcción afirmando que habría una especie de equivalencia en la constitución del grupo, al proceso de formación del sujeto, hasta hablar del grupo como “subjetividad colectiva”. Ahí, el grupo ocupa el lugar de una entidad con existencia autónoma que está constituida por sus vínculos con otras entidades, que en este caso, no serían sino los sujetos que lo componen, quedando así una mezcla de procesos de subjetivación historizados individualmente, como componentes de un aparato psíquico colectivo. Si bien la mayoría de los psicoanalistas se desdijeron de la hipótesis del aparato psíquico grupal, incluido Kaës, su principal ex-

⁸ René Kaës, *El grupo y el sujeto del grupo*. Especialmente en la tercera parte: “La invención psicoanalítica del grupo”.

⁹ Se trata aquí de una referencia cercana al trabajo de Fernando M. González.

ponente, puede apreciarse un desmentido meramente formal en muchos casos, dada la forma en la que continúan caracterizando el discurso como *discurso grupal*, la presencia de supuestos *síntomas grupales*, y otras nociones operativas que no pueden sino referir al grupo *como ente concreto*, con existencia subjetiva diferenciada en relación con la de los sujetos que le constituyen. Este equívoco puede estar amparado de alguna forma en la concepción sistémica o gestalt que impregna el pensamiento sobre lo grupal, que reflexiona sobre la relación entre el todo y las partes. Aquí, torpemente se otorgarían los mismos atributos al todo que a las partes y para peor, hay casos en los que se considera el grupo como totalidad (sistema) cerrada.

Si la unidad del sujeto es ilusoria desde el punto de vista psicoanalítico, dadas las escisiones, inconstancias y contradicciones que le constituyen, ello tampoco puede extrapolarse a la calidad ilusoria de la unidad del grupo, puesto que se trata de construcción de identidades y toda identidad humana es ilusoria por definición, ya que se constituye por operaciones de síntesis totalizante que borran las fracturas que le son constitutivas, sin que ello las haga equiparables a las fracturas que permiten construir la idea de aparato psíquico.

La diferencia entre una ilusión y otra (la identidad del sujeto por un lado y el grupo como unidad psíquica, por el otro) reside en que la primera hace posible la acción y la segunda hace innecesaria la acción, lo cual no es para nada una nimiedad. La ilusión grupal produce un efecto *ilusorio* de completud y eternidad, una clausura similar a la mónada psíquica que al borrar las diferencias, elude la necesidad del pensamiento y de la acción.¹⁰

Si bien los integrantes de un grupo pueden experimentar dicha ilusión, lo que puede consternarnos es que quien interviene allí no sólo comparta esa ilusión, sino que le resulte de tal manera efectiva, es decir, no ilusoria sino real, que opere sobre el grupo a partir del supuesto de que existe como unidad, como totalidad capaz de un discurso, una fantasía, una represión psíquica, un acto sintomático, etcétera.

A este respecto es pertinente recuperar la reflexión sobre los efectos políticos y los efectos en términos de la acción colectiva que pueden

¹⁰ Véase el concepto de *mónada psíquica* en Castoriadis, claramente explicado en "Nuevamente sobre la psique y la sociedad", en *Figuras de lo pensable*, FCE, Buenos Aires, 2001.

producirse mediante estas prácticas psicoanalíticas grupales, especialmente las que se distinguen del fin terapéutico, que no se discuten aquí.

Suponiendo, como aquí lo hacemos, que tal cosa como lo inconsciente grupal, en el sentido psicoanalítico, es una construcción conceptualmente precaria, las operaciones que se llevan a cabo en la intervención en grupo tendrían una calidad radicalmente distinta a las de la práctica psicoanalítica, lo que de ninguna manera afirma que las producciones e intercambios que tienen lugar en un proceso colectivo, carezcan de zonas de penumbra absoluta, de modos del ejercicio de la represión —no de la represión psíquica pues no habría psique grupal—, de contradicciones que fracturan los pactos constituyentes de lo colectivo, de omisiones que quieren borrar las diferencias irreductibles y de formaciones enigmáticas en la narrativa que se gesta sobre el devenir de un grupo en particular. Pero cabe considerar la particularidad de las miradas que observan al grupo y los relieves que construyen, es decir las relevancias que colocan, lo que les aparece como lo importante.

Lo implícito, las modulaciones y sus interpretaciones

Una de las figuras que actualmente se han puesto felizmente en cuestión, corresponde a la idea de *profundidad* que toma como metáfora de ciertas experiencias —y del psiquismo en sí—, lo interno y dentro de lo interno, lo profundo como lo oculto, lo inaccesible, lo oscuro. Esta forma de construcción de la dimensión del psiquismo dejaría de ver en la forma y la estructura, los matices, las anomalías y las singularidades significativas que se presentan en la superficie del discurso y de toda forma de expresividad, y que constituyen un enigma que no evoca necesariamente ninguna profundidad.

Cuando se apela al trabajo con lo inconsciente en los grupos, se roza la idea de *interpretación* en su matiz clínico psicoanalítico que puede llevarse hacia las “profundidades” del sujeto —y del grupo como sujeto—, y podría abrirse así la posibilidad de dirigir la mirada hacia las múltiples e indescriptibles modulaciones en los gestos, los tonos, las expresiones, que portan —todas ellas— una innumerable cantidad de implícitos de toda índole y que serían *interpretables* en el marco de la interacciones que tie-

nen lugar en un proceso colectivo. Detener al grupo y su reflexión en el rastreo de la presencia de lo inconsciente en esas manifestaciones subjetivas equivaldría a multiplicar potencialmente lo que de por sí es ya considerado como un proceso interminable para el sujeto en solitario. Por lo demás, ello no tendría ningún sentido al menos en el trabajo no terapéutico.

La interpretación de las manifestaciones de los integrantes de un grupo, se lleva a cabo de hecho por el conjunto de los presentes, pero no es interpretación psicoanalítica, sino búsqueda y generación de sentido, acción que no apela al desentrañamiento de lo profundo en cada gesto, ni a la lectura de las señales de aparición cifrada de algo reprimido a lo inconsciente. Un grupo interpreta las acciones —discursivas o no— de sus miembros y de sí mismo como colectivo, desde la necesidad de sentido para estas acciones. La forma en que algo adquiere sentido en una colectividad es sumamente compleja e implica muchos elementos además de los que caracterizan al psiquismo de los participantes.

Si por ejemplo, un integrante de cierto grupo produce una expresión que resulta muy agresiva para el resto, y el autor de la misma desconoce o dice desconocer en sí mismo la *intención consciente* de agredir, no se está tratando necesariamente con lo inconsciente en su acepción freudiana, sino con un efecto de la alteridad radical, con los procesos de significación y con la inconmensurable complejidad de la construcción de lazos sociales con efectos identitarios del orden de un “nosotros”, que están inscritos en el juego de interpretación como sucedáneo de la comprensión directa del otro y su experiencia, que nos resulta radicalmente inaccesible en su alteridad. El movimiento de configuración de un nosotros diferenciado del otro excluido es ante todo un movimiento estratégico que tiende a normar los modos del intercambio que se manifiestan como admisibles. Lo que estaría en juego allí, bien podría ser la admisión o no de una norma, de un orden dado para el intercambio. Orden que puede ser discutido en tanto ello sea relevante para el desenvolvimiento de la acción colectiva en relación al proyecto. No obstante, el contexto de aparición de una escena tal, señalará desde el grupo mismo si es preciso prestar atención a lo que allí se juega, puesto que la re-flexión del grupo sobre sus procesos tiene sentido fundamentalmente desde su proyecto.

El análisis de los modos de relación, de una historia personal, de la aparición de *lapsus*, de sueños, de estados emocionales, en sí mismos no son relevantes para un grupo. La historia personal como trayectoria innarrable que produce una peculiaridad expresiva en un sujeto puesto ante determinada circunstancia; su configuración psíquica con sus sobredeterminaciones, resulta irrelevante para el proceso colectivo. Es relevante para la comprensión en retrospectiva de su trayectoria personal, trayectoria que lo lleva de vuelta hasta la expresión que ha producido —un *lapsus linguae*, por ejemplo— y que llama su atención, que busca comprender, es decir, es relevante para el sujeto que busca comprenderse a sí mismo. Pero es más bien irrelevante en el proceso grupal, para la comprensión de los lazos sociales, de los vínculos necesarios para la acción colectiva, y para la construcción de las solidaridades que le son necesarias. Ello señala una diferencia clave entre los procesos colectivos para la acción y los procesos terapéuticos.

Esto es así porque en el contexto psicoterapéutico la relevancia de los motivos de significación que desembocan en una expresión determinada, son los elementos indispensables para construir el sentido de la experiencia y colocar el deseo en relación al ideal del yo que sostiene el trabajo de auto-creación subjetiva. En el espacio psicoterapéutico el sujeto se escucha, se mira, se interroga sobre el sentido de su propio discurso en los quiebres y enigmas que éste le presenta. En cambio, para el proceso colectivo la exhibición pública de ese análisis no es sino la construcción de una espectacularidad de lo íntimo, que se recrea en el olvido del proceso propio, olvido de la reflexividad, es decir, deja de mirarse para colocarse en la mira de los otros, como forma de enajenación de sí mismo y de los otros, en la identificación.

Para el proceso colectivo, lo que resulta relevante es la responsabilidad recíproca de los sujetos, integrantes de un grupo, respecto de las formas de la afección que se producen en y por sus actos, la solidaridad mutua que deriva del trabajo en común, y no el rastreo de la complejidad de experiencias singulares que dieron lugar a sus expresiones, sean éstas individuales o colectivas. Para un grupo no centrado en la observación de los vínculos que se producen entre sus integrantes, sino en la creación de modalidades para la acción en torno a un proyecto, la recreación aun de sus anécdotas comunes, si aparecen desligadas de la razón de ser de sus interacciones

como miembros de un grupo, de su proyecto, es decir si se desentienden de la memoria como creación de horizontes posibles para su acción, producen un centramiento del grupo en sí mismo, un proceso de creación identitaria cerrado, ilusorio, en donde lo importante es *ser grupo*.

Como en el *ser allí* de Heidegger, es posible proponer que *un grupo* —no un agrupamiento o una serialidad, ni una confluencia de personas— es siempre un grupo *allí*, que comparte una circunstancia y está reunido *para algo*, no en el sentido utilitarista, sino que su calidad grupal se define como una coordinación de acciones en razón de la confluencia de voluntades que les constituyen como grupo y que su *ser grupo* solamente tiene sentido desde su acción concertada.

Entonces, con Norbert Elias —en *Compromiso y distanciamiento*— podemos decir que la mirada que un grupo establece sobre los propios procesos que está viviendo, *no produce conocimiento*, porque no da lugar al pensamiento, en la medida en que el investigador y su objeto son virtualmente lo mismo y no se ha construido la distancia. En un grupo terapéutico, un integrante “se conoce” en la medida en que reflexiona sobre lo que allá, afuera del grupo, ha sido su vida. Pero no se plantean como tarea analizar lo que el grupo como tal ha sido o está siendo.

En el grupo que al estudiar sobre grupo se estudia a sí mismo, se produce una angustia desmesurada que intenta abatirse adoptando las poses grupales descritas en los textos, mismos que resultan entonces performativos del comportamiento grupal, y en vez de favorecer la reflexión, hacen un efecto ideologizante en el sentido marxista, es decir colocando racionalizaciones que justifican el orden de las acciones.

Cuando se produce sentido en un grupo —proceso por demás complejo— este sentido orienta la acción. Pero el efecto de sentido no necesariamente es una creación autónoma del colectivo. Puede perfectamente ser producto de la manipulación, puede provenir de múltiples fuentes de experiencia y de memoria y crear la sensación de verdad, más allá de los parámetros de validez a los que el grupo apela. Convencer, como un modo de la victoria sobre otro, suele ser un efecto más referido a la ilusión producida desde la retórica o la seducción, que desde la rigurosidad del trabajo del pensamiento.

Algunas conclusiones preliminares

Es preciso pensar entonces el lugar del interviniente-docente o coordinador-docente, investido por la transferencia de los miembros de un grupo, como uno que desde su lugar seduce e induce a ciertos modos de interpretación que le son caros. Por parte de los alumnos, someterse a un sentido impuesto heterónomamente puede ser una estrategia de sumisión que deslinda claramente el deseo del interés, entendido como conveniencia. Lo que deseo no es necesariamente lo que creo que me conviene.¹¹ El intercambio irreflexivo de lugares de docente a coordinador o interviniente, especialmente cuando se introduce una cierta lectura psicoanalítica del proceso grupal, olvida las tensiones entre clases institucionales¹² que son inherentes al proceso pedagógico y cree encontrar consenso aprobatorio respecto a sus señalamientos, cuando probablemente lo que hay es simplemente sumisión de algunos y un silencio que se abstiene de arriesgar una confrontación con el profesor, en otros.

La trama de estrategias que se despliegan en los vínculos construidos alrededor de un proyecto común, presenta matices que se dejan ver como el silenciamiento de ciertos contenidos, la omisión de algunas explicitaciones, la insistencia en algunas coincidencias, la exclusión de algún tipo de discurso. Ello, en la relación del grupo con su tarea o proyecto, aparece como modulación de las interacciones derivada de construcciones estratégicas que bordean lo ético, lo político, y por ende, incluyen y sobrepasan la dimensión de lo psíquico, sin reducirla a las otras dimensiones en juego.

Estamos pues afirmando que hay proceso colectivo, es decir que *hay grupo*, cuando los sujetos se reúnen alrededor de un proyecto que han de impulsar entre todos y que *sus interacciones tienen lugar en razón de su proyecto*. Ello muestra que la participación en un grupo tiene variaciones posibles de duración e intensidad, prácticamente infinitas. Que estar o dejar de estar en cierto grupo no puede ser un valor en sí mismo; que tiene sentido en orden al proyecto al que se le apuesta allí, mismo que es

¹¹ La relación entre deseo e interés me ha sido sugerida por el doctor Juan Carlos De Brasi, quien trabaja en ello actualmente.

¹² Clases institucionales, en el sentido que tiene para G. Mendel esta expresión; es decir, como equivalencia de las clases sociales, es decir, como niveles jerárquicos presentes en una organización dada.

transformado constantemente por los sujetos que lo impulsan y que ese mismo proyecto y la participación en las tareas que lo impulsan, otorgan sentido a la acción del sujeto.

Por ello, sostenemos que alumnos que se reúnen reiteradamente en espacios de clase,¹³ no es sinónimo de un grupo que interactúa por un fin común. Comparten con los demás un fin privado, que es su formación, y el vínculo que construyen para lograr ese fin es con la institución universitaria o académica y con los docentes. *Sólo tendrán un fin común cuando se propongan actuar juntos y se organicen para ello. Ese proceso no puede inducirse o manipularse externamente, sin violentar la autonomía de los sujetos en cuestión.* Eventualmente los grupos *surgen entre los alumnos de una clase*, pero raramente incluyen a todos los integrantes de la misma. Se reúnen y actúan fuera de los espacios formales en los que se desarrollan sus estudios, aunque puedan decidir en algún momento como acción común, incidir en la institución particular en la que se están formando, como ocurre con los movimientos estudiantiles.

De modo que proponer a los alumnos que estudian acerca de los grupos, que *sean grupo* ya sea *para que así experimenten lo que los sujetos con los que han de trabajar experimentan*, o para que compartan sus reflexiones sobre lo que están viviendo en la formación, porque eso *se considera a priori valioso aun cuando suponga que no tendrán la libertad de decidir cuándo y con quién compartir qué aspectos de sus reflexiones*, equivale a:

1. Desconocer que los asistentes a la formación son de hecho y han sido en su vida, integrantes de grupalidades diversas, y es de allí de donde obtienen esa experiencia (de la que por cierto, estarán mejor distanciados para pensarla a lo largo de su formación).
2. Ignorar que no se puede *ser grupo*—en el sentido de configurarse para la acción colectiva— por decreto, a menos que sea de la manera más heterónoma y despótica posible, por amablemente que el mandato les sea planteado (Guattari les llamaba *grupos-objeto* por contraposición a los *grupos-sujeto*, o con proyecto).
3. Suponer que los lazos de solidaridad entre los integrantes de un grupo se pueden propiciar intencionalmente desde afuera y lo que es peor,

¹³ Cuando decimos clase nos referimos al dispositivo de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa.

desde las estrategias de poder que son los programas y las evaluaciones, en la voz de sus docentes.

4. Pensar que es posible ejercer simultáneamente la tarea de docente y la de coordinador o interviniente en un supuesto proceso grupal de los alumnos, lo que en realidad es una revoltura de lugares y mandatos que hacen imposibles ambas tareas.
5. Pensar que una intervención es legítima fuera de la demanda o el pacto responsable, concertado desde la autonomía del interviniente y de los intervenidos, por lo que es ignorar la ética de la intervención que se sustenta en el reconocimiento del otro y en su posibilidad de actuar de manera completamente inesperada, insólita, impredecible.
6. Amparar este tipo de experiencias grupales en un programa académico, en el que resultan obligatorias y por lo tanto desfiguran el lugar del coordinador introduciendo no un lugar investido de poder y saber por el grupo y su fantasmática, sino agregar a ello una autoridad avalada institucionalmente y con efectos reales de poder sobre los alumnos.

La ética de la enseñanza se manifiesta de un modo distinto por cuanto no son ni los alumnos ni los docentes, el asunto sobre el que se trabaja. Allí la apertura es apertura al disentimiento fundamentado respecto de los temas que se trabajan —que no son nunca los propios actores del vínculo docente-alumno. Es la posibilidad de acoger las producciones del pensamiento del otro, pensamiento que ha tratado de incitarse sin preestablecer el rumbo que habrá de tomar, pero demandando el rigor académico y el cumplimiento de los requisitos que el programa de estudios implica.

Desde mi punto de vista, hacer obligatoria la participación de alumnos en experiencias grupales constituye una acción injustificadamente violenta e ilegítima, que tiende a mezclar las posibles demandas terapéuticas de los alumnos con sus espacios de formación, confunde el rol del docente con el del coordinador o interviniente y hasta con el de terapeuta, dando paso así a formas extremas de la transferencia de los alumnos con sus profesores —como ya hemos constatado lamentablemente— que no sólo se alejan de algún espíritu autogestionario, sino que favorecen ya la sumisión, ya la confrontación violenta entre alumnos y profesores, y aun, entre los alumnos mismos, dados los fenómenos de regresión y primarización que esos

encuadres propician, en un entorno institucional inadecuado como es el escolar o universitario.

Quizá algunas modalidades de acompañamiento, tales como compartir con los profesores algunas experiencias de intervención, resulten más congruentes en la formación práctica de psicólogos sociales, para el trabajo con grupos, dado que en la intervención en procesos colectivos no puede apelarse a técnicas rígidas, ni a modelos precisos debido a la incertidumbre sobre lo que sucederá en cada proceso.

Así, trabajar con otro más experimentado, compartir los avatares de la intervención para luego discutir ese trabajo, sería tal vez mucho más útil para los alumnos y constituiría un espacio para que los docentes, expertos en trabajo grupal, pudiesen exponer los argumentos con los que fundamentan su manera de intervenir dando paso a una discusión que, ahí sí, favorezca el pensamiento crítico de los alumnos y un vínculo con los docentes no basado en la sumisión sino en la reflexión deliberante.

No debe eludirse pues, la posibilidad, la necesidad de reconsiderar la manera en que se ha pensado y actuado alrededor de lo grupal, en particular en lo que respecta a los procesos formativos.

Bibliografía

- Castel, Robert (1980), *El psicoanálisis. El orden psicoanalítico y el poder*, Siglo XXI, México.
- Castoriadis, Cornelius (2001), *Figuras de lo pensable*, FCE, Buenos Aires.
- De Brasi, Juan Carlos (2002), *Notas mínimas para una arqueología grupal*, Grupo Cero, Madrid.
- Elías, Norbert (1990), *Compromiso y distanciamiento*, Península, Barcelona.
- Langer, Marie (1972) (comp.), *Cuestionamos. Documentos de crítica a la ubicación actual del Psicoanálisis*, Granica, Buenos Aires.
- Kaës, René (1995), *El grupo y el sujeto del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Manero, Roberto (1992), *La novela institucional del socioanálisis*, Colofón, México.
- Mier Garza, Raymundo (2004), "La Universidad ante el eclipse de la intervención moral del trabajo académico", ponencia presentada en el seminario "Repensando la Universidad", UAM-Xochimilco, México.