

Reflexiones sobre la práctica grupal

Roberto Mañero Brito

Raúl Villamil Uñarte*

EL EJERCICIO DE LAS PRÁCTICAS GRUPALES profesionalizadas ha variado en los últimos treinta años de manera significativa. El desarrollo de las formas de *aprendizaje grupal*-, de *aprendizaje engrupo*, de terapias *en y de grupo*, así como los métodos y técnicas de investigación que utilizan dispositivos grupales, han propiciado la multiplicación de las variedades de trabajo grupal, de sus finalidades, así como de los supuestos teóricos y metodológicos que lo sustentan.

Desde mediados de la década pasada, la quiebra de las ideologías socialistas, el ascenso del neoliberalismo y su proyección en la esfera del conocimiento, generaron el dominio de perspectivas que relevaban de manera especial las perspectivas *individualistas* en la comprensión y definición de las problemáticas de las ciencias sociales.

En psicología, los desarrollos de una psicología social que rebasara una concepción de *lo social y lo colectivo* contruidos de manera diferente a la *interacción* entre individuos, que no tomaran al *individuo* como punto de partida, fue cediendo el terreno a diversas formas de *psicologismos*, desde la simple proyección de mecanismos individuales en lo social, hasta formas más refinadas, en las cuales la concepción de flujos colectivos y anónimos, el devenir histórico, se encuentra sustancialmente sustituida por la lógica de los mecanismos inconscientes proyectada sobre los procesos sociales (Villamil, 1996:542).

Jacques Guígou, sociólogo francés simpatizante de la corriente del Análisis Institucional, muestra cómo esta nueva vigencia de las pers-

* Profesores-investigadores. Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

pectivas de análisis individualista no se encuentra exenta de la reedición de viejas tautologías:

Después de 1968, "lo nuevo" aparece bajo la forma del individuo que se autonomiza [...] Lo que el proletariado ha perdido de presencia histórica negativa, el nuevo individuo-democrático lo ha ganado en representaciones de lo actual y en mediatizaciones de las apariencias. Desde entonces "lo nuevo" no es otra cosa que una de las figuras centrales de la institucionalización del movimiento real de sesenta y ocho; es decir, la represión de su contenido histórico (la realización del ser-comunidad del hombre) por medio de la autonomización de un individuo particularizado en "liberaciones" (liberaciones de niños, de mujeres, de sexos, de edades, del trabajo, de las regiones, de los ruidos ambientales, de las creencias, etcétera) [...] Sobre la vertiente científica de este proceso, el ascenso irresistible de los liberalismos epistemológicos (Popper), de los racionalismos pragmáticos (Wittgenstein, Círculo de Viena) y de los "individualismos metodológicos" (Olson, Goffman, Shutz, Boudon) se realizó en interacción con la individualización del vínculo social, invocándolo y acompañándolo a la vez [Guigou, 1990:102].'

El devenir histórico sustituido por una lógica de interacción entre individuos, las contradicciones sustituidas por la figura de la *paradoja*, muestran que la modernización del pensamiento impulsada por estos nuevos *tautólogos* nos lleva a una especie de inauguración de la *ciudad de los egos*.

En la conferencia que dictó sobre la intencionalidad de su obra durante la ceremonia de aceptación del *doctorado honoris causa* que le otorgó la UAM, Serge Moscovici colocó su pensamiento del lado de la tradición de la *preeminencia de lo colectivo sobre lo individual*. El desarrollo que realizó Moscovici sobre la pertinencia de su obra lo llevó a buscar sus orígenes desde el pensamiento junguiano, pero advirtió sobre una lejanía mayor de las raíces del pensamiento sobre la existencia de un *inconsciente colectivo*. Si bien no identifica sus *representaciones sociales* con los *arquetipos* ahistóricos de Jung, sí va siguiendo una línea de pensamiento que lo lleva a la obra de Lévy-Brühl —quien trabajaba

¹ Traducción de Roberto Mañero.

sobre *representaciones colectivas* que, a su decir, no diferían gran cosa del *inconsciente colectivo* de Jung—, y posteriormente de otras formas de inconsciente colectivo que desarrolla Walter Benjamín. Moscovici insiste en que, para Freud, el inconsciente era un fenómeno individual, cuestión que sostuvo hasta sus últimas obras (especialmente en el *Moisés y la religión monoteísta*). Se desarrolla desde hace más de un siglo una tensión entre dos tradiciones que colocan la preeminencia en lo individual o en lo colectivo, y que evidentemente varían de manera sustancial en el tratamiento y la comprensión de los procesos que intentan elucidar. Moscovici insiste: desde la perspectiva que considera la preeminencia del individuo, el colectivo nunca puede ser más que la suma o el producto de las individualidades. El pensamiento no puede acceder más allá de la *inteligencia* del individuo.

A partir de la última década del siglo pasado, asistimos a una especie de *desconocimiento* de los trabajos y los avances de diferentes ámbitos de conocimiento que partían de lo colectivo, y se empieza a desarrollar rápidamente la perspectiva de comprensión de los procesos sociales desde la primacía de lo individual (y aquí, el *individualismo metodológico* como forma sustitutiva a muchas de las formas mecánicas de concepción de los procesos sociales desde el marxismo y algunas sociologías resultó muy importante). En lo que respecta a la *cuestión grupal*, la exploración de los grupos como *unidad colectiva de análisis* cede el paso a perspectivas de elucidación que partieron de la *descomposición* del grupo en sus partes, del *proceso grupal* en sus componentes.

El *grupo*, como figura conceptual, fue objeto de un pensamiento simplificador (cfr. Morin, 1996), y pronto apareció, en el mejor de los casos, como un *anudamiento transferencial* y, por tanto, *escenario* de la composición de fantasmáticas múltiples. *Lo colectivo*, nuevamente, se sucedía a la preeminencia de lo individual. Del aprendizaje grupal, de la investigación como proceso colectivo o como proyecto de colectivización de la producción de saberes significativos, la cuestión se fue deslizando al *grupo como instrumento* de la investigación, de la terapia, del aprendizaje, etcétera. En este deslizamiento el *objeto* cambió radicalmente. Durante su visita a México, Rene Kaes expresó con toda nitidez la diferencia de su proyecto con el pichoniano: a él le interesaba mucho más lo que Bauleo y Bléger llamarían el *psicoanálisis en grupo*.

Poco a poco el estudio de los procesos colectivos desde una perspectiva de *preeminencia de lo colectivo o lo social* se fue abandonando. Y con esto, el estatuto epistemológico de los grupos también varió: de objeto interesante para la reflexión se convirtió en herramienta, en *mediación técnica* para formas hipersimplificadas de un *construccionismo social*.²

Es necesario considerar que las mutaciones institucionales que trajo consigo la transformación del Estado benefactor en un Estado neoliberal, la nueva lógica de *hglobalización o mundialización*, abonaron también el terreno para la aparición de formas de pensamiento que parten y se dirigen hacia las perspectivas individualistas. Los fenómenos de *soledad*, de *atomización del cuerpo social*, de *ruptura de los vínculos sociales de solidaridad*, iban evidentemente en sentido contrario a los proyectos que derivaban del trabajo grupal vigente en la época.

Según Bauleo,¹ varias tendencias de trabajo grupal e institucional tuvieron sus orígenes en las instituciones asistenciales y educativas. Tal es el caso de los Grupos Operativos. En la modernización neoliberal, estas instituciones también han sufrido mutaciones importantes, en el sentido planteado por Castel en su *Gestión de los riesgos* (1984). Un Estado que ha renunciado a las formas tradicionales de gestión del Estado-benefactor, y que ahora se convierte en un Estado que *previene*, que organiza la gestión política a partir de la *prevención del riesgo político* que significa una sociedad organizada, plantea la subversión de las formas tradicionales de la asistencia y la educación. Y estas instituciones fueron centrales en la definición del *proyecto* social y político que subtiende las prácticas grupales.

Así, hacia mediados de la década pasada, las prácticas grupales estuvieron determinadas fundamentalmente por la medida de su *eficacia* para lograr sus fines terapéuticos o educativos, fines que estaban determinados en función de la modificación más o menos superficial de los

² Es necesario aclarar, en este punto, que nos reconocemos más en la vertiente *construccionista*, tal como la trabaja Ibáñez en torno a la Psicología. Sin embargo, consideramos que existen formas hipersimplificadas de construccionismo que no podemos dejar de criticar. Así, a pesar de sus múltiples aciertos y aportes al conocimiento, algunas formas de concepción etnometodológica, ciertos tipos de sociologías y psicologías interaccionistas, intentan ignorar el peso de lo instituido, los fenómenos de alienación, etcétera, a partir de una hipervaloración de la interacción espontánea y cotidiana.

³ Alocución en el Seminario de Análisis Institucional, doctorado del tercer Ciclo en Ciencias de la Educación, Universidad de París VII, St. Denis, Francia, en 1985.

individuos que componen al grupo. Asimismo, en el plano de las intervenciones institucionales, asistimos poco a poco a la devaluación de *lo político*, a la quiebra de las perspectivas dialécticas y de los horizontes futuros que desde allí se dibujaban. Poco a poco el objeto de la intervención mutó hacia la organización, y el proyecto de saber sobre las instituciones cedió el paso a las formas institucionalizadas de la alienación, ahora vestidas en torno a la eficacia de las organizaciones, el "fortalecimiento institucional" y otros tantos métodos de ocultamiento de la institución.

A pesar de lo anterior, de forma más bien marginal, han continuado algunas exploraciones desde vertientes que tienen más que ver con la preeminencia de lo colectivo o social sobre lo individual. El pensamiento grupal, tal como lo conocimos hace más de treinta años, se ha modificado fuertemente también, pero ahora más sobre la presión de métodos alternativos de observación y escucha de los procesos colectivos. Las perspectivas *multirreferenciales* de aproximación a los procesos de investigación (Ardoino) han permitido colocar a los grupos desde múltiples polaridades y posiciones, y se ha enriquecido la significación de los procesos colectivos desde estas lecturas. Indudablemente, el Análisis Institucional ha participado fuertemente en este lugar de redefinición del fenómeno grupal.

En las páginas que siguen, hemos intentado realizar una apretada síntesis, sumamente esquemática, de algunas reflexiones y hallazgos en torno a la cuestión grupal. Estas reflexiones se originan especialmente en nuestra experiencia como profesores universitarios y como *acompañantes*, asesores, de una infinidad de investigaciones realizadas por nuestros estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, en Psicología Social, Psicología Educativa (Villamil, 1994:153), así como Psicología Social de Grupos e Instituciones, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. También nuestra experiencia como *staff interviniante* en intervenciones institucionales a partir de dispositivos diversos está en el origen de estas reflexiones.

res de procesos sociales que tendieran a la autogestión. De allí, todas sus virtudes y contradicciones. Virtudes: por ejemplo, ecos de estos proyectos, del movimiento que nos llevaba junto a otros campos, están presentes en la constitución y el ascenso de las *organizaciones de la sociedad civil (ONGs, OCPDs, etcétera)*, que paralelamente sostienen una visión de futuro donde la autogestión y la autonomía son conceptos clave. Contradicciones: muy numerosas, que sintéticamente podríamos resumir en algo que es más bien una paradoja: autogestión, bien, pero conducida por nosotros.

Hacia mediados de la década de los ochenta, era bastante evidente el agotamiento del periodo contracultural. La serie de *valores* "progresistas", "revolucionarios", que sostenían nuestra versión del trabajo grupal se iban derrumbando. Viejas prácticas, correspondientes a los modelos educativos napoleónicos y tradicionales, tales como la calificación por exámenes de conocimientos, se ejercen de nuevo. Poco a poco se va perdiendo la idea del aprendizaje grupal como *un proceso*, y se pierde la inteligencia de la *temporalidad* ¿el proceso de aprendizaje. Las metas, los objetivos, se constituyen como finalidades del proceso educativo, y se vive una emergencia de viejos paradigmas que creíamos superados. Una versión mecanicista, funcionalista y simplificadora de los procesos educativos se va sustituyendo frente a las problemáticas y contradicciones insalvables de *las pedagogías modulares* en el contexto institucional de la universidad. En general, el ejercicio docente se va volviendo cada vez más rígido y controlador, cada vez más estereotipado.

Nuestras prácticas grupales, correlativamente, también fueron objeto de un proceso de institucionalización. A pesar de los esfuerzos que realizamos en contra, fuimos testigos de la mutación del proyecto que acompañaba la práctica grupal. Al poco tiempo, dicho proyecto no era más que una retórica que acompañaba la capacitación de los estudiantes en Lina técnica, la *entrevista grupal*, que se sustituía a la inteligencia del *proceso grupal*?

⁵ Es importante señalar, en este punto, que lo que va desapareciendo, en todos los ámbitos, es la inteligencia del concepto de *proceso*. Todo proceso se desarrolla en el tiempo, y al parecer, ya a nadie le interesaba *darse tiempo* para comprender el proceso, proceso de aprendizaje, proceso grupal, etcétera.

En este momento, las críticas procedentes del Análisis Institucional a la práctica grupal, así como aquellas que procedían de los mismos teóricos de los grupos, liquidaron esta primera forma de nuestras prácticas grupales, en espacios pedagógicos universitarios. Por una parte, desde la misma perspectiva del *análisis grupal*, Juan Carlos de Brasi (1983) insistía en la especificidad de los *grupos-formación*, como algo distinto de esas experiencias que realizábamos con nuestros referentes institucionales.⁶

Por su parte, desde el Análisis Institucional la crítica a las prácticas grupales se realizaba en varias direcciones. Por un lado, no era posible asociar la práctica del Análisis Institucional y la intervención socioanalítica a una extensión o versión de las prácticas grupales. El Análisis Institucional siempre reconoció un *rebasamiento* de la intervención grupal, a pesar de reconocer allí mismo uno de sus orígenes. Asimismo, la crítica del Análisis Institucional hacia las perspectivas de análisis grupal referían al concepto de *institución* que surgía de la práctica grupal, concepto que había sido rebasado desde la perspectiva institucionalista. Así, por ejemplo, la institución como "obstáculo" del proceso grupal, como organización burocrática, confundía la institución con la organización; la institución que emergía de la latencia grupal era una dimensión *imaginaria* de la institución, que ponía de manifiesto su estructura simbólica. Sin embargo, la institución no podía ser reducida a esta dimensión imaginaria, o a un fantasma producido por los grupos o el psiquismo de los individuos. Por último, el concepto de institución también era una reducción cuando se aplicaba propiamente a la práctica grupal. Instituir un grupo no hace de éste necesariamente una institución. Pensar simplemente que un grupo es institución es caer en un reduccionismo grupista.

⁶ Estos referentes nos habían hecho apuntar hacia los aportes guattarianos, especialmente en lo que se refiere a la concepción de los *grupos-sujeto* y los *grupos-objeto* desde una perspectiva de su coeficiente de transversalidad (cfr. Guattari, 1976). Esta problemática, la transversalidad del grupo, estuvo desde siempre asociada, en nuestra práctica, con la cuestión planteada desde la concepción operativa referente a la tarea. Los conceptos de *tarea* y *transversalidad* mostraban la "vocación" extragrupal del proceso grupal. Dicho de otra manera, sólo desde allí era posible ir más allá de la institución del grupismo, en tanto práctica de los grupos centrados sobre sí mismos.

El Análisis Institucional también dirigiría ciertas críticas a las prácticas grupales: aquello que denominó *grupismo* y *grupalismo*. Por un lado, <A *grupismo* criticaba al grupo "centrado sobre sí mismo", el grupo como referente e interpretante primero y último de los sucesos que allí tienen lugar. Por su parte, el *grupalismo* critica la práctica de interpretar cualquier fenómeno desde un referente estrictamente grupal. Grupismo y Grupalismo, según Lourau, son los ejes de la institucionalización de las prácticas grupales, tanto como de su reducción simplificadora (cfr. Lourau, 1991).

Las prácticas docentes centradas en la concepción operativa de los grupos se fueron acotando significativamente, y perdieron buena parte de su capacidad analizadora y de movilización.

El agotamiento de la perspectiva grupalista como eje del trabajo de indagación en psicología social pronto fue sustituido por la invención y modificación de dispositivos pedagógicos, que incorporaban una serie de elementos que resulta interesante enumerar:

- a) Las críticas aún vigentes que se habían dirigido desde la perspectiva del sistema modular a la educación tradicional y napoleónica. Estas críticas estaban alimentadas por nuevos planteamientos, derivados del trabajo sobre los procesos de aprendizaje grupal, colectivo y crítico, presentes en las perspectivas de Bauleo y Freiré sobre la educación.
- b) La crítica de la implementación, al interior del sistema modular, de formas pedagógicas y didácticas correspondientes a formas educativas más tradicionales y autoritarias.
- c) La crítica al autoritarismo implícito en el grupismo y grupalismo que habían dominado en las formas pedagógicas del momento anterior.
- d) El viraje de una perspectiva grupalista hacia una más multirreferencial e institucionalista como referente privilegiado para el planteamiento del proyecto educativo.

El modelo estructural del sistema modular: docente-módulo-grupo, se estalló en una multiplicidad de espacios pedagógicos heterogéneos, articulados por el referente común a los procesos de investigación. La figura del *seminario* se impuso como el modelo básico desde el cual se ejercían los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diferente a un grupo-formación, a un grupo operativo, a un "gran grupo" o a una asamblea, la figura del *seminario*, especialmente del *seminario de investigación*-, se mostraba como una forma original de agrupación, de colectivización, que no podía ser entendida sin hacer referencia al resto de los momentos formativos planteados en el dispositivo pedagógico.

El dispositivo pedagógico, a su vez, estaba inspirado en un modelo de intervención cuyo referente principal, aunque no único, era la intervención socioanalítica. Yves Etienne, en Francia, ya había planteado en su tesis doctoral la posibilidad de estructurar una *pedagogía socioanalítica* a partir de las categorías del Análisis Institucional. Sin embargo, en el caso francés era evidente una genealogía distinta al mexicano.

En nuestro caso, este dispositivo de *intervención pedagógica* se originaba en el fracaso relativo de una pedagogía inspirada en los *grupos-formación*, y el deslizamiento de ese proyecto hacia una lógica intervencionista inspirada en el socioanálisis.

La figura del seminario y la lógica de la distancia

El nuevo dispositivo de formación "estallado" en seminarios múltiples abrió problemáticas hasta entonces inéditas en nuestro sistema modular. La articulación de los docentes, de la lógica pedagógica, los espacios de síntesis del conocimiento en las "asesorías" de los procesos de investigación, fueron adquiriendo una nueva relevancia. Lo que se había transformado radicalmente fue la concepción de una *pedagogía institucional*. Dicho de otra manera, en el momento anterior, cuando nuestra pedagogía estuvo basada en el modelo pichoniano y bauleano, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizaba al interior de un modelo grupo-docente-módulo, que era una especie de traducción de la triada grupo-tarea-coordinador. *¡Lsteprocesogrupsintetizaba*, todos los componentes y momentos del proceso de aprendizaje.

Durante el segundo momento, cuando este modelo se "estalla", la unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje queda desplazada a la idea de un *dispositivo pedagógico* que incluye espacios y tiempos diversos. Si existe o existió una noción articuladora de dicho dispositivo pedagógico, ésta debemos buscarla en la propuesta de una *intervención pedagógica*.

La *intervención pedagógica* podría ser un concepto sujeto a equívocos. Lourau, por ejemplo, en *El análisis institucional* (1970), incluye un capítulo denominado de esta manera para realizar el recuento de los aportes que diversas pedagogías han planteado al Análisis Institucional. La *intervención pedagógica* también ha sido entendida como un modelo didáctico para el aprendizaje de métodos especializados de intervención en ámbitos diversos.

Nosotros nos referimos con este concepto a *una pedagogía basada en el modelo de la intervención institucional especializada*. Así, conceptos como el de campo de implicación, *encargo, demanda, demanda manifiesta y latente, emergente, analizador*, etcétera, provenientes de campos teóricos diversos, toman su lugar en el ámbito pedagógico. No olvidamos el aspecto fundamental, entonces, de la *restitución*.

No es nuestro interés describir con detalle la organización y funcionamiento del dispositivo de intervención pedagógica tal como lo hemos formulado. Quizás en este momento baste con mencionar la lógica que le subyace. Consideramos que el aprendizaje de una disciplina o profesión tiene un carácter *negativo* con relación a los saberes, habilidades y conductas de la persona que se somete a estos aprendizajes. Con esto queremos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje, como todo saber, atenta contra la estabilidad lograda a partir de saberes anteriores, y atenta contra esos mismos saberes. Tal es la negatividad del conocimiento. Así, lo que caracteriza este proceso de enseñanza-aprendizaje es su *negatividad* en relación con los saberes anteriores, y esta negatividad supone una *perturbación* del sujeto que aprende. La pedagogía, entonces, está orientada a producir o inducir esta *perturbación* en los sujetos del aprendizaje, como condición de su aproximación a la producción de conocimiento. Definimos de esta manera el inicio de *un proceso de intervención* que realizamos en un *sujeto colectivo* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprender la profesión o disciplina es mucho más que la adquisición de conocimientos y habilidades. Se constituye así en *una formación* que surge como resultado de ese proceso de intervención pedagógica. La intervención articula, así, diversos campos: análisis, intervención e implicación.

En estos nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje, que multiplicaron los espacios y las lógicas de formación, ¿cuál es el tipo de

grupalidad desde la cual se desarrolla la forma *seminario*! ¿Coincide con lo planteado por las teorías grupales? ¿Podríamos considerar a los seminarios como *un grupo-formación*! (cfr. De Brasi, 1990).

Otro problema aparece cuando planteamos una idea sobre lo que es un seminario. Forma social heredada de la Iglesia, perfectamente articulada a otro dispositivo de formación, pero ahora de *sacerdotes*, de especialistas de la mediación de lo sagrado... Los seminarios a los que nos referimos, nuestros seminarios de formación para psicólogos, son bastante heterogéneos. Algunos de ellos son seminarios fuertemente elaborativos, en los que el aspecto fundamental *as pensar*, en función de información y experiencias de terreno, ciertos aspectos de los procesos de investigación. Otros se proponen el aprendizaje de algunos métodos y técnicas de investigación. Otros son espacios centrados en *información*. Así, nos referiremos fundamentalmente a los *seminarios de investigación*, es decir, aquellos seminarios destinados a la exposición, crítica y elaboración de los procesos de investigación que realizan los diferentes equipos de estudiantes en vistas a la realización de su trabajo terminal.

No nos detendremos en una exposición detallada del encuadre del seminario, ni tampoco en los diversos momentos que se suceden en la medida en la que avanzan los procesos de investigación. Nos interesa señalar que existen diferencias significativas en el desarrollo del proceso del seminario con relación al proceso de los grupos-formación descrito por Pichon-Riviére, Bauleo y de Brasi. No se puede entender la constitución del seminario en *abstracción* de los procesos de investigación que le dan sentido. Por así decirlo, el espacio del *seminario de investigación* se *abre* o se *inaugura* al mismo tiempo que la formalización del proceso de investigación, y se constituye como un *espacio privilegiado de interlocución* entre los diferentes *equipos de investigación*. Aparecería casi como si las unidades de interacción no fueran los individuos, sino los equipos de investigación. *Las unidades que constituyen al seminario no son los individuos que lo componen, sino los procesos de investigación que le dan sentido.*

Indudablemente, el desarrollo del proceso del seminario involucraría, para su comprensión, conceptos procedentes del *campogrupal*. Así, conceptos como los de *afiliación*, *pertenencia*, *pertinencia*, *cooperación*, *comunicación*, *aprendizaje*, etcétera, pueden aplicarse con toda pertinencia

al desarrollo del proceso. Sin embargo, dichos conceptos podrían en ciertos momentos resultar especialmente *reductivosysimplificadores*. Hay también nociones descriptivas que podrían aplicarse a los seminarios. Muy especialmente el fenómeno de *resonancia* adquiere pertinencia especial en el proceso del seminario. El encuadre tendería a tratar de aumentar, todo lo posible, los fenómenos de *resonancia*, en los cuales las narrativas, los relatos de los procesos de investigación realizados por tal o cual equipo, pueden *resultar pertinentes* para otro equipo, que investiga otros temas y a partir de terrenos distintos.

Resulta muy importante la mención de otro concepto central para la descripción del desarrollo del proceso del seminario. Nos referimos al concepto de *restitución*. En el *análisis grupal*, la *restitución* es un concepto que acompaña a otros dos, que definen fuertemente el encuadre: la *confidencialidad* y la *regla de la abstinencia*. La *restitución* aparece en la medida en la que el grupo construye *su piel*, un *nosotros* imaginario que define los límites permeables del *cuerpo* grupal. Restituir sería, entonces, traer (o, más bien, traducir) lo de "afuera" "adentro". La inversa son los otros dos conceptos: no podemos llevar lo de "adentro" "afuera", ni podemos integrar en la "interioridad" del grupo la "exterioridad" del coordinador o analista, sin poner en tela de juicio las condiciones mismas del funcionamiento grupal.

En el Análisis Institucional, la *restitución* está asociada al dispositivo *Asamblea GeneralSocioanalítica*. Mediante la *restitución*, se otorga una especial significación a los discursos, a los espacios, a los eventos enunciados y realizados al *exterior* de la Asamblea, más allá de los *espacios instituidos para el análisis*. Mediante la *restitución*, discursos y eventos exteriores a la Asamblea adquieren una *significación para el análisis*. Savoye, en el curso que impartió en la UAM con Lourau en 1989, planteaba que la *restitución* sustituía, en el dispositivo socioanalítico, la *regla de decirlo todo*. Se trataría, entonces, de *restituirlo todo*, o lo más posible. Y es en este punto en el que se expresa de manera más nítida la diferencia del análisis grupal y el análisis institucional. El lugar de la *restitución* muestra claramente la diferencia en el límite del *campo de intervención* y del *campo de análisis*.⁷

También resulta interesante cuestionar la noción de campo de análisis para en su lugar proponer una matriz de sentido que se refiera más a la inteligibilidad del proceso y a la construcción de una lectura de la situación a observar.

En el caso del *seminario de investigación*, éste funciona *a partir de la restitución* de los procesos de investigación, al menos. Sin restitución, el seminario gira en vacío. En ocasiones caótica, desestructurada, paralizante y angustiosa, esta restitución es el objeto mismo del seminario. La restitución puede ser estrictamente discursiva, o no. En ocasiones, personajes procedentes del terreno de investigación acuden al *seminario de investigación*, invitados por los equipos de investigación, para plantear allí sus propios puntos de vista, sus propias estrategias de conocimiento. Indudablemente está presente una *colectivización* del conocimiento. Y esta colectivización se vehiculiza a través de la *restitución* de los terrenos de investigación. Quizás uno de los aspectos paradigmáticos de la *restitución* es el mismo *análisis de las implicaciones*, en tanto ejercicio colectivo que se realiza en el terreno mismo de la investigación. El ejercicio de la contraobservación y la *negatricidadO'* del objeto se constituye como un verdadero *análisis colectivo de las implicaciones del investigador*, análisis que se extiende al propio seminario de investigación. La restitución de estos planos es fundamental en los procesos de investigación, y la labor del seminario está destinada a evitar, en lo posible, el *curvamiento* y la neutralización de la *virulencia* de los analizadores de las implicaciones de los investigadores.

El tipo de agrupación que aparece en los *seminarios de investigación* está más cercana —aunque la coincidencia no es absoluta— con los *grupos de interferencias* descritos por Lourau (1991) que los *grupos de aprendizaje-formación*:

He buscado desde entonces, paulatinamente y a veces inconscientemente, en dos direcciones que indican una vía para una nueva teoría de grupos en el AI. La primera dirección tiene que ver con los Grupos de interferencia, cuya característica es estar en el entrecruzamiento y en el devenir de muchos otros grupos pasados, presentes y por venir. Rechazan las fronteras y son rebeldes a los modelos de análisis cuyo dispositivo es lo grupal cerrado en sí mismo. Funcionan en una dialéctica permanente interior/exterior, y esta dialéctica difícilmente observable, difícilmente perceptible

⁸ Término que Ardoino refiere para denotar la capacidad de los objetos de investigación para estructurar contraestrategias frente a las estrategias de conocimiento del sujeto.

por los participantes, es mucho más interesante que los problemas de regulación, cohesión, liderazgo, etcétera (1991:24 y §.).

Aquí lo que interfiere realmente el dispositivo de los grupos de formación es la restitución del terreno.

La existencia de los *seminarios de investigación* supone dos elementos centrales: la *restitución* y la *resonancia*, sin los cuales no pueden existir. Son formas colectivas con poca cohesión interna, con un débil sentido de la pertenencia, y donde la comunicación, normalmente, no es óptima. Sin embargo, se constituyen como espacios privilegiados de *interlocución* para los procesos de investigación.

No puede hablarse, tampoco, como un *grupo de grupos*, como ese tipo de asambleas que se suceden a partir del diseño de *curtillos* de formación a los grupos. No es tampoco un *gran grupo*, ya que tampoco lo define un número más o menos elevado de participantes. Esta forma más o menos original de existencia del colectivo estaría más definida en torno a la participación, como elemento constituyente del seminario, de una serie de grupos o colectividades que se presentifican a través de la complejidad de los procesos de investigación.

Cuando analizamos, al interior de los seminarios, los motivos, las estructuras deseantes,⁹ que *lanzan* a una serie de personas o *equipos*TM a realizar una investigación en tal o cual terreno, las *biografías*, todos esos relatos del *allá y entonces* que describe el análisis grupal con relación al momento de *pretarea*?¹ son reinterpretados desde la perspectiva del seminario.

⁹ Referimos con este vocablo la perspectiva de Guattari y de J.C. de Brasi.

"Al tema de los *equipos de investigación* deberíamos dedicar un espacio grande para su desarrollo. No sólo desde perspectivas organizacionales, sino también grupales e institucionales, se han realizado diversos trabajos para la comprensión de esta forma de agrupación. Los equipos, en el contexto del seminario de investigación, son las unidades básicas de análisis (en tanto proceso de investigación) que constiuyen al seminario.

" Los diferentes autores, desde puntos de vista técnicos o teóricos diferentes, han observado que es posible en los primeros momentos grupales, diferenciar tres etapas (genéticas en su aparecer y que luego se alternarán en el desenvolvimiento grupal). Estas etapas serían la de indiscriminación, la de diferenciación y la de síntesis (e *insighi*). Mientras en la primera etapa los integrantes participan a partir de un individualismo basado en sus experiencias anteriores, y parecería que hablaran en un monólogo, en la segunda etapa aparecen marcadas las interrelaciones, identificación y la 'reacción en espejo', y comienzan a recortarse los liderazgos" (Bauleo, 1977:56).

cuestión de especialistas. La institución científica y las instituciones escolares se constituyen no como lugares exclusivos de producción de conocimiento, sino más bien como legitimadores del mismo y administradores de su transmisión.

Así, desde esta perspectiva, se desarrolla un complejo sistema de tensiones a partir de las polaridades de alienación y reapropiación del proceso de investigación en función de sus condiciones de origen. Ese proceso se jugará en la relación del equipo con el terreno, pero tendrá uno de sus lugares de expresión en la dinámica del seminario. El concepto de *interlocución* adquiere, con esto, su plena vigencia. Desde allí, entonces, el seminario es susceptible de convertirse, también, en un espacio privilegiado para el análisis colectivo de las implicaciones de los equipos investigadores, en la medida en la que allí se *enuncian* las tensiones derivadas del desarrollo del proceso de conocimiento.

Pero si la formación colectiva que nos aparece en el seminario es una especie de *colectivo de representantes, de portavoces o de emergentes*, es precisamente porque la institución (seminario incluido) *atrae y contiene* las demandas sociales de saber. El seminario se vuelve un *articulador* de dichas demandas, en función de la formación de especialistas, pero también respecto de la producción/alienación de saberes sobre los diversos grupos sociales. Es así que *Informa pedagógica* se revela alienante con relación a su campo originario. Hace aparecer *como silos* aprendizajes surgieran directamente del trabajo teórico o conceptual. Y esto es cierto, pero sólo parcialmente cierto, ya que los aprendizajes suponen, en sentido estricto, una *experiencia* y una *referencia* necesaria al terreno. Los espacios y las formas pedagógicas, en realidad, no *enseñan* la forma de producir conocimientos y saberes, sino que *articulan demandas* de saber a partir de *distanciamientos* producidos en los terrenos, en el campo social.

De lo anterior se desprende que el *distanciamiento*, la *colocación* del investigador respecto de sus objetos no es una operación *técnica*, sujeta a ciertos aprendizajes o capacitaciones. Como lo hemos planteado en otros lugares, *la distancia que permite la generación de saberes y conocimientos diversos es una distancia socialmente producida, que asigna su lugar al investigador, y que determina la pertinencia subjetiva (individual y colectiva) del proceso de investigación. La distancia está estructu-*

rada, entonces, desde demandas sociales y colectivas de saber. De allí la investigación (Villamil, 1996).

La metáfora grupal

Los desarrollos que hemos descrito en los apartados anteriores nos han llevado a replantear los corpus teóricos referentes a los grupos, y los modelos desde los cuales hemos sido capaces de pensarlos.

En principio, el modelo grupal pichoniano fue un articulador fundamental de nuestra concepción del grupo. Desde un inicio, los grupos se nos presentaron estructurados bajo el modelo de la dialéctica freudiana de los sueños. El interjuego entre el discurso manifiesto y latente del grupo en tanto estructura colectiva se planteaba como la *vía regia* para acceder a un *inconsciente colectivo* o un *inconsciente social* que daría plena vigencia a una psicología social profunda.

Así, el modelo de trabajo grupal se orientaba a partir de una metáfora *marina* o, en su caso, *geológica*.¹³ Los conceptos de *portavoz*, *emergente*, la idea del *cono invertido*, con *sus flujos y vectores*, muestran la eficacia de tal representación.

Sin embargo, como insistiera Ardoino,¹⁴ la metáfora de las *profundidades* sigue siendo, en el mejor de los casos, una metáfora espacial. Los procesos de transformación de lo latente en elementos manifiestos muestran más bien una *distancia*, un transcurso o un recorrido que debe ser *observado*, visto prácticamente con la mirada.

La metáfora abisal o telúrica de los grupos nos sigue remitiendo a otra, en este caso más de tipo *campesino*. Cuando Ardoino distingue

¹³ Marina o geológica, resulta interesante saber qué es lo que se encuentra en las "profundidades". En el caso del inconsciente freudiano, y especialmente en la formulación del *ello* como instancia psíquica, era claro que la metáfora de las profundidades nos remitía a una especie de *infierno*, un lugar en el que las pasiones reinaban sin cortapisas. Diversas obras cinematográficas son testimonio de lo anterior. En el caso de la *latericia grupal*, la cuestión podría plantearse en términos similares: en *Parnaso freudiano* del que habla Bauleo, lugar de depositación de aspiraciones individuales y sociales, tiene la estructura de un mito. ¿Lo profundo es el *Averno*, o una especie de utopía *Atlántica*?

¹⁴ Apuntes inéditos proporcionados para diversos cursos sobre Ciencias de la Educación y procesos de evaluación. Traducción de Patricia Ducoing.

entre *campo, dominio y terreno*, nos hace saber que este último, a pesar de poder ser abarcado con la *mirada*, debemos concebirlo más como un espacio constituido *geológicamente*, a través de capas sucesivas, con una constitución, dice Ardoino, similar a la del terreno de los etnólogos.

En todo caso, cuando pensamos ese *cono invertido* pichoniano, no podemos dejar de pensar en una pequeña máquina, en un *dispositivo* cuyo movimiento finalmente se realiza al interior de él mismo. Los elementos constituyentes de este artefacto, de este *cono invertido*, son discursos, asociaciones, representaciones, es decir, una serie amplia de producciones psicológicas colectivas que circulan en transformaciones sucesivas del vértice a la base y viceversa; una especie de vorágine significativa que dibuja el quehacer grupal. La genialidad pichoniana consiste, a nuestro parecer, en la capacidad de sintetizar en esta figura, en esta metáfora, el *corpus teórico* de la concepción operativa de los grupos. Así, también en esta imagen está expresado *eigrupismo* criticado desde el Análisis Institucional.

La imagen del *cono invertido* podría remitirnos a otros tipos de relaciones. Por un lado, ciertas sustancias, tales como las que los reólogos llaman los "líquidos no newtonianos", son capaces de generar *conos invertidos* cuando los agitamos circularmente. El vórtice, en vez de hacerse hacia abajo, se hace hacia arriba. Queda, pues, un cono invertido, una especie de espejo en relación con los otros líquidos.

Pero quizás resulte mucho más interesante otra figura, esta vez mucho más cercana a Pichón mismo. Se trata de un pasaje de *Los cantos de Maldoror* de Isidoro Ducasse, Conde de Lautréamont, analizado en su *Proceso creador* (1978):

El sentimiento de *lo siniestro* surge permanentemente durante la lectura de los *Cantos de Maldoror*, y en algunos casos es el propio Maldoror quien experimenta claramente este angustiante estado. En el séptimo poema, la percepción de lo reprimido que vuelve a manifestarse (complejo de castración), se concentra en la inscripción que Maldoror debe leer y sobre todo en estas palabras: "Ya sabéis por qué".

El poema comienza así: "He hecho un pacto con la Prostitución a fin de sembrar el desorden en las familias". Relata Maldoror cómo se produjo este pacto: "Recuerdo la noche que precedió a estas

peligrosas relaciones". Maldoror vio ante él una tumba y oyó la voz de un *gusano de luz*, grande como una casa, que le dijo: "Voy a iluminarte, lee la inscripción, no viene de mí esta orden suprema". La inscripción decía así: "Aquí yace un adolescente que murió tísico, ya sabéis por qué; no recéis por él".

En el momento en que Maldoror se dispone a leer la inscripción ve una vasta luz color de sangre que se difunde por los aires hasta el horizonte y ante cuyo espectáculo sus mandíbulas castañetearon y sus brazos cayeron inertes. Se apoya entonces contra un muro en ruinas para no caerse, consigue leer la inscripción, jactándose después del valor que es necesario para esto. En ese instante aparece una *hermosa mujer* que se echa a sus pies. Maldoror, dirigiéndose a ella con cara triste, le dice: "Puedes levantarte". Y le tiende luego la mano con la cual "el hermano fratricida degüella a su hermana". El gusano de luz le ordena matar a la mujer con una piedra. Maldoror, extrañado, le pregunta por qué, el gusano le contesta: "ten cuidado, tú eres el más débil porque yo soy el más fuerte, esta mujer se llama la *Prostitución!*"

"Con lágrimas en los ojos y rabia en el corazón" sintió Maldoror nacer en él una *fuerza desconocida*. Tomó una piedra voluminosa, con gran dificultad la levantó hasta la altura de su pecho, la apoyó luego sobre el hombro y escaló una montaña hasta la cima, y desde allí *aplastó al gusano de luz*. "Su cabeza —dice Maldoror— se hundió en el suelo como del tamaño de un hombre y la piedra rebotó hasta la altura de seis iglesias, luego fue a caer a un lago y las aguas cedieron un instante, formando un inmenso cono invertido. La *tranquilidad reapareció* en la superficie y la luz de sangre ya no brilló más. La bella mujer exclamó entonces: 'Ay de mí, ¿qué has hecho?' 'Te prefiero a ti porque tengo compasión de los desgraciados, no es culpa tuya si la justicia eterna te ha creado', le contesta Maldoror. La mujer hace ademán de irse, y dirigiéndose a Maldoror exclama: 'Algunos hombres me harán justicia, no te digo más. Déjame partir para ir a esconder al fondo del mar mi tristeza infinita. Sólo tú y los monstruos horrorosos que bullen en esos negros abismos no me despreciáis; eres bueno, adiós, oh tú, que me has amado'. Maldoror contesta: "Adiós, ¡adiós otra vez! te amaré siempre [...] Desde hoy abandono la virtud" [Pichón-Riviére, 1978:59 y ss.].

Indudablemente, este pasaje muestra elementos que dibujan con precisión *qué contiene el cono invertido*. Y no es de extrañar los aspectos eróticos y siniestros que subyacen a la metáfora. Lourau ha mostrado cómo los modelos dominantes de grupo siguen una configuración *sádica en el planteamiento de sus dispositivos*. Utilizamos este adjetivo para denotar una *organización* similar a la planteada por el famoso Marqués en sus conocidas orgías.

Ardoino, por su parte, señalará que, a diferencia de las *ciencias de la explicación*, las ciencias humanas y sociales (ciencias antropológicas según Morin), suponen objetos que son *procesos*. Los grupos no son estructuras ni eventos. Son procesos y, en tanto tales, *se desarrollan en el tiempo*. La espacialización del grupo en la metáfora (incluida la metáfora del *terreno*) hace que el grupo pierda su especificidad procesual. El grupo espacializado, medible, ha perdido su opacidad y complejidad. Ha sido encerrado, *delimitado* en un dispositivo (cono invertido), que lo hace girar en vacío, que lo determina en tanto una vorágine de movimiento perpetuo entre el vórtice y la superficie. Allí en las profundidades de este lago infernal de Maldoror, allí yace la tristeza, la depresión, enfermedad única en el planteamiento pichoniano.

Si las formas espacializadas son percibidas por medio de la *mirada* (tan cara, por ejemplo, a Foucault), los procesos sólo se pueden percibir mediante la *escucha*. Ya Lourau había planteado cómo *los grupos de interferencia* debían ser pensados más como un *tercer sonido* procedente de las interferencias de otros dos. Aparece también una metáfora, que a pesar de su origen físico, nos acerca más a las formas de percibir el grupo.

Por su parte, Ardoino sustituirá la división planteada por Dilthey y la escuela hermenéutica alemana entre *ciencias de la explicación* y *ciencias de la comprensión*, por otra: *ciencias de la explicación* frente a *ciencias de la implicación*. La realidad de los grupos es una realidad *implicada*, es decir, *doblada hacia adentro*. Discursividad permanente, los grupos van produciendo sus propios pliegues *imaginarios*.¹⁵ Y es en esa *implicación* que

¹⁵ El término imaginario, que surge de la idea de una *imagen* en tanto figura visible, contrastaría con la idea del grupo como una discursividad, como un proceso susceptible de ser escuchado. Sin embargo, lo imaginario no necesariamente es evocación de imágenes efectivamente observadas, miradas. Es posible pensar ese *imaginario primero* que Castoriadis plantea como *capacidad imaginaria*. El *imaginario* no necesariamente está encerrado en la forma de la imagen. Flujo permanente de un colectivo anónimo, así aparece el imaginario social.

se produce su opacidad, su complejidad en la *latericia*. La latencia, como lo plantean de Brasi y Ana María Fernández, deja de ser ese *Parnaso freudiano*, ese *infierno pasional freudiano*, o esa *deprimente profundidad llena de monstruos horribles* de Lautréamont-Píchon. Ahora la latencia es *eso que late en los pliegues del grupo*, *eso que no podemos desplegar sin que se pierda, al mismo tiempo, su propia naturaleza en tanto grupo*. De allí, la hermenéutica del grupo.

El grupo aparece así en toda su expresión. Momentos de pliegue y repliegue, formas de agrupación que *pliegan* hacia adentro lo que de inmediato estará afuera. La grupalidad de los seminarios de investigación es esa: una vocación que permanece por el análisis de una *exterioridad* que organiza su significación, y desde la cual encontramos nuestro sentido.

Bibliografía

- Bauleo, A. (1977), *Contrainstitución y grupos*, Fundamentos, Madrid.
- Brasi, J.C. de (1983), "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación", en Bauleo, de Brasi *et al*, *La propuesta grupal*, Folios, México.
- (1990), *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*, Búsqueda/Grupocero, Buenos Aires-Madrid.
- Castel, R. (1984), *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*, Anagrama, Barcelona.
- Guattari, F. (1976), *Psicoanálisis y transversalidad*, Siglo XXI, Buenos Aires-México.
- Guigou, J. (1990), "Les nouveaux tautologues", en AFIRSE, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir. Actes du colloque international francophone*, Alençon, 24-26 de mayo, Matrice-Andsha, París.
- Lourau, R. (1970), *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1991), *Conflicto de Paradigmas en México*, UAM-Xochimilco, México.
- Mañero, R. (1990), "Introducción al análisis institucional", en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 1, diciembre, UAM-Xochimilco, México.
- Morin, E. (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

- Pichon-Riviére, E. (1978), *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social III*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Villamil, R. (1994), "Notas sobre los dispositivos de observación o la Rosa Púrpura del Cairo en el modelo educativo," En *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 10, diciembre, UAM-Xochimilco, México.
- (1996), "Los dispositivos imaginarios que trabajan lo real (control, descarga y represión en la sociedad contemporánea)", en *Anuario de Investigación. Educación y Comunicación*. UAM-Xochimilco, México.
- (1996), "El concepto de lectura de la situación en ciencias sociales. I y II parte", en revista *Revueltas*, núms. 20 y 21, agosto-septiembre, Universidad Juárez del Estado de Durango.