



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Hoyos Medina, Carlos Ángel (1980)
**“LA NOCIÓN DE GRUPO EN EL APRENDIZAJE:
SU OPERATIVIDAD”**
en Perfiles Educativos, No. 7 pp. 19-32.

LA NOCIÓN DE “GRUPO” EN EL APRENDIZAJE: SU OPERATIVIDAD

Carlos Ángel HOYOS MEDINA*

Introducción

Este trabajo se propone mostrar que la noción de “grupo” es un elemento fundamental para el trabajo del docente que se encuentra en situación de aprendizaje.

Cuando se habla de “situación de aprendizaje”, se expresa asimismo que el docente está trabajando con un conjunto de personas que se han propuesto en esa instancia “aprender” explícitamente una serie de contenidos (objeto de conocimiento) y que el rol del docente consiste en “propiciar” que ese propósito sea alcanzado. Ahora bien, para que el docente esté en condiciones de conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos debe instrumentarse debidamente, de modo que se cumplan los objetivos perseguidos por ambas partes en esa instancia, así como los objetivos de la institución educativa de que forma parte.

Así pues, dicha instrumentación comprende tanto las técnicas de conducción grupal (de enseñanza-aprendizaje) como la metodología que las subyace, teniendo siempre a la vista un marco teórico que fundamente la toma de decisiones.

Sería demasiado ambicioso querer configurar en un artículo todo ese marco teórico, aun cuando sea posible, en cierto nivel, apuntalar su construcción. De este modo, tal construcción es objeto de trabajo y elaboración con vista a aportaciones colaterales posteriores, dentro de un proyecto más amplio de investigación cuyo propósito explícito es contribuir instrumentalmente (y, concretamente, en el aula) a la disminución del alto índice de reprobación escolar, como una entre las múltiples respuestas que deben darse en todos los niveles con vistas a la modificación de esta situación y a la solución del problema. Me limitaré por el momento a esbozar únicamente, mediante una reconstrucción histórica del pensamiento en torno al “grupo” algunos lineamientos generales que contribuyeron a configurar lo que en la actualidad podría denominarse una *teoría de grupos*, es decir, a proporcionar algunos aspectos que permitan apuntalar una conceptualización que instrumentalice al docente, con vistas al trabajo en el aula, de suerte que, ante los requerimientos educacionales de la gran demanda de nuestra sociedad, disponga de una aportación alternativa adecuada en la conceptualización del “aprendizaje grupal”.¹

Por otro lado, esto nos lleva a una reconsideración de los criterios de selección y aplicación de las técnicas de trabajo de grupo en proceso de aprendizaje, criterios que tienen que irse actualizando a fin de no devenir obsoletos y contradictorios respecto de los supuestos básicos de la educación y los avances en materia de tecnología educativa.²

* Profesor e investigador del CISE.

¹ La noción de Aprendizaje grupal es manejada aquí en el sentido de que la Tarea de los Objetivos de Aprendizaje ha de ser abordada en común para su elaboración, y esto debe ser explicitado desde el inicio como parte técnica del encuadre.

² A este respecto, la Ley Federal de Educación en el Capítulo IV, concerniente a Planes y Programas de Estudio, en su Artículo 44, expresa: “El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educando, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas”.

En el curso de este documento, presento algunas de las nociones fundamentales que matizan la interacción entre lo “social” externo del grupo y lo interno³ del mismo, interrelación que le confiere su “significatividad”, y trato de mantener el enfoque dentro del ámbito del proceso grupal de aprendizaje escolar.

Esta “significatividad” constituye el elemento propio de la “operatividad”, en otras palabras, la acción del contexto social hacia el grupo propicia una acción del grupo hacia afuera, hacia el contexto. Todo esto conforma un proceso dinámico que no es del todo predecible en sus diversas instancias; de ahí que la mejor sistematización sea susceptible de error, hecho que impele a considerar que si la tecnología educativa no contempla explícitamente esta noción de grupo y su operatividad como elemento sustancial del proceso de aprendizaje, se halla incompleta y requiere de su incorporación, fenómeno que ocurre actualmente. Esto último apunta, en lo posible, hacia la necesidad de una reconceptualización de la tecnología educativa.

En la parte final se presentan algunos de los “momentos” significativos por los que pasa todo grupo en proceso de aprendizaje.

MARCO HISTÓRICO

La sistematización de la enseñanza

Hasta ahora, el proceso de aprendizaje en sistemas escolarizados ha sido objeto de esfuerzos variados a fin de mejorarlo, en un nivel de conjunto cada vez mayor. Desde tiempo atrás, múltiples corrientes han aportado un cúmulo de experiencias, fruto de procesos sistematizados de investigación educativa y han contribuido a resolver en gran parte la problemática suscitada en torno a la planeación, realización y evaluación de cursos. Así pues, observamos que trabajos tales como los de Ausubel, Brunner, Piaget, Skinner, etc., han propiciado lineamientos que han poblado el espacio donde se gesta la discusión sobre aprendizaje y han posibilitado así la ampliación del pensamiento en torno al mismo y la profundización de algunos de sus aspectos más controvertidos.

Si bien por lo que hace a los esquemas referenciales, cada uno de ellos apunta, desde muy diversos ángulos, hacia distintos y bien marcados senderos, todos tienen en común la idea y la tendencia a consolidar marcos teóricos que contribuyan a explicar el proceso del aprendizaje escolar y a sistematizarlo a fin de conseguir su mejoramiento. De esta manera, sea desde la corriente del cognoscitismo (Piaget, Ausubel, etc.) o del neoconductismo (Skinner) hasta la concreción de muchas teorías del aprendizaje en teoría y modelos curriculares y de instrucción (Tyler, Taba, Brunner, Gagné, Strasser, etc.), incluyendo la taxonomía de objetivos de aprendizaje (Bloom, Mager, etc.) y aun la corriente misma de la pedagogía cibernética (Couffignal, Guillaumaud, Ackoff, etc.), el proceso de aprendizaje ha sido abordado y sistematizado (no existe compromiso para hablar en términos de la teoría o enfoque de sistemas en el sentido en que utilizo aquí la palabra), conformándose un andamiaje conceptual que como marco de referencia lo mismo instrumenta para trabajar en el aula que permite captar la evolución histórica de la investigación educativa, y, en un amplio sentido de la investigación, se constituye en objeto y campo para la misma.

Ahora bien, de un modo paralelo al desarrollo de estas teorías, han venido efectuándose trabajos de investigación en torno a “grupos”, que van desde los primeros trabajos de Cooley (la noción de grupo primario);⁴ Elton Mayo (las experiencias en la Western Electric Company, dentro de la llamada vertiente empirista, que propician el descubrimiento de los llamados “grupos informales” y la presión que son capaces de ejercer dentro de una organización);⁵ de Moreno (los lazos socio-

³ Acerca de la relación entre lo que Homans ha llamado Grupo Externo y Grupo Interno, uno de los primeros trabajos en este sentido (que si bien ha sido teóricamente superado aportó aspectos muy importantes para la investigación sobre grupos, enmarcados en un gran rigor metodológico) es. Homans, **G. El grupo humano**. Eudeba, Buenos Aires, 1968.

⁴ Charles S. Cooley fue el primer autor en utilizar la expresión “grupos primarios” en su obra **Social Organization** (New York, 1909), al definirlos como: “...grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima, cara a cara. Son primarios en muchos sentidos, pero sobre todo por el hecho de que son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo. El resultado de la asociación íntima... es una cierta fusión de las individualidades en un todo común, de modo que el propio yo de uno, por lo menos en muchos sentidos, es la vida común y el propósito del grupo. Quizás el modo más simple de describir esta totalidad es diciendo que es un ‘nosotros’; entraña la especie de simpatía y de identificación mutua cuya expresión natural es ‘nosotros’.” Citado por Sprott, W.J.H. **Grupos humanos**, p. 14.

⁵ Para una mayor referencia sobre cómo se fue dando el proceso, véase: Mayo, E. **Problemas humanos de una civilización industrial**, pp. 65-118.

afectivos -o telé- en un grupo, dentro de la vertiente sociométrica y psicodramática); pasando por Kurt Lewin (la vertiente de “dinámica de grupo”, con su noción de “campo” y “situación”, y los tipos de liderazgo en un grupo “autoritario, democrático y *laissez-faire*”), Foulkes, Ackerman, Bion, etc., (dentro de la corriente psicoanalítica) hasta llegar a la configuración de la vertiente -dentro del Psicoanálisis- que con Enrique Pichón-Riviere, José Bleger, Armando Bauleo, Hernán Kesselman, Antonio y Nicolás Caparrós, Ernesto Liendo y otros, se consolida en una síntesis histórica del pensamiento sobre grupos, como el marco teórico construido en la psicología social más completa para captar, interpretar y explicar la dinámica y estructura de los grupos, y para trabajar con ellos con el mayor nivel de integración posible respecto de lo que Pichón-Riviere llamó “la relación entre grupo social y grupo interno”. (Esta noción será desarrollada, definida operativamente, en la parte correspondiente a la dialéctica de los grupos).

Es con la consolidación de este marco teórico de referencia y a partir de una de las aportaciones de Sartre⁶ (la noción de la dialéctica de los grupos) como es posible reconsiderar los planteamientos anteriores en torno al aprendizaje; planteamientos que, si bien en su momento histórico aportaron el instrumental necesario para pensar y trabajar procesos de aprendizaje escolar, no contemplaban en su conceptualización ni en su práctica que en la enseñanza escolar (es decir, el trabajo en el aula) no se realiza exclusivamente con “individuos”, aunque esto aparezca como real: desde la matriculación de los alumnos como personas diferentes entre sí hasta la asignación de un número para el *kárdex* y su distribución en los diversos cursos todo parece indicar que el sentido de la enseñanza será individual, es decir, independientemente de la presencia y por tanto de la presión de los otros, y que cada alumno alcanza por su propia cuenta el mejor provecho de los cursos y que el nivel alcanzado nada tiene que ver con el nivel que logran sus “compañeros de clase” y, aun más, que los factores externos al ámbito académico institucional nada tienen que ver con lo que suceda en el “aquí y ahora” de las relaciones interpersonales en el aula en el proceso de aprendizaje.⁷

De esta manera se ha generado la creencia de que los alumnos no viven su proceso de aprendizaje como una “experiencia en común”, lo que equivale a creer que se encuentran aislados por una cúpula protectora que no permite el paso a las percepciones entre unos y otros: de las expectativas, ideologías, experiencias, conocimientos, afectos, problemáticas personales; marcos referenciales en general.

Dejo hasta aquí la exposición sobre estos señalamientos, y a continuación presento el aspecto básico que matizó las investigaciones de Hawthorne en la Western Electric Company, mismo que aportó los elementos más significativos que permitieron el descubrimiento de lo que desde entonces se denomina “grupos informales”.⁸

El grupo informal dentro de la organización formal

Continuando la explicitación de lo que caracteriza a la organización formal, para así poder llegar a una exposición de cómo se va conformando un grupo informal, retomo la expresión de Ulich: “La organización formal es pragmático-racional, establece puestos, cargos, posiciones y roles; las relaciones están dadas, son impersonales; la autoridad no se basa en la personalidad, sino en el cargo. La organización formal es una ‘organización de deberes’, que tiende a petrificarse y congelar sentimientos y contactos espontáneos. Por eso produce la organización ‘informal’, es decir un espacio libre para relaciones emotivo-sociales no canalizadas ni canalizables. La organización

⁶ Véase: Sartre, J. P. *Crítica de la razón dialéctica*.

⁷ Si atendemos a la diferenciación que se hace de la organización como formal e informal, el presente discurso refiere al grupo escolar que se inicia como una organización formal, caracterizada por Tannenbaum; “La organización formal es la organización que se planea e intenta por sus diseñadores. Prescrita por reglas, es un tipo de copia que refleja los supuestos sociales, psicológicos y administrativos de los diseñadores... tiene como propósito básico la ‘eficiencia’...” Tannenbaum, A.S. *Psicología de la organización laboral*, pp. 13-14.

⁸ Puede definirse el grupo informal, dentro de una organización formal, como una organización donde las funciones... “no son específicas de cada uno, pueden ser desempeñadas por diferentes miembros. Los grupos informales pueden poseer una organización y estructura propia y pueden disponer con mayor facilidad de sus estructuras y organización”. Sbandi, P. *Psicología del grupo*, p. 99.

Un grupo informal, como grupo primario, también puede definirse como “aquel en el que todos y cada uno de sus miembros son objeto y finalidad del grupo”.

informal es el rechazo, o mejor dicho, la 'defensa', de los miembros del grupo contra el pragmatismo racional del sistema formal".⁹

Si se consideran los estudios efectuados en la Western Electric Company, que demostraron la emergencia del grupo informal como una organización informal con sus reglas, normas y obligaciones propias, podemos apreciar algunos de los principios generales que caracterizan a la organización de los grupos primarios:¹⁰

- Las personas que mantienen un contacto continuo entre sí, tienden a desarrollar una organización social informal que implica la existencia de pautas de conducta "fuera" o "más allá" de las determinadas por la movilidad y la comunicación necesarias para evitar interferencias y cumplir con la tarea.

- Una característica importante de esta organización la constituye un código de grupo. Ese código, o por lo menos sus partes fundamentales, no se halla escrito, y los miembros del grupo pueden no tener conciencia de la forma en que incide en la estructuración de su comportamiento. Es importante señalar, cuando un grupo se ha estructurado, que el código de un grupo primario o informal prescribe la lealtad al mismo.

- No todos se comportan de la misma manera dentro del grupo. Por varias razones se traza una diferenciación de roles.¹¹

Por otro lado, acerca de la misma investigación, Tannenbaum expresa: "De acuerdo con las concepciones clásicas de la organización formal, los acontecimientos en la sala de pruebas son difícilmente reconocibles. Los principios de administración científica tampoco pueden explicar la extraña organización que se daba allí. Las relaciones de las muchachas con sus compañeros y con el supervisor eran cualquier cosa, pero no impersonales; las chicas eran elementos más activos que pasivos en la organización... actuaban tanto en términos de gustos individuales y necesidades personales, como en términos de los requisitos de la organización formal;... la personalidad, la emoción y el sentimiento jugaban papeles importantes;... el sistema de la sala de pruebas estaba caracterizado por más espontaneidad".¹²

En este sentido, el autor señala: "Los acontecimientos en la sala de pruebas ilustran algunos de los elementos importantes de la organización informal: a) el desarrollo espontáneo, no planeado, de relaciones estables basadas en la atracción personal o en la dependencia mutua; b) el desarrollo de reglas de comportamiento aceptables y c) el esfuerzo de estas reglas por una líder informal o por compañeras...".¹³

Pasando ahora a lo concerniente a los grupos informales en el ámbito escolar, Ulich expresa: "Según la constitución formal de una clase escolar se inician entonces interacciones directas entre los miembros: los contactos y el conocimiento mutuo surgen directamente de la situación, de las tareas y de los problemas comunes. Se produce una red de relaciones sociales personales, el "sistema interno". Este surge más allá de los requisitos del sistema externo, pero se origina y, simultáneamente, repercute en él. Las relaciones nacen espontáneamente, sus vías no son fijas.

La estructura informal de una clase escolar es determinada, según Gordon, principalmente por:

- diferencias de edad y sexo,
- relaciones de amistad y 'camarilla', vinculadas con la pertenencia a una clase social,
- diferenciación racial, étnica y religiosa,
- los individuos frecuentemente elegidos y los aislados, etc."¹⁴

A estos planteamientos habría que agregar que existen también muchos otros factores que contribuyen a la conformación de los grupos informales, y entre ellos cabría citar también las afinidades ideológicas y en general los marcos referenciales prospectivos en común.

⁹ Ulich, D. *Dinámica de grupo en la clase escolar*, p. 38.

¹⁰ De acuerdo con las conductas características en sus formas de organización, podemos considerar a los grupos informales como grupos primarios.

¹¹ Olmsted, M.S. *El pequeño grupo*, pp. 27-28.

¹² Tannenbaum, A.S. *Op. cit.*, p. 39.

¹³ Tannenbaum, A.S. *Op. cit.*, p. 40.

¹⁴ Ulich, D. *Op. cit.*, p. 39.

Para concluir a este respecto, cabe señalar que “la condición previa de la formación de grupos informales en la escuela es el sistema externo, la organización formal de la escuela y la clase”.¹⁵

El pasar ahora al desarrollo de la relación “grupo social-grupo interno”, tras apuntalar la definición de grupo, da cuenta de la importancia histórica que esta experiencia tuvo así como su aportación (la noción de grupos informales que, al ser desarrollada por diversos autores y corrientes, contribuyó a la conformación, en una síntesis histórica dentro de la psicología social, de una teoría de grupos que permite explicar las conductas suscitadas en todo proceso de interacción humana que capte la dinámica de estructuración de los grupos y la interrelación entre el grupo social y el grupo interno).

Se hace evidente ahora la trascendencia que la evolución de estas investigaciones y otras similares ha tenido en la consolidación del marco teórico con que el docente debe instrumentarse para abordar las situaciones de aprendizaje en las que participa.

La noción de “grupo informal” y su capacidad de incidencia en una organización, que entonces se descubrió, es válida para cualquier situación de “tarea” en que actúen más de dos personas, sea efectuada ésta en una empresa comercial, en una institución hospitalaria, o en una institución educativa, etcétera.

LAS DIALÉCTICA DE LOS GRUPOS

El concepto de grupo

En una reflexión reconstructiva de cómo ha sido caracterizada nuestra conducta hasta el presente, podemos constatar que no existe el hombre solo, totalmente ajeno a la incidencia de los demás. Por más que se hagan intentos ilusorios de autodeshistorización, siempre habrá, aun en el punto en apariencia más lejano, con la mayor abstracción que se quiere hacer de ella, una noción relacional que estará conformada por “los otros”; por lo tanto, en una concepción integral y bien fundamentada de docencia el aprendizaje será esencialmente, un acto “con otros”, “ante otros”.

Desde otro punto de vista, Caparrós expresa: “el habitat’ normal’ presente objetivo o fantástico del ser humano es el grupo; la familia, amigos, trabajo, pareja, enemigos, clase social, etc., y que no existe él solo, aun cuando lo esté físicamente, ya que le acompañan sus experiencias, sus proyectos e incluso su autismo que implícitamente es ante otros, prescindiendo de otros”.¹⁶ Podría continuar dando referencias para robustecer este aspecto, sin embargo, aquí sería importante aprovechar la oportunidad para que esto se complete con la reflexión de quien lea estas notas, sobre su experiencia personal, reflexión que aportaría en un *insight* (o toma de conciencia) elementos mucho más enriquecedores al tema que la simple lectura aislada de un texto.

A partir de estas dos apreciaciones, presentaré tres instancias que aluden de manera directa a una definición del concepto “grupo”. Existen muchas otras por supuesto, pero ellas tienen una cierta significatividad en tanto que representan de manera adecuada una ilustración de la evolución del concepto. En primera instancia me remontaré a principios de siglo cuando Albion Small expresaba: “El término grupo es una designación sociológica conveniente para indicar cualquier número de personas, grande o pequeño, entre las cuales se han establecido tales relaciones que sólo se puede imaginar a aquellas con un conjunto... un número de personas cuyas relaciones mutuas son tan importantes como para que demanden nuestra atención”.¹⁷

Como se puede apreciar, la definición es muy imprecisa. De entrada lo abarca todo y no dice algo en concreto de lo que nos podamos asir para instrumentar una noción de grupo.

Es con Sartre que se explicita de manera más centrada el concepto, enmarcado en la noción de la dialéctica de los grupos. Aporta el concepto de “serie” y de “serialidad”,¹⁸ que es su derivado, como lo opuesto al concepto de “grupos”. Sartre concibe como “serie” lo “colectivo”, que “recibe”

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Caparrós, Nicolás, et al. *Psicología y sociología de grupos*, p. 9.

¹⁷ Citado por Olmsted, M.S. *El pequeño grupo*, p. 16.

¹⁸ Véase: Sartre, J.P. “Los Colectivos”, en: *Crítica de la razón dialéctica*, pp. 396-485.

su unidad desde el exterior, conformándose como lo “práctico-inerte”. La serialidad sirve entonces para designar a todo conjunto humano que carece de unidad interna. Así, su ejemplo lo tenemos en las filas en torno a la taquilla de un cine, las colas de espera de un autobús, etcétera, donde los individuos nada tienen en común a excepción de una eventual coincidencia de entrecruzamiento momentáneo y de dispersión. La noción de grupo, designa a la unidad interna, a una totalización, donde existe un proyecto o tarea explícita o implícita en común. Para Sartre el grupo se constituye por la fusión de la serialidad y la totalización, y así el grupo se define no como un ser, sino como un acto: “el grupo en fusión”.

Bauleo retoma estas aportaciones y, como síntesis de profundas elaboraciones en torno al pensamiento sobre grupo, explicita más concretamente: “... cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura”.¹⁹... el concepto de grupo, es un grado de abstracción...”²⁰ “el grupo aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social”.²¹ Para complementar expresa: “La latencia grupal será el sistema de relaciones sobre el cual se edifica el grupo”.²² Con esto se corrobora que si bien la tarea explícita propicia la fusión serialidad-totalización, será esta latencia la que matizará el proceso grupal durante la elaboración de la tarea, la que le caracterizará y dará unidad interna al mismo.

*Relación grupo social-grupo interno
(operatividad)*

Es a partir de Bauleo y de los planteamientos de Sartre que es posible abordar procesos de aprendizaje con una visión adecuada de lo que sucede en el *aquí y ahora* del grupo en el aula, de su finalidad y su relación con “el afuera”.

La noción de praxis y la categoría de totalización permiten vincular, desde dentro del grupo, de su dinámica, su relación con el afuera desde una perspectiva histórica, integrativa, que recupera el nivel de conjunto con el que es menester trabajar para lograr los propósitos del mismo, que, en el caso de la educación institucionalizada, son de aprendizaje escolar. Cabe señalar aquí que si bien es propio del grupo lograr aprendizajes, la función de su coordinador (o docente) es propiciar que éstos sean alcanzados.

Así pues, podemos plantear que si la finalidad explícita inmediata del grupo es lograr aprendizajes, que pueden favorecerse u obstaculizarse según la intensidad de incidencia e interacción de las variables individuales y contextuales, además de los objetivos implícitos que tengan, éstas no se han de lograr en sí y para sí, sin un sentido, sin una visión prospectiva de cuál ha de ser su posible utilización. Esto sugiere, aun de manera implícita, que el aprendizaje tiene una finalidad a mediano plazo que está enmarcada con el afuera del grupo, con el contexto social que lo propicia u obstaculiza, la que se traduce en un proyecto²³ que tienen, explícita o implícitamente los participantes, aun como individuos, y que a lo largo del proceso abordan como grupo, lo cual posibilita en ellos la conformación de un esquema referencial común, que caracteriza el estilo y enfoque que se le da al proyecto, su reajuste y delimitación.

Esto nos lleva a hablar de una cierta relación témporo-espacial en torno al grupo; ya se trate de un proceso de aprendizaje o de la realización de un proyecto, en los dos casos hay una interrelación entre el contexto social y el grupo interno y están delimitados por un espacio –el lugar donde se efectúa la tarea-, y un tiempo –el lapso en que ésta se cumple.

Por otro lado, hablar de proceso, interrelación del grupo interno con el afuera, historia, totalización, implica hablar de dialéctica, a la vez que señala la razón de la existencia de un grupo a través de su praxis. Esta a su vez, estará enmarcada por una latencia institucional –que se genera en

¹⁹ Bauleo, A. *Contrainstitución y grupos*, p. 17.

²⁰ *Ibid.*, p. 18.

²¹ *Ibid.*, p. 29.

²² *Ibid.*, p. 67.

²³ “El hombre se define...por su proyecto. Este ser material supera perpetuamente la condición que se le hace; descubre y determina su situación trascendiéndola para objetivarse, por el trabajo, la acción o el gesto. El proyecto no debe confundirse con la voluntad, que es una entidad abstracta, aunque puede estar revestido por una forma voluntaria en ciertas circunstancias. Esta relación inmediata con el otro distinto de uno mismo, más allá de los elementos dados y constituidos, esta perpetua reproducción de sí mismo por el trabajo y la praxis, es nuestra propia estructura...” Sartre, J.P. *Op. cit.*, p. 119.

el ámbito al que pertenece el grupo–, que le confiere su significatividad, con lo que de esta manera el grupo deja de ser una entidad en sí y cobra una existencia significativa socialmente.

Esta última noción referente al grupo, la de “significatividad”, expresa muy claro la interrelación del contexto y del grupo interno. Las acciones internas del grupo mantienen así una interacción dialéctica con el “afuera”, adquiriendo ésta una mayor intensidad en relación con el proyecto o tarea que el grupo va elaborando en el transcurso del proceso. Visto más de cerca, puede observarse que el contexto ejerce una acción sobre el grupo, lo que en cierto modo determina el sentido de la tarea o proyecto. Al tiempo de elaborar la tarea, el grupo mantiene una acción sobre sí mismo, es decir, manifiesta conductas que expresan su manera peculiar de “vivir”, de experimentar el abordaje de la tarea, su ajuste al proceso y a los objetivos del mismo, y, a la vez, ejerce una acción hacia el afuera, de acuerdo con el sentido propio de la finalidad de su tarea o proyecto.

Esta constante interacción del afuera con el grupo interno es lo que a fin de cuentas irá generando en el abordaje de la tarea los elementos que darán pautas de su estructuración, dándole asimismo cohesión y propiciando su integración como tal.

Esto permite señalar que es erróneo considerar que el grupo ya está estructurado desde el inicio de una tarea y por tanto, están integrados también sus miembros. Es sólo el abordaje de la tarea lo que propiciará que esto suceda. De aquí que en toda situación de aprendizaje sea importante que el coordinador de un grupo, o docente, contemple los mecanismos de relación interpersonal – las vías de comunicación–, antes de abordar en pleno la tarea.

Esta dialéctica de los grupos en su praxis impone una reconsideración de los conceptos básicos con que se instrumentaba el docente para interpretar, explicar y trabajar en una situación de aprendizaje.

Decir que existe una interacción del contexto hacia el grupo, del grupo en sí mismo y del grupo hacia afuera, expresa también una idea de “operatividad”. Esta operatividad como puede observarse, no se da en un solo sentido y en un solo momento, sino que pasa por diversos momentos y alcanza diferentes niveles.

Cuando el grupo logra un aprendizaje, lo hace siempre en un momento de síntesis que posibilita una visión más actualizada de la realidad; pero esta síntesis no debe ser concebida como “totalidad”,²⁴ creencia ingenua que caracterizó el sentido de la enseñanza tradicional, es decir, como una entidad acabada de una vez y para siempre,²⁵ sino como una “totalización”, que en la continua interacción entre el grupo social y el grupo interno, ha de ser confrontada con otra “totalización”, y probablemente, subsumida en esta última.

Utilizando los términos sartreanos²⁶ podría decirse que el aprendizaje se constituye en una “totalización” y es históricamente “destotalizado”, para aparecer en un continuo proceso de tesis, antítesis y síntesis, en una “retotalización”²⁷ o síntesis superior, que como una nueva “totalización”, instrumenta una visión más actualizada de la realidad, misma que generó las condiciones que posibilitaron esta modificación y que será a su vez modificada por ésta, y así sucesivamente.

²⁴ “La ‘totalidad’ se define como un ser que es radicalmente distinto de la suma de sus partes, se encuentra por entero en una u otra forma en cada una de éstas... El status ontológico que reclama, por su propia definición, es el del en sí o, si se quiere, de lo ‘inerte’. La totalización es característica por el contrario de ‘una unificación en curso’, es decir, de un acto”. Sartre, J.P. **Op. cit.**, pp. 177-178.

²⁵ A este respecto, Bleger expresa muy acertadamente: “Lo más importante, en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo; quien se sienta poseedor de información acabada, tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa”. Véase: “Grupos operativos en el aprendizaje”, en **Temas de psicología**, p. 60.

²⁶ A este respecto, Sartre expresa: “... y el conocimiento, que es totalizador a su vez, es la totalización misma, en tanto que ésta está presente en determinadas estructuras parciales de un carácter determinado”. Sartre, J.P. **Op. cit.**, p. 180.

²⁷ Sartre plantea que no existen totalidades finales en la historia. Lo que existe es un continuum de totalizaciones-destotalizaciones-retotalizaciones, etcétera. Véase: Sartre J.P. **Op. cit.**, p. 68.

Ahora bien, una vez que se ha expuesto la existencia del “grupo” en toda situación humana y la necesidad de considerar su existencia para poder trabajar adecuadamente en cualquier “tarea”, retomo lo expresado al inicio y señalo que la conformación de este esquema conceptual-referencial-operativo²⁸ ha posibilitado en una conceptualización de grupo la reconsideración de la noción de aprendizaje que, en lo concreto y como proceso, puede concebirse como “aprendizaje grupal”.

Enfocando más de cerca este aspecto y desde dentro de la dinámica del grupo en el proceso grupal, vemos que esta operatividad matiza la elaboración de la tarea y el esquema referencial de sus miembros, el cual cada vez se consolida más como un esquema referencial común al grupo, en la medida en que los participantes van cobrando mayor conciencia de que la tarea que elaboran no es algo que resuelvan individualmente, sino con la aportación de todos, y que la visión desde distintos marcos referenciales posibilita el enriquecimiento del marco referencial individual a la vez que instrumenta para una lectura más adecuada de la realidad. En este interjuego puede apreciarse una mayor vinculación entre lo objetivo y lo subjetivo, elementos que la docencia tradicional mantuvo disociados en base a una limitada concepción de lo científico.

No se trata de sugerir aquí que lo científico en docencia sólo se da una vez que se vincula lo objetivo con lo subjetivo, sino juntamente con un seguimiento sistematizado e instrumentado de lo que va sucediendo a medida que el grupo avanza en su abordaje de la tarea, hecho que permite interpretar y explicar el “fenómeno”, respetando sus momentos, pautas y cambios que el grupo va aceptando y proponiendo a partir de la organización propia que decide –implícita o explícitamente– para su resolución, lo que es muy diferente de delimitar al grupo en una línea o estilo de trabajo a partir de la idea personal del coordinador o docente, lo cual hablando en términos de ciencia es a fin de cuentas más subjetivo que objetivo y, por tanto, disociante, pues es la subjetividad en pleno del profesor la que está imperando, restándole objetividad al tratamiento.

La noción de operatividad permite también una mayor vinculación entre la teoría y la práctica, nociones disociadas en la concepción tradicional de la docencia. El docente planteaba (con buenas intenciones, en el mejor de los casos), que era menester abordar lo teórico memorizado en torno a un tema, sin partir de una vinculación con la práctica y de una indagación previa de los esquemas referenciales de los participantes para posteriormente aplicar este aspecto teórico en la práctica, resultando que al final del proceso los alumnos enfrentaban una realidad en la cual no eran capaces de integrar los conocimientos adquiridos, intentando por tanto aplicar indiscriminada y rígidamente un marco teórico a toda situación que se les presentara, encontrando que esta rigidez les impedía realizar una interpretación y una explicación adecuada de lo que sucedía, pues los problemas generales no se presentaban de una manera estática, sino dinámica, y ésta sólo se puede abordar cuando se ha aprendido a leer la realidad pensando y actuando en ella, y a resolver los problemas en la práctica, es decir, a pensar y actuar en la medida en que se aborda el problema y se avanza en su resolución de manera alternada y concordante, lo que sólo es posible cuando el marco teórico se va consolidando inserto en una práctica en la cual una y otra se van enriqueciendo mutuamente.²⁹

El grupo que aprende en este estilo de la “operatividad” sabe que si bien los “modelos” ya elaborados de que dispone le sirven para interpretar hasta cierto punto lo que ya ha pasado y para formarse una idea tentativa de lo que puede suceder; será sólo la realidad presente, la experiencia concreta en el aquí y ahora, la que consolidará, enriquecerá y en cierto modo modificará su marco teórico de referencia a la vez que se transforma con su incidencia, transformándose él mismo (el grupo) con ella.³⁰

²⁸ Para una mayor referencia, véase: Pichón-Riviere, Enrique. “Esquema conceptual, referencial y operativo, (E.C.R.O.)”. En: *Teoría del vínculo*, pp. 99, 100, 104, 107 y 108.

²⁹ A este respecto, Bleger expresa: “... no hay posibilidad de ninguna tara profesional correcta si no es al mismo tiempo una investigación de lo que está ocurriendo y de lo que se está haciendo. La práctica no es una derivación subalterna de la ciencia, sino su núcleo o centro vital; y la investigación científica no tiene lugar por encima o fuera de la práctica, sino dentro del curso de la misma”.

En Bleger, José. *Psicohigiene y psicología institucional*, p. 45.

³⁰ Como un complemento pertinente a este respecto, la siguiente frase expresa: “La investigación modifica al investigador y al objeto de estudio, el que a su vez es investigado en la nueva condición modificada. Con ello se da una praxis en la que el investigar es al mismo tiempo operar, y el actuar resulta una experiencia enriquecedora y enriquecida con la reflexión y la comprensión”. *Ibid.*, p. 68.

Esta alternancia equilibrada entre teoría y práctica cuando es alcanzada por un grupo, fundamenta un criterio de estabilidad³¹ en el proceso grupal, lo que significa en otras palabras que el grupo se mantiene en un proceso estable de interacción consigo mismo y con el afuera, o sea en una espiral dialéctica del aprendizaje.

Puede decirse que se trata de un grupo que ha “aprendido a aprender” pensando, actuando y sintiendo de manera alternada y concordante, lo cual se halla en palmaria oposición y a una altura superior que el estilo de aprendizaje en el modelo lineal y disociado de la enseñanza tradicional, el cual puede caracterizarse como un modelo de estabilidad indeseable,³² donde la disociación y la estereotipia prevalecen inamovibles; y donde no se acepta ni se fomenta por tanto la participación grupal como un todo y sí, en cambio, se fomenta e impone el individualismo y la pasividad a ultranza. En el modelo rígido de estabilidad indeseable no se permite la alternancia concordante entre la dinámica del proceso grupal y su relación con el afuera, lo que señala que los roles son y deben ser fijos, inamovibles, y también los esquemas referenciales; que pensamiento, acción y afecto son elementos que han de permanecer distanciados, disociados, no alternantes ni concordantes. Esto último muestra el carácter limitante de la concepción estática y estatizante de la docencia tradicional, a la vez que permite en una evaluación fundada en una reconstrucción histórica su crítica y ajuste al presente y, en una visión prospectiva a partir de una síntesis histórica, fundamentar la noción de operatividad como una alternativa válida para el mejoramiento del nivel de los aprendizajes, así como del desempeño del docente en situación de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica una participación activa de los miembros del grupo, que, con vistas a la consecución de una finalidad proyectada –léase: tarea u objetivo de aprendizaje–, en tanto que vector y resultante de su constante interrelación con el afuera, debe conformarse con una capacidad de organización activa ante la realidad, capacidad que debe ser contemplada por el docente como objetivo implícito, o mejor dicho, debe hacerlo explícito, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta participación activa se da en términos de un proceso de comunicación, que según Cecchini “era concebido como un proceso ‘mayéutico’; tenía que determinar a través de la toma de conciencia de las contradicciones y del consiguiente nacimiento de la incertidumbre, la construcción de nuevos conceptos”.³³

Puede observarse que este proceso de comunicación sólo es posibilitado por el grupo.

Dialéctica del aprendizaje

Ahora bien, esta alternancia y concordancia como comportamiento estable alrededor de un estado de equilibrio -el mantenimiento en la espiral dialéctica del aprendizaje-, que debe caracterizar a todo proceso de aprendizaje,³⁴ nos lleva a la consideración de tres elementos que, sucediéndose dialécticamente, lo definen y configuran en tanto que la síntesis de un proceso totalizador.

Estos tres elementos esenciales han sido señalados por Bauleo y constituyen el fundamento del aprendizaje, a saber:

- información,
- emoción y

³¹ Ashby expresa que si bien el concepto de “estabilidad” no es un término susceptible de definir con palabras precisas, sí existe una posibilidad de definirlo operativamente en los hechos. Aporta las nociones de “invarianza”, “estado de equilibrio”, “permanencia” y que “un comportamiento teleológico o de fines es un ejemplo de comportamiento estable alrededor de un estado de equilibrio”. En: Ashby, W. Ross. **Introducción a la cibernética**, pp. 105-116.

³² El mismo autor expresa que el concepto de “estabilidad indeseable” puede representar una noción de estabilidad, pero que por sus características es considerada como “no deseable” en relación con las repercusiones que pueda tener con la “armonía” -el término es mío- de lo que se pueda considerar adecuado a un contexto más amplio. *Ibid.*, p. 116.

³³ Véase la introducción de Marco Cecchini a: Luria Leontiev, Vigotsky, y otros. **Psicología y pedagogía**, p. 14.

³⁴ La definición de aprendizaje que me parece más adecuada y que manejo aquí, es la que plantea Kesselman: “La adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos. Aprender a pensar los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de los otros. Incluye la evaluación, que sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente y confeccionar, de acuerdo a lo visto, un proyecto futuro”. En: Kesselman, H. **La psicoterapia breve**, p. 36.

- producción.³⁵

El hablar de información implica dos posibilidades en la enseñanza.

La primera tiene que ver con los elementos manejados en la enseñanza tradicional, donde el aprendizaje se da según un rol pasivo de repetición y memorización, que apunta a la mera recepción o registro de conocimientos ya elaborados, hecho que imposibilita toda interacción con el afuera y da pauta a la acción docente como un acto de manipulación, que en el vínculo profesor alumno verifica y perpetúa la transmisión de una ideología dominante que, introyectada en el alumno, legitima las condiciones de dominación y desigualdad en todos los niveles.³⁶

La segunda tiene que ver con la relación operativa entre información y emoción. La emoción, que ha sido tan reprimida en la enseñanza tradicional, aparece como el elemento constitutivo del aprendizaje participativo, la que vinculada con la información se conforma como la “conciencia posible”³⁷ del grupo, es decir, que la emoción se convierte en el factor generador del aprendizaje al ser movilizadora por la información recibida y propicia así la búsqueda de nuevos aprendizajes, en una constante indagación como organización activa que posibilita la elaboración de nuevas síntesis – totalizaciones– destotalizaciones-retotalizaciones.³⁸

El hecho de que se haya producido una represión sistemática “en aras de la objetividad y pureza de la ciencia” sobre la afectividad en los procesos de aprendizaje (que como elemento generador de una organización activa ante la realidad y como conciencia posible de la significatividad de un grupo podría propiciar la movilización y transformación de ciertas pautas de la realidad resultantes de la interacción entre el grupo social y el grupo interno) denota la existencia de una ideología de la dominación latente en la concepción y práctica de la docencia tradicional pasiva e individualista.

Por lo que hace a la producción, este elemento concretiza la finalidad o tarea de un grupo. De esta manera, no puede concebirse como adecuada una concepción mecanicista del aprendizaje, es decir algo repetitivo, memorista o aun fácil, parafraseando a Bauleo: “como juego afectivo (la escuela fácil o los grupos que se manejan sin información porque toda está en los integrantes)”,³⁹ sino más bien como el logro de nuevos elementos, nuevos aprendizajes, como síntesis superiores de un proceso histórico, como productos de ese interjuego. Este concepto de producción debe ser llevado a la reflexión de que los aprendizajes se deben traducir en objetivos generales de producción externa que, en tanto que productos objetivos, señalen el avance alcanzado y su continuación en las constantes transformaciones del hombre y la realidad interactuantes.

Ahora bien, una vez delimitados estos elementos (información, emoción y producción), que constituyen la esencia del aprendizaje, el docente puede apreciar cómo éstos van interactuando a lo largo de los tres grandes momentos (o fases) de todo proceso grupal, a saber:

- el momento de indiscriminación
- el momento de diferenciación, y
- el momento de síntesis.⁴⁰

³⁵ Se trata de una importante aportación del Dr. Armando Bauleo a la teoría del aprendizaje, en “El aprendizaje grupal”, en **Ideología, grupo y familia**, p. 13.

³⁶ En este sentido, Gouldner expresa: “...la clase hegemónica domina a distancia; domina mediante otros que son quienes ejercen realmente la coerción y la fuerza sobre las que su sistema (al igual que otros) finalmente reposa...” Gouldner, W., Alvin. “La ideología y la dominación indirecta”, en: **La dialéctica de la ideología y la tecnología**, p. 293.

³⁷ En términos de Goldman: “La conciencia posible y la información”, en: **El concepto de información en la ciencia contemporánea**, pp. 31-40.

³⁸ “Desembarazada de sus modelos mecanicistas, la dinámica del grupo, conduce en rigor a una dialéctica de los grupos. El empleo del término dialéctica se justifica si por él se entiende designar una lógica del inacabamiento, de la acción ‘siempre recomenzada’. El grupo, la organización, será una totalización en curso que nunca es totalidad actualizada. La dialéctica será para nosotros, por tanto, simplemente el movimiento siempre inacabado de los grupos”. En: Lapassade, G. “Dialéctica de los grupos, de las organizaciones e instituciones”, en: **Grupos, organizaciones e instituciones**, p. 249.

³⁹ Bauleo, A. **Op. cit.**, p. 15.

⁴⁰ Se sugiere la lectura completa del capítulo “Aprendizaje Grupal” en: Bauleo, A. **Ideología, grupo y familia**, pp. 13-20.

Aun cuando estos tres momentos tienen una aparición alternada una vez que el proceso ha sido iniciado: el coordinador o docente pueden percatarse que tienen una primera sucesión genética en el orden en que aquí son presentados.

El primer momento, o de indiscriminación, se caracteriza por una ubicación aún no clarificada en ese momento, en ese grupo presente, por una incoherencia organizativa ante la tarea, que aparece como algo confuso, así como los objetivos. No se razona aun sobre la tarea, aun cuando los miembros aludan a los subtemas, hecho que realizan todavía desde una perspectiva individual y se apoyan en alusiones a experiencias pretéritas con otros grupos, como instancias que ya les son familiares, conocidas y por tanto manejables. Esto último se da como una manera de atenuar la ansiedad que genera el hecho de encontrarse en una situación nueva. Los contactos relacionales aun serán de carácter bipersonal. En este momento los señalamientos del coordinador deben abocarse a la delimitación del encuadre de trabajo: explicitación de roles, los cuales no han sido diferenciados en su funcionalidad totalmente por los participantes más que al abordaje de la tarea. Puede decirse que en este momento el grupo se encuentra en lo que se le denomina técnicamente “pretarea”.

El segundo momento, o de diferenciación, se caracteriza por el esclarecimiento de los dos roles básicos: el de coordinador y el de participante. Los objetivos explícitos se hacen claros al común de los miembros y comienzan a percibirse ciertos objetivos implícitos, matizados por expectativas aledañas de los participantes además de la tarea manifiesta. El paso de lo implícito a lo explícito se hace más fluido. Se percibe la tarea como el objeto en común, matizada por el paso del “yo” del momento anterior, al “nosotros”, en el momento presente. Esto último es confirmado por la detección de un sentido de “pertenencia al grupo”, por parte de los miembros, no ya como un agregado o número más (serie), sino en tanto que integrante de un “todo” (grupo). Las aportaciones de los miembros se dirigen hacia la resolución de la tarea, tratando de que sean lo más centradas posible. Esto se denomina técnicamente: “Pertinencia a la tarea”, que sólo es posible cuando emerge de y se halla en interacción con el sentido de pertinencia. A estos elementos hay que agregar, dentro de la visión técnica, el sentido de “colaboración”, que engloba a partir de las nociones de pertenencia y pertinencia, un cúmulo de participaciones centradas y dirigidas directamente a aportar al todo grupal, es decir, a la resolución decidida de la tarea, todo un sentido de la “finalidad” del grupo.

Estos últimos elementos (pertenencia, pertinencia, colaboración y finalidad)⁴¹ son aspectos técnicos, con los que el coordinador o docente puede instrumentarse para efectuar una evaluación a lo largo del proceso grupal sobre cómo y en qué momento se puede considerar que el grupo se encuentra *en tarea*. Es decir, cuándo el grupo se ha estructurado como tal.

Retomando los planteamientos anteriores, rescato la noción de *producción* como elemento sustancial del aprendizaje, conformada instrumentalmente como criterio técnico para el coordinador de objetivación de los aprendizajes logrados: el tercer momento (o síntesis) significa la instancia en la que el grupo ha abordado ya la tarea y la ha “elaborado”. Puede decirse que comienza a elaborar unidades de síntesis en experiencias integradoras. Comienza un reordenamiento de los diversos subtemas que ha elaborado y que ahora maneja.

Al momento de síntesis, la categoría de totalización adquiere mayor sentido. El grupo hace un ajuste de su historicidad a partir de haber experimentado la conjunción entre su verticalidad y horizontalidad,⁴² lo que le permite una integración de su presente con una visión evaluativa de su pasado, la movilización de estereotipos y la capacidad instrumental para las modificaciones pertinentes y prospectivas. Es el momento de síntesis, como totalización, el que caracteriza al aprendizaje.

CONCLUSIONES

De lo antes expuesto, puede apreciarse que ante los requerimientos actuales en materia de educación, de los que el presente trabajo no pretende ni mucho menos ser solución definitiva, sino,

⁴¹ Ver: Kesselman, H. *La psicoterapia breve*, p. 35.

⁴² En este sentido, Bauleo expresa: “La verticalidad permite ver a cada integrante el ajuste de su historicidad al presente, su movimiento actual y su participación en el grupo. Lo horizontal le permite al grupo ir concientizando su interacción, su estructuración y el desarrollo del tema”. Ver: *Ideología, grupo y familia*, p. 27.

como ha sido señalado ya desde el principio, sólo aportar una reflexión teórica como parte de una de las múltiples respuestas que se tienen que dar de manera integrada en diversos campos para la modificación de la problemática educativa –en este caso en materia de docencia–, que se agudiza ante el incremento de la demanda educacional y que ha dado lugar a lo que denomina “requerimientos de educación masiva”. El aumento cuantitativo de alumnos en el aula impele a la reconsideración de la técnica de trabajo en el proceso de aprendizaje, pero no sólo eso, sino también a que la reflexión debe encauzarse a las consecuencias en términos de la relación personal, de comunicación unívoca y limitada.

La enseñanza individualizada, personalizada, permitió en otro tiempo una posibilidad de incluir abiertamente el factor humano en el proceso de aprendizaje a través de la relación que se establecía –una mayor comunicación que satisfacía más ampliamente las expectativas individuales. Sin embargo, la situación de docencia padece actualmente una notoria incapacidad para atender al alumnado en términos de una enseñanza individualizada debido a múltiples factores reales: grupos mayoritarios, horas clase reducidas, cuerpo docente limitado, etc.

Ante esta situación, la noción de aprendizaje grupal aporta un nuevo estilo de trabajo como posibilidad técnica de abordar grupos mayoritarios, recuperando así las posibilidades individuales de los alumnos, que integrados en un grupo resuelvan la tarea como un problema en común, enriqueciéndola a partir de la visión desde múltiples marcos referenciales.

Esto último, aunado a la noción de la existencia de los grupos informales en el proceso escolar, plantea la posibilidad de la inclusión del factor humano en el aprendizaje, a la vez que se revierte a los individuos que, habiendo aprendido a trabajar en grupo, asumen que están jugando un rol significativo en el grupo, a partir de su aportación personal, lo que favorece la investigación recuperándose así algunos elementos del aprendizaje autodidáctico.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BAULEO, Armando. **Contrainstitución y grupos**. Editorial Fundamentos, Madrid, 1977. 135 pp.
- BAULEO, Armando, **et al. Grupo operativo**. Cuadernos de Psicología Concreta, No.1, Buenos Aires, 1969. pp. 45-62.
- BAULEO, Armando. **Ideología, grupo y familia**. Ediciones Kargieman, Buenos Aires, 1974. 116. pp.
- BLEGER, José. **Psicohigiene y psicología institucional**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976. 211 pp.
- BLEGER, José. **Psicología de la conducta**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977. 351 pp.
- BLEGER, José. **Temas de psicología (entrevista y grupos)**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1976. 117 pp.
- CAPARROS, Nicolás, **et al. Psicología y sociología del grupo**. Editorial Fundamentos, Madrid, 1975. 293 pp.
- GEAR, María C. y LIENDO, Ernesto C. **Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1975. 215 pp.
- GOLDMANN, Lucien, **et al.** “La conciencia posible y la información”, en: **El concepto de información en la ciencia contemporánea**; Trad. por Florentino M. Torner; 4a. ed. Siglo XXI, México, 1977. 310 pp.
- HOMANS, G. **El grupo humano**. Trad. por Mireya Reilly, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1968. 497 pp.
- KESSELMAN, Herman. **Psicoterapia breve**. Editorial Fundamentos, Madrid, 1977. 201 pp.
- LAING, R.D. y COOPER, D. **Razón y violencia (una década de pensamiento sartreano)**; Trad. por Martha Eguía. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973. 146 pp.
- LAPASSADE, G. **Grupos, organizaciones e instituciones**; Trad. por Hugo Acevedo. Gránica Editor, Barcelona, 1977. 326 pp.
- MAYO, E. **Problemas humanos de una civilización industrial**; Trad. por Ana Ma. Elguera; 2a. ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1972, 170 pp.

- PICHON-RIVIERE, Enrique. **El proceso grupal**; 2a. ed. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1977. 213 pp.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. **Teoría del vínculo**, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
- SARTRE, Jean Paul. **Crítica de la razón dialéctica**. Trad. por Manuel Lamanj, 2a. ed. Losada, Buenos Aires, 1970, 2 tomos, 978 pp.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ASHBY, W.R. **Introducción a la cibernética**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1977. 389 pp.
- BLEGER, José. **Psicoanálisis y dialéctica materialista**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973. 206 pp.
- FILLOUX, J. Claude. **La personalidad**, Trad. por Antonio Rubio; 3a. ed. Eudeba, Buenos Aires, 1963, 61 pp.
- GARCIA, Guillermo. **La educación como práctica social**. Axis, Buenos Aires, 1975. 102 pp.
- GOULDNER, Alvin. **La dialéctica de la ideología y la tecnología**. Trad. por Néstor A. Miguez; Alianza Editorial, AUALA, Madrid, 1972. 361 pp.
- KLEIN, Josephine. **Estudio de los grupos**, Trad. por Julieta Campos. Editorial F.C.E. México, 1975. 201 pp.
- LAPASSADE, G. **Autogestión pedagógica**. Trad. por Víctor Saad. Gránica Editor, Buenos Aires, 1977. 305 pp.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R. **Claves de la sociología**, Trad. por José L. Cano; 2a. ed. Laia, Barcelona, 1974, 276 pp.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. **Psicología y pedagogía**, Trad. Ma. Esther Benítez; Akal Editor, Madrid, 1979. 314 pp.
- OLMSTED, M.S. **El pequeño grupo**, Trad. por Angel Nebbia, 8a. ed. Buenos Aires, 1978. 187 pp.
- PONTALIS, J.B. "Las técnicas de grupo y el pequeño grupo como objeto", en: **Después de Freud**, Trad. por José Bianco, Editorial Sudamericana, Biblioteca de Psicología, Buenos Aires, 1974. 334 pp.
- SBANDI, P. **Psicología del grupo**. Editorial Herder, Barcelona, 1977.
- SPROTT, W.J.H. **Grupos humanos**, Trad. por Jorge García Bouza; Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976. 224 pp.
- TANNENBAUM, A.S. **Psicología de la organización laboral**, Trad. por Fernando Garza, Editorial Continental, México, 1978. 150 pp.
- ULICH, Dieter. **Dinámica de grupo en la clase escolar**. Trad. por Jorge Thomas; Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1977. 90 pp.
- ZIZIEMSKY, David, et. al. **Métodos de investigación en psicología y psicopatología**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977. 214 pp.