

PRESENTACION MESA 4

Lola Lorenzo López

LA FORMACION EN PSICOLOGIA SOCIAL Y GRUPAL

Presentación

(Lola Lorenzo)

Cuando salimos de los ámbitos nominalistas académicos la formación es un proceso difícil de recortar.

¿Cómo se transmite un pensamiento?

¿Que efectos produce el aprendizaje grupal?

conferencia La psicología social y el Grupo Operativo, inicia su desarrollo en los años 50 en Argentina con E. Pichon Riviere, continua su desarrollo hasta llegar, hoy, a la Concepción Operativa de Grupo con A. Baulero.

Al salir de los espacios institucionalizados del "saber", la producción teórica se complejiza, pero esta complejidad es la condición de posibilidad.

En los centros Oficiales del saber muchas veces aprendimos a tener miedo a pensar, a descubrir y a curiosar. Aprendimos a recibir información, no a elaborarla, aprendimos a ocultar la creación propia.

El aprendizaje grupal, la formación en grupo, provoca ciertos cambios en el pensamiento y en la adquisición de conocimientos. ¿Cómo podemos dar cuenta de estos cambios?.

Muchas veces no parece fácil sostener, una formación que provoca una posición de ruptura de estereotipos, sobre todo aquellos estereotipos aprendidos acerca del aprender, es decir el espacio grupal de formación provoca una posición de sujeto-grupal productivo y activo que elabora la propia información.

Las comunicaciones que se presentan hoy en esta mesa, van a hablarnos de:

Acerca de: Identidad-contexto y resistencia....11ª de un programa de Formación, se trataría de repensar que lugar ocupa el contexto en la formación, y como éste interviene en los tres elementos básicos del aprendizaje grupal: coordinación-grupo y Tarea.

Esta comunicación la presenta Emilio Irazabal.

Acerca de: Los Grupos de Formación desde la experiencia de los Integrantes, nos hablará de la experiencia de formación vivida durante tres años, en un grupo de formación en psicología social, aporta sus experiencias como integrantes.

Esta comunicación la leerá, en nombre de todo el Grupo, Pepa Garcia.

Acerca de : Formación y Praxis social, nos hablará del modo en que el proceso de formación es difícil de recortar, ya que no es una formación para la reproducción, porque está fuera de los espacios institucionalizados, porque se trata de revisar los esquemas de referencia actuales y de buscar otros nuevos.....

Esta comunicación la presenta **Maito Trapero**



Vertical text or markings along the right edge of the page, possibly a page number or header.

"Los grupos de formación desde la experiencia de los
integrantes"

Angela Bermejo y otros

COMUNICACION: "LOS GRUPOS DE FORMACION DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS INTEGRANTES"

Deseamos señalar las dificultades para elaborar esta comunicación, suponemos que obedecen a nuestra función como integrantes, dado que no poseemos la distancia óptima para poder observar los fenómenos del movimiento grupal. Y el deseo de conocer al propio grupo desde la perspectiva de la coordinación.

La historia de este grupo operativo comenzó en marzo de 1983 y terminará en abril de 1986 con el siguiente encuadre:

- Reuniones semanales de dos horas quince minutos de duración.
- El lugar de reunión cambia el primer mes manteniéndose fijo desde entonces.
- La duración prevista del curso es de tres años. Finalizará como hemos citado antes en abril de 1986.
- Hay tres períodos de vacaciones, dos meses en verano, quince días en Navidad y siete en Semana Santa.
- El número de integrantes ha sufrido desde el principio numerosas variaciones, produciéndose bajas e incorporaciones que oscilan de 7 á 13 integrantes, siendo en la actualidad 7 miembros de los cuales uno se marchó en febrero de este año al extranjero por cuestiones laborales.

Es un grupo interdisciplinario compuesto por dos psicólogos, dos sociólogas, una asistente social estudiante de psicología, un técnico y una enfermera.

- Está coordinado por dos profesionales de la psicología social.
- La tarea es la formación en psicología social y grupal con técnica operativa.

El curso está dividido en tres ciclos de aproximadamente un año, trabajándose en cada uno de ellos, y con una duración de unos seis meses los conceptos de psicología social y teoría de grupo.

- La estructura de una sesión grupal es la siguiente:

Un tiempo de información de 45 minutos seguida de una hora de trabajo grupal. A continuación se efectúa la lectura de emergentes, pasándose después a otra media hora de discusión en grupo.

La información relativa tanto a la psicología social como teoría de grupos ha sido dada por profesionales de la psicología social del afuera del grupo; por las miembros de la coordinación y en este último período por los propios integrantes, siendo elaborado cada tema por dos miembros del grupo y presentado en dos sesiones.

ESQUEMA REFERENCIAL INDIVIDUAL DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO Y FORMACION DEL ECRO.

De los siete miembros actuales del grupo, seis empezamos en los inicios del mismo, durante los tres o cuatro primeros meses.

No teníamos una idea clara de lo que era un grupo operativo, aunque todos conocíamos a alguien que se hubiera formado en esta técnica.

Las motivaciones eran fundamentalmente intelectuales. A todos -- nos interesaba la psicología social, era una forma de seguir aprendiendo y -- sentíamos gran atracción por lo grupal.

No había un interés inmediato por la técnica y su aplicación. Existía también como motivación más o menos velada la inquietud por saber como nos comportábamos cada uno en grupo y saber de las dificultades que de -- ello se desprendían, dificultades que en principio eran vividas con un gran monto de ansiedad, con "ganas de salir corriendo" hasta que poco a poco se -- van depositando y son contenidas por el encuadre grupal.

Enseguida comienzan las sorpresas. No hay aparentemente que "es tudiar mucho. El desenvolvimiento de la sesión grupal era una experiencia -- totalmente nueva en todos los sentidos. Nos llama poderosamente la atención la lectura de emergentes. Las interpretaciones sobre todo algunas relati vas a lo grupal como por ejemplo la depositación o la supuesta expulsión que hace el grupo de los miembros que no asisten un día a la sesión.

Desde el primer momento existe un fuerte rechazo a la duración -- prevista para el curso, de tres años, que nos parece excesiva y que es pue -- ta de manifiesto en numerosas ocasiones.

En cuanto al aprendizaje, nos costó romper el estereotipo de la en -- señanza tradicional, el saber lo teníamos depositado en la coordinación y para

nosotros reservamos la obligación de estudiar como una losa pesada. Con esta idea propusimos numerosas veces una serie de pseudotareas consistentes en -- "como estudiar más".

Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que también nos nutríamos de la elaboración del grupo, y pudimos comprobar que la información que recibíamos la verificábamos en la experiencia grupal.

Era algo distinto a lo que estábamos acostumbrados. Podemos decir -- que no notamos la incorporación del aprendizaje. La lectura de diversos textos dejó de ser una obligación pesada para pasar a ser algo ameno e interesante -- para el propio grupo.

Durante bastante tiempo nos hicimos la pregunta de si éramos grupo o no, tratábamos de ver indicios que pudieran señalárnoslo, manteniendo un interrogante que creemos estaba influido por las resistencias a pasar de considerarnos individuos aislados a constituirnos en grupo.

Estas resistencias se veían incrementadas por el movimiento de -- entrada y salida de integrantes, ya que cuando alguien se marchó, faltó o -- echamos dedicábamos varias sesiones a hablar sobre ello, con el temor de si -- continuaríamos o no.

Este temor hacía que intentáramos hacernos responsables unos a -- otros del fin del grupo, si alguien manifestaba el deseo de irse (cosa bastante frecuente en ese tiempo).

Es interesante señalar en este punto como un miembro se marchó, volvió al cabo de pocos meses y está completamente incorporado al grupo a pesar -- de que se ha vuelto a ir recientemente.

Creemos que realmente nos constituimos en grupo en el momento en -- que dejamos de preguntárnoslo, no pudiendo notar el pasaje del ECRO individual al grupal.

Otro tema importante de preocupación ha sido la cuestión de dónde estaban los límites? ¿qué se puede traer de lo personal? ¿hasta donde se puede llegar?, junto con el miedo a manifestar los afectos. Este último aspecto tam-

bién constituyó una resistencia en nuestra tarea, ya que pudimos comprobar la interrelación que existe entre el aprendizaje y los afectos. Al expresar éstos sentíamos un verdadero descanso que propiciaba el seguir adelante. Profundizando sobre el tema de los afectos y los límites, podemos decir que cuando algún integrante ha manifestado una situación personal crítica con bastante emotividad, el resto del grupo ha vivido la sensación de que debería hacer "algo más" que escuchar, dándose sin embargo una situación general de inhibición.

Por otra parte, la persona afectada parece que no esperaba mayores manifestaciones de las que se le ofrecían.

Lo anterior nos ha llevado a reflexionar a la hora de elaborar esta comunicación, sobre la sexualidad grupal, aspecto que consideramos poco trabajado en nuestra experiencia grupal.

A lo largo de toda nuestra historia y hasta el momento actual, el grupo ha tratado de tapar las diferencias, de no manifestarlas ante los demás, salvo las físicas, que creemos que de haber podido, las hubieramos tapado.

Esta resistencia a expresar las diferencias suponemos que viene dada en un primer momento, por la fantasía de la disolución grupal, en caso de que se manifestaran sobre todo las diferencias en el saber. Posteriormente se suma la fantasía de pérdida de los afectos. A todo ello haría que añadir el miedo a la interpretación, lo que provoca el no poder hablar de las mismas en el espacio grupal.

Desde el primer momento de nuestra historia, se llevaron a cabo una serie de actividades extragrupales, por ejemplo después de la sesión vamos siempre a tomar cañas, manteniendo allí una relación que nos da la sensación de ser más fluída que la grupal, fantaseamos que es porque no existe la interpretación. Esta situación llevada al encuadre grupal crea una clave entre nosotros, que se manifiesta en la sesión grupal y que la coordinación no conoce, pareciendo algo secreto y nuestro aún cuando siempre se desvela en un juego de seducción.

La transición de lo individual a lo grupal creemos que ha sido posible en base a:

- Disminución progresiva de las resistencias.
- Al insight del aprendizaje.
- A la manifestación de los sentimientos y
- a una toma de conciencia del cambio.

La disminución de las resistencias, se hace posible al superar el temor a la fusión en lo grupal y a la pérdida de la individualidad. El miedo al grupo se va sustituyendo lentamente por una sensación de pertenencia, de apoyo, de sitio en donde se pueden compartir cosas que en otros lugares están vedadas.

El insight del aprendizaje, no solo se debe a la adquisición de nuevos conocimientos sino que a la vez se dan nuevas experiencias, nuevas actitudes, maneras distintas de ver aquello con lo que nos relacionábamos cotidianamente.

Este aprendizaje se niega en numerosas ocasiones, no se reconoce lo incorporado, particularmente cuando nos planteamos desempeñar la función de coordinación.

Nuevamente se repiten estos temores cuando se produce un cambio de roles internos en el grupo y son los propios integrantes los que han de transmitir la información. Este hecho asusta pero a la vez confirma los conocimientos adquiridos.

Según hemos manifestado grupalmente: "Que nos exijan que expongamos nos hace tomar conciencia que sabemos" constituye la confirmación por parte de los miembros de su proceso de aprendizaje.

Los cambios se perciben a distintos niveles tanto internos, vinculados con los afectos y sentimientos más íntimos, como externos -- reflejados en la ruptura de estereotipos que se manifiestan en la vida habitual.

Frases tales como: "digamos que mi vida ha cambiado", "a mí me ha hecho dejar el conformismo", "me preguntaba donde me he metido", "me tengo que pringar: es estar participando en la marcha que va teniendo esto", esa fue la doble sensación del principio. Todas estas expresiones, por parte de los integrantes, reflejan el mayor compromiso con la tarea y los miedos que supone esta toma de conciencia. Asimismo se observa como los cambios que se producen dentro del grupo repercuten en el mundo exterior, Algunos integrantes señalan que sus relaciones fuera del grupo se fueron flexibilizando con el tiempo, lo que constituye una prueba fehaciente de este proceso de cambio como producto de la tarea grupal.

La proximidad de la finalización del grupo, que ha convivido durante casi tres años es precisamente lo que permite realizar una mirada retrospectiva sobre nuestra experiencia. A la vez el sentimiento de angustia ante la finalización del mismo, nos llevó a fantasear esta comunicación como proyecto grupal en lugar de considerarlo como -- una tarea más, que es realmente de lo que se trata.



" Formación y Praxis Social "

Maite Trapero Torio

"FORMACION Y PRAXIS SOCIAL"

Me dijeron que hablara de la formación ^{en} psicología social y grupal, y yo contesté, bien, hablaré de la formación, pero ¿desde dónde hacerlo?, ¿qué aspectos de la formación me interesaría transmitir?, y también me preguntaba ¿qué tendrán curiosidad por escuchar?

Entonces pensé en lo inmediato, se trata de hablar en unas Jornadas de Trabajo sobre la PRAXIS GRUPAL organizadas por el CIR, uno de cuyos objetivos es ver cómo ha transitado nuestro ECRO a lo largo de diez años de inserción y desarrollo en nuestro país. Así pues, se me venía a la mente todo el cambio político operado en estos años, todos mis años de formación con Armando Bauleo y todas mis prácticas sociales relacionadas específicamente con la formación. Ahora bien, cuando pensaba en este proceso siempre lo hacía en plural, siempre estaba en mi discurso interno el "nosotros": estuvimos, hicimos, fuimos, vinimos:... porque en ese proceso siempre estaban presentes los compañeros con los que me formé, los que llegaron primero, los que se incorporaron después, los que se fueron y aquellos con los que en la actualidad me vinculo, bien sea a través de la investigación en el CIR, bien sea a través de diversas prácticas, y entre ellas la de formar en Psicología Social y Grupal. Ese "nosotros" era el viejo grupo de formación que me quedó internalizado.... y digo viejo no solo por su antigüedad sino también por lo entrañable del sentimiento que queda tras tantos afectos ligados a esa experiencia....

Pues bien, si a lo largo de la exposición hablo en primera persona del plural no creo que sea tanto un plural de modestia, como habitualmente se utiliza, sino más bien por algo inevitable, obligado que ocurra; no será, por tanto, una impostura sino un "efecto" de un proceso en el que el aprendizaje de una teoría pasaba por una práctica grupal. Me interesaba mostrar esto y también decir que el CIR es un centro para la investigación y que aunque algunos de sus miembros hagamos formación, ésta no es de momento una función explícita aunque sí sea una preocupación latente. No en vano voy a hablar de la Formación en Psicología Social y

Grupal que proponemos.

Ha otra cuestión que me despertó interés fue el enunciado disparador o motivador dedicado a esta Mesa: "Cuando salimos de los ámbitos nominalistas académicos, la Formación es un proceso difícil de recortar".

Difícil de recortar no sólo en el tiempo, ya que incluso a estas alturas una sabe cuando empezó pero también sabe que no está dispuesta a dejar de crear espacios cuya tarea específica sea el aprender, sino también por las características del campo que ocupa esta nueva disciplina teórica que es la Psicología Social. De esto quisiera hablar un poco.

Cuando hablo de campo me refiero a los territorios adjudicados a esta disciplina y cuyas fronteras aún no están bien definidas. Se dice que está a caballo entre la Psicología y la Sociología, que abarcaría a ambas, pero que aún no tiene definido su objeto de conocimiento. Nosotros partimos de que toda Psicología es Social, que su campo es el de la intersubjetividad, y que lo grupal sería una instancia de mediación entre lo individual y lo social. Ahora bien, podría parecer paradójico, pero no lo es, que si queremos recortar un campo teórico, es decir, acortarlo, cerrarlo, delimitar sus fronteras, vayamos, al mismo tiempo, con nuestra práctica social, con nuestro trabajo como psicólogos sociales, abriendo cada vez más campo: en estos momentos se está trabajando en campos tan dispares como sanidad, educación, marginación social o participación ciudadana....¿Y qué es lo que permite esta apertura? un ECR0, un esquema conceptual, referencial y operativo, es decir, un cuerpo teórico, unos instrumentos y una experiencia con los que intervenir en cualquiera de dichos campos desde la Psicología Social. Por lo tanto se plantea aquí un problema a dos niveles, uno teórico y otro práctico: ¿cuáles son los límites de la Psicología Social, como teoría que resulta de una convergencia epistemológica de varias disciplinas? y ¿cuáles son los límites de una práctica que viene dada a partir de unas condiciones históricas, sociales, económicas y políticas determinadas? o como diría Foucault, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que aparezca este discurso, esta ten-

dencia y cuáles los elementos que le permitirían diferenciarse de otros discursos, de otras tendencias?

Dejo abiertos estos interrogantes y paso a hablar de la formación en Psicología Social y Grupal que proponemos, la cual, como es obvio constituiría "per se" una de esas condiciones de posibilidad y, en mi opinión, uno de los elementos diferenciadores sería que se trata de un proceso de aprendizaje que va indisolublemente ligado a la praxis social.

¿Porqué digo esto? Porque es obvio que la palabra "formación" implica una connotación de aprendizaje para la acción, habla de un cierto nivel de especialización y de una necesaria aplicación. Pero no se trata de una formación para la reproducción (en el sentido marxista del término), ni de una formación técnica(?) ni de una formación para obtener un título, ni es una formación para apaciguar la ansiedad frente al no saber; esto formaría parte de sus límites.

Sino que se trata de revisar los esquemas referenciales actuales y de buscar otros alternativos,* utilizando para ello una metodología y una información inusuales en las instituciones académicas oficiales, pero coherentes con lo que queremos transmitir y con una concepción distinta de lo que sería un aprendizaje tipo recetario, normativo o puramente imitativo.**

Me explico, cuando digo esquemas de referencia a revisar me refiero no sólo a las nociones teóricas de Psicología que uno recibió sino también a los esquemas con los que uno se rige en la práctica a la hora de afrontar problemas o abordar conflictos o, sencillamente, aquellos mediante los cuales uno incorpora y desarrolla un rol, un papel profesional con otros y para otros y, por lo tanto, un rol social. Estos esquemas lo son de pensamiento y de acción. La vieja cla

* lo terapéutico → aprendizaje de un rol (el de coordinador).
 ** pero las cosas están cambiando. Ya determinadas bibliografías no están vedadas en la Universidad.

sificación de Cooley entre grupo primario y grupo secundario, a los que corresponderían la familia, donde el predominio es de lo afectivo, y la escuela, donde lo predominante es el pensamiento, ilustran esta antigua disociación - por lo demás, ideológica- entre afecto y pensamiento, que surge en la vida cotidiana resultando inapropiado y rechazable llevar los afectos al terreno del trabajo y la razón al terreno familiar.

El aprendizaje entonces comenzaría por un interrogarse, un cuestionarse sobre aquello que uno incorporó como naturalmente dado e imposible de ser planteado de otra manera. Se trata de abrir el pensamiento, de "moverlo", de conocer y reconocer cómo se relaciona uno con las cosas para poder crear y recrear nuevos modos de relación y por tanto de acción, tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica, de forma que tanto la práctica se sustenta en una teoría que le es propia, como que dicha teoría está apoyada por una práctica, práctica que siempre es social; en síntesis, para llevar a cabo una auténtica praxis.

Y volviendo a los elementos diferenciadores, si en la información bibliográfica incluimos autores como Freud, Marx, Reich, Sartre o Althusser, aunque ninguno de ellos sea considerado psicólogo social, consideramos, sin embargo, que sus aportaciones son básicas a la hora de abordar el estudio de una Psicología Social y Grupal comprometida con la realidad en la que vivimos. Nociones como manifiesto y latente, resistencia al cambio, estereotipo, emergente o tarea perderían parte de su sentido sin el estudio de estos autores.

El otro aspecto inusual que proponemos, en cuanto a la metodología, es que ésta incluya la práctica grupal, es decir que el aprendizaje sea en grupo y que éste sea coordinado con técnica operativa. De esta manera, además de la información teórica dada por la bibliografía y por los informantes podemos contar con la información de todo tipo que a los componentes del grupo les interese llevar en relación con el tema y con la interpretación de la coordinación, que

es otro tipo de información, cuya finalidad es facilitar la relación del grupo con su tarea.

Todos los que hemos estudiado Psicoanálisis sabemos que el leer a Freud moviliza ansiedades, como también las moviliza la lectura de cualquier buen libro de Psicología o una buena información sobre las relaciones interpersonales cuando el lector o el oyente tiene puesta toda su curiosidad en ello. Lo mismo sucede al estudiar Psicología Social Y Grupal. Pero ¿qué hacer con toda esa movilización que provoca? Porque es al implantar el dispositivo grupal en un proceso de formación cuando van a emerger, agolpadas, todas las ansiedades relacionadas con la curiosidad, la afectividad, el deseo, los ideales, la identidad, la complicidad, el poder... de la mano de unos personajes que están ahí y se relacionan entre sí y con la tarea, pero que también se mueven junto con otros personajes reales en los diversos ámbitos de sus vidas cotidianas. Es entonces cuando el propio espacio grupal se constituye como el lugar privilegiado para elaborar dichos problemas, es decir, para tratar de hacer operativa dicha movilización, de dar sentido a cada momento y situación grupal, de forma que, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un motor para seguir avanzando en el proceso del aprender en grupo.

Además, es en el grupo, como instancia intermedia e intermediaria entre lo individual y lo social, donde se precipitarán los grupos internos y externos de los participantes, grupos reales e imaginarios, que conforman el soporte de los esquemas referenciales de cada uno y que al principio aparecen en el grupo como emergentes de los conflictos existentes en el afuera* (y que constituyen parte de las motivaciones del aprender), para irse transformando poco a poco en problemas grupales que el propio proceso grupal irá codificando y decodificando, repitiendo, creando y recreando en un flujo permanente del "adentro" y el "afuera" en cada nueva situación grupal.

* los síntomas más como conflictos con el fuera.

Rosen Terezpeltz
Grupol?

Por último, la práctica grupal exige el cuestionamiento de una serie de problemas y fenómenos que ocurren siempre, si no de una manera explícita sí latentemente, en el ámbito de la enseñanza, es decir en la relación maestro-alumno-institución educativa, y en todo funcionamiento grupal, como son:

- la transmisión del poder, problema que emerge fundamentalmente a partir del análisis del interjuego de los roles; ?
(esto desencadena o determina cuestiones en el aula)
- la transmisión del saber, problema que aquí aparece cuestionado a través del pasaje de información y la valoración que se da a la misma; acordémonos de que hay una información que es la teórica, otra que proviene de las interpretaciones de la coordinación y otra que traen los integrantes del grupo (teórica y experiencial);
- la ambivalencia sentida por el horror al aprender a través de la experiencia y la necesidad razonada hacia la misma, que provoca conductas grupales de impostura, un "como si" se estuviera en grupo; y
- los problemas relacionados con la resistencia al cambio.

Resumiendo y para terminar, a través de esta concepción de la Formación en Psicología Social y Grupal confluyen el grupo como objeto teórico de conocimiento y el grupo como instrumento - la metodología grupal-. Esta confluencia tiene como resultado la introyección, la incorporación de un cuerpo teórico, la articulación de unos conceptos y la transformación de un pensamiento, que nos permitan crear nuevos espacios, nuevos modos de relación, que produzcan nuevos efectos frente a la inexorable esterotipia del sistema, es decir, que permitan transformar y dar sentido a situaciones cerradas por la ideología. Esto formaría parte de sus alcances. El proceso de formación, pues, vendrá recortado también por ese continuo ir y venir de las prácticas sociales a la experiencia grupal, de tal forma que la praxis social será el lugar de validación de dicho proceso.

Madrid, 7 de Marzo de 1986

Maite Trapero



MESA 5: DIDACTICA GRUPAL (PEDAGOGIA Y GRUPO OPERATIVO)



PRESENTACION MESA 5

Ma José Salvador Molezún

MESA: DIDACTICA GRUPAL (PEDAGOGIA Y GRUPO OPERATIVO)

Me llamo Maria Jose Salvador y hoy me toca presidir esta mesa que se llama Didáctica Grupal (Pedagogía y grupo operativo).

Tenemos por delante un máximo de tres horas ; la primera hora y media la vamos a dedicar a la lectura de 5 ponencias , el tiempo restante a dialogar todos sobre la información recibida y sobre el tema didáctica grupal. Por esto por favor les pido que vayan guardando sus comentarios y preguntas porque vamos a tener tiempo después de las lecturas para poder hablar.

El orden de presentación es el siguiente: 1º un trabajo realizado con niños , 2º Aprendizaje de filosofía, 3º Maestros: su comportamiento grupal 4º enfermería 5º un trabajo sobre la sexualidad. Cada ponencia tendrá una duración máxima de 15 minutos.

Yo voy a introducir el tema y al final hare una devolución de lo hablado.

Al leer el título de esta mesa pensaba ¿ Que diferencias hay entre un aprendizaje académico , tradicional y aprender en grupo operativo?

Me conteste varias cosas: una, en un grupo los individuos se juntan intentando aprender unos de otros, no, solo de un profesor.

Otra, que lo manifiesto es enriquecido por la latencia que el coordinador explicita.

Que las resistencias, las ansiedades y la transferencia que un aprendizaje levanta se pueden hablar y trabajar.

Me preguntaba después ¿qué es eso de aprender? , ¿ Como se da el aprender en grupo?

Creo que tal vez aprender es asimilar nuevos conocimientos y poder descartar también antiguos que ya no me sirven.

Incorporar una información es quizá algo más que saberla de memoria es poder unirla con lo sabido y vivido anteriormente.

El verdadero aprendizaje debe de estar en la línea de aprender lo fundamental que es " Aprender a pensar ". Pensar es poder preguntarse cuestionar , escuchar.

Aprender en grupo

El grupo nos permite que la información teórica pase por la experiencia vivida, yo diría más la tarea es "actuada", revivenciada por la palabra y el sentimiento grupal

En el grupo se aprende enseñando y en él es imposible enseñar sin aprender.

¿ Que quiere decir todo esto que la teoría y práctica de grupo operativo, nos lleva a enunciar ya sin lugar a dudas?

¿ Que es lo que pasa en el interior de cada sujeto que aprende y grupalmente?

Tal vez lo que ocurre es que la barrera - censura que se encuentra entre su preconscious y su consciente es por momentos levantada, cuando interpretamos la fantasía o el deseo grupal, cuando invitamos a los miembros de un grupo a que puedan decir todo lo que se les ocurra de la tarea por extraño que les parezca. Estamos llamando a los recuerdos y experiencias que antes permanecían precons y se hacen susceptibles de cons"

Aumentamos el campo de su cons sobre la base de un afecto que se va fortaleciendo hacia las transferencias múltiples (entre los miembros , con la coordinación, con el afuera, con la tarea) y aparecen las ansiedades.

Tal vez es así, pero dejemos lo teórico y entremos en lo teórico-práctico .

La primera ponencia se llama " La clase en movimiento" esta escrita por Paloma Billa, profesora con más de 11 años de experiencia, que está en formación de Psicología Social. Ella misma la va a leer.

La segunda ponencia "Algunos aspectos latentes en el aprendizaje de la Filosofía". Está escrita por Yolanda Sanchis y Liliana Checa, esta última la leerá. Son las dos Licenciadas en Filosofía y Psicologías Sociales. Llevan varios años trabajando en la Formación Grupal en Filosofía.

La tercera ponencia "Sobre comportamiento social y grupal de los maestros" está escrita por Masza Maszlanka la cual lleva muchos años trabajando como Profesora y Psicóloga Social.

La cuarta ponencia "Alternativas a la Formación práctica de alumnos de enfermería en Salud Comunitaria" la va a leer Carmen Albeniz, está escrita también por Antonio Calvete, M^a Angeles Gil y Milagros Ramas-

co. Todos ellos enfermeros que llevan cinco años de trabajo en el Centro Especial de Medicina Comunitaria y estan en formación en Psicología Social.

La quinta ponencia "un enfoque de la sexualidad desde la educación por el arte". escrito por AmanMaria Perrota, profesora de Plástica y Silvia Mónica Basteiro quien se dedica a la educación en Pre-escolar y es Licenciada en Psicología. Ella la leerá.

"La Clase en Movimiento"

Paloma Dilla Frechel

DIDACTICA GRUPAL

PEDAGOGIA Y GRUPO OPERATIVO

LA CLASE EN MOVIMIENTO

1.- PRESENTACION

2.- EL MOVIMIENTO DE LA CLASE

La Asamblea como:

- a) - Formación del grupo de clase
 - Descubrimiento de los otros
 - Roles del adulto y de los niños
 - Elaboración de normas
- b) - Organización del aprendizaje
 - Aprendizaje como descubrimiento
 - Motivación desde los niños y sus intereses
 - Todos aprendemos de todos y enseñamos a todos

3.- REFLEXIONES Y DIFICULTADES

¿ Qué ocurre cuando la Pedagogía es pensada de otro modo?

Resistencias al cambio:

- A nivel Institucional:
 - . Objetivos del Ministerio
 - . Inspección
 - Padres de los niños
 - Alumnos
 - A nivel personal
-

Paloma Dilla Frechel

LA CLASE EN MOVIMIENTO

1.- PRESENTACION

Soy Profesora de E.G.B. en un colegio del Barrio "Pozo del Tio Raimundo". Las condiciones socio-culturales del barrio son muy extremas: paro, analfabetismo, alcoholismo, droga, familias numerosas que, hasta hace dos años vivían en chabolas. Llevo doce años en este Colegio; desde hace cinco o seis estoy con los pequeños (5 a 8 años). Los niveles de madurez son muy distintos, aun dentro de los que tienen la misma edad. El espectro va, desde los que no son capaces de rellenar con color una figura a los que, en lenguaje por ejemplo, escriben frases y textos cortos. Tenemos, además, niños "payos" y "gitanos".

No usamos libros de texto, aunque hay cuentos y libros de clase para consultar, ver o leer. El material lo tenemos en común. Esto es general para todo el Colegio.

Los padres hacen un aporte económico y nosotros compramos todo lo necesario, desde los aparatos de gimnasia a los juegos o los sacapuntas. Ellos no tienen que traer nada. Está todo en clase. Algunas cosas distribuidas por los grupos (pinturas y lapices) y otras repartidas por rincones siempre a su alcance (papeles, pegamentos, juegos, cuentos...)

Hace unos años, organizábamos las clases de Primero y Segundo con niveles móviles aglutinando, para trabajos específicos - lenguaje, por ejemplo - a los niños, según el nivel de conocimientos.

Desde este año, es la Asamblea de clase la que aglutina toda la vida del aula. De ella nace toda la organización del aprendizaje y es la que origina la formación del grupo de la clase.

Os cuento un poco como lo hacemos.

2.- EL MOVIMIENTO DE LA CLASE

a).- Formación del grupo de clase

Nos sentamos en corro en el suelo en un rincón de la clase (nosotros decimos "el corro", o "asamblea"); es importante para los más pequeños que este sitio de la Asamblea sea distinto de aquel en que nos sentamos en clase, resaltando este momento por la importancia

que tiene y por facilitar la atención de los niños. Y charlamos, nos contamos cualquier cosa; lo que nos ha pasado esa mañana al levantar nos o un cuento que alguno se sabe; o que alguien se ha comido el hllo de otro en un descuido... mil cosas.

Dura todo el tiempo necesario para que haya una aportación de todos o casi todos y llegar a una mínima conclusión, sin forzar, para nada, si la atención se dispersa o hay cansancio.

Al principio, los niños, no están acostumbrados a "estar" y escucharse en Asamblea y, por tanto, ésta dura poco; pero enseguida se va notando un nivel de atención, de respeto al turno de palabra, etc. También se van diferenciando dos tipos de Asamblea:

- uno, donde salen los temas de aprendizaje, o las actividades concretas.
- otro, donde hablamos de cada uno de nosotros a nivel personal; salen normas para la clase o pensamos como podremos organizarnos mejor para hacer determinadas cosas.

La Asamblea es el centro de la vida del Grupo donde, cada uno, aporta sus intereses, puntos de vista, y esta dinámica de encuentro y conocimiento entre ellos, es lo que va a posibilitar la formación del Grupo de clase.

Aprenden a conocerse a sí mismos y a los demás, con aspectos diferentes de ellos y, también, a reconocerse en los otros en muchos deseos comunes.

El adulto tiene que estar atento a sus aportaciones; no imponer sus criterios, debe ser lo mas aséptico posible; no transmitir opiniones personales sino ayudar al Grupo a elaborar puntos de vista razonables, según las posibilidades de los niños.

Elaboración de normas.- Surgen las normas a raíz de una situación concreta y como respuesta a ella. Es socializadora, una solución que beneficia a todo el grupo y se plantea directamente ligada a la causa que la motiva.

Las normas no tienen sentido por sí mismas; son revisables o modificables, cuando han variado las circunstancias que nos hicieron ponerlas.

Tienen que ser, para el niño, referencias muy claras que le den seguridad.

Con ellas va a saber lo que se le pide, lo que el Grupo necesita de él.

Cuando la norma aparece, después de haber actuado, suele darse de forma negativa. Serían todas las prohibiciones ("lo que no se debe hacer").

Conviene que, antes de hacer algo, pensemos entre todos como lo vamos a hacer; así es mas fácil proponer normas positivas.

La solución, cuando alguien se "ha saltado" una norma, tiene que ver con el problema creado. Hay que perder de vista los castigos y encontrar una reparación directa del daño que se haya hecho.

b).- Organización del aprendizaje

Los niños, a través de la Asamblea, van a poder organizar su aprendizaje a partir de lo que les interesa. Solo hay que escuchar los intereses que surgen a diario en clase y, a partir de ellos, sintetizar y organizar el trabajo.

Plantear el aprendizaje como descubrimiento, a partir de las aportaciones de los niños, supone:

- El adulto no programa antes de encontrarse con el Grupo.
- La elección de temas está determinada por los intereses del Grupo.
- Se aprende a partir de lo que el Grupo conoce del tema; no se dan conocimientos por sabidos.
- Se respeta el ritmo de aprendizaje.
- El niño aprende a preguntarse sobre lo que le rodea, que es la base de todo aprendizaje y escucha las preguntas que se hacen los demás, nos damos cuenta de que cada vez sabemos mas, porque nos hacemos mas preguntas; hay mas cosas que nos interesan. Cada respuesta puede ser una nueva pregunta para otro niño.

Así, vamos creando estructuras de pensamiento. Lo que sabemos se relaciona con lo que nos preguntamos ahora y con lo que aprendimos ayer.

Todas las aportaciones son valiosas para el grupo.

Si alguien tiene dificultad ante un aprendizaje concreto, los que lo han entendido pueden explicarlo desde otros puntos de vista, que ayudan a toda la clase a entender mejor cada idea.

Organizar el aprendizaje en grupo nos ayuda a ver la escuela abierta. Las experiencias que se viven en la calle tienen un sentido dentro y lo que aprendemos en clase, tiene una salida hacia afuera.

Traemos datos del exterior a la escuela; preguntamos a personas que nos puedan explicar muchas cosas que nos interesan; a veces vienen al aula madres y padres a explicarnos sus trabajos.

Con todos estos datos y aportaciones se trabaja, tanto en gran grupo, que sería la Asamblea, como en los equipos, y otros trabajos hay que realizarlos individualmente.

3.- REFLEXIONES Y DIFICULTADES

¿ Qué ocurre cuando la Pedagogía es pensada de otro modo ?

Se plantean problemas, tanto a nivel institucional, como personal.

a).- A nivel institucional, es evidente que chocamos con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los programas los elaboran ellos, con los objetivos mínimos a cumplir. No sabemos si estos programas " a priori", van a coincidir o no con los nuestros. Nos tememos que no.

Las visitas de la Inspección, aunque no son muy frecuentes, son un método de control del que no podemos olvidarnos.

- También, en el plano institucional, tenemos como generador de problemas a los mismos padres. La exigencia de que sus hijos aprendan cosas, muchas cosas, y cuanto antes mejor.

La mayoría de los padres tampoco está dispuesta a aceptar la conexión entre las relaciones afectivas que se están dando en su familia y la actuación del niño en la escuela. Se niegan a reconocer, en principio, que el niño tenga problemas y, por supuesto, que éstos tengan relación con lo que ocurre en su casa.

Respecto a los alumnos, también se originan dificultades.

En primer lugar, hay una pobreza de intereses bastante grande. Ya he comentado la situación cultural del barrio. Muchos de los padres son analfabetos, no hay libros en sus casas.

Esto hace que los chavales tiendan a interesarse por pocas cosas, todas ellas sacadas de la "tele" o del "video". Es difícil que aporten algo a nivel de ideas o de cosas que hacen en casa.

Hay un grupo de chicos muy pasivos. Y, en general, se cansan enseguida de cualquier tema o actividad.

Hay otro grupo de niños que, dada la problemática que viven en sus familias, son muy nerviosos, o muy agresivos y, continuamente, boicotean la marcha de la clase.

Otro generador de problemas es el hecho de que existan tantos niveles en la clase. Algunos niños están retrasados; otros lo son o tienen grandes deficiencias y otros, tienen avances y retrocesos muy fuertes.

Cada uno lleva su propio ritmo, evidentemente.

A la hora del aprendizaje de algo en concreto, como la lectura y escritura, supone un trabajo considerable para mí.

b).- A nivel personal el principal problema que se plantea es:
El cambio de rol del educador

Antes, tanto el rol del educador, como el del alumno, estaban perfectamente delimitados:

- el que enseña
- el que aprende

En este tipo de relación vertical, lo principal son las materias que se enseñan, perfectamente programadas de antemano: qué y cuando deben aprender los niños en cada momento.

Ahora, el planteamiento es totalmente distinto.

- Los roles están desdibujados. Todos aprendiendo y enseñando a todos.
- No hay ninguna programación preestablecida. Se desarrolla según van surgiendo los intereses del Grupo.

- El evidenciar que la situación afectiva de la clase está condicionando todo el aprendizaje. Todas las relaciones de transferencia e identificación con el adulto están ahí y me implican directamente.

¿ Cómo manejar todo esto que se manifiesta a cada momento en clase ?

El cambiar nuestro rol de enseñantes es difícil. Lleno de contradicciones. Nos han enseñado a enseñar de una determinada forma. Esta forma ya no nos sirve, pero tampoco existe una nueva fórmula donde apoyarnos.

Esto genera bastante inseguridad. Cuando surgen, mas bien cuando se acumulan las dificultades, hay una tendencia a volver a lo pasado, lo fácil, lo conocido; pero es imposible hacerlo porque, a estas alturas, es evidente que, la antigua fórmula, no vale absolutamente para nada.

**"Algunos aspectos latentes en el aprendizaje de la
Filosofía"**

**Liliana Checa
Yolanda Sanchís**

ASPECTOS LATENTES EN EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFIA

Presentaremos una experiencia de enseñanza de la filosofía realizada con personas interesadas en acceder al conocimiento filosófico. Creemos que su implementación y los resultados obtenidos permiten repensar el método y la pedagogía utilizadas para la enseñanza que de dicha disciplina se lleva a cabo en las instituciones habituales de su aprendizaje, es decir centros de bachillerato y universidad.

Nuestra intención, cuando desarrollamos esta experiencia, tenía una doble vertiente: abordar el aprendizaje de la filosofía desde un lugar distinto de los tradicionalmente utilizados y por otra, observar dicho aprendizaje a través de la metodología de grupo operativo.

El aprendizaje en grupo

Habitualmente la enseñanza de la filosofía, como la de otras materias, se desenvuelve dentro de un marco en el que los lugares se definen por quien detenta el saber y quienes lo reciben. La incorporación de conocimientos se efectúa de una manera pasiva, sin darse una reflexión y replanteamiento de aquellos, por parte del alumno.

Además se supone que es el individuo aislado (niño, adolescente o adulto), circunstancialmente rodeado por compañeros, el que aprende una asignatura y se niega así cuáles son los vínculos que se establecen entre los individuos y dicha asignatura o las razones que los explican. De esta forma se organiza el aprendizaje ejerciendo una disciplina autoritaria sobre esos vínculos.

La instrumentalización positiva de la dinámica grupal tiene escasa relevancia en la enseñanza tradicional; en ocasiones se incorporan algunas técnicas de grupo a fin de motivar a los alumnos frente a determinados temas. Es necesario destacar que

las técnicas mencionadas permiten al profesor atender solamente a las motivaciones concientes o manifiestas del alumno.

En la teoría de grupo operativo se afirma que el aprendizaje es un proceso grupal, que es el individuo inmerso en un grupo, como siempre, quien adquiere los conocimientos nuevos y por consiguiente es necesario instrumentar una metodología que permita analizar la relación del grupo con la tarea o disciplina que se estudia.

Relato de la experiencia

Realizamos esta experiencia un equipo de dos personas que además de la licenciatura en filosofía, tenemos formación en psicología grupal y social.

El tema que desarrollamos fue "Análisis del proceso de conocimiento". Al seleccionar a los filósofos que tratan dicho análisis creimos conveniente elegir a Descartes, Kant, Hegel, Marx y Nietzsche, ya que éstos representan los puntos nodales del despliegue de la teoría del conocimiento desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, es decir, permiten reflexionar sobre las bases modernas del propio pensamiento y sobre los métodos científicos que se han ido gestando.

De las obras de estos autores escogimos aquellas que hacen referencia a la problemática aludida, por ejemplo, de Descartes, el "Discurso del Método", de Kant, los "Prolegómenos".

El programa contaba con una pequeña introducción de lecturas preliminares (tales como el mito de la caverna, de Platón), a fin de que el grupo fuese adentrándose en cierto tipo de planteamientos filosóficos, a la vez que los integrantes se iban conociendo y elaborando un lenguaje común.

Esta experiencia la hicimos en el ámbito privado, los integrantes de la misma fueron adultos, profesionales de distintas disciplinas cuya afinidad era el trabajar en grupo temas de filosofía.

El seminario tuvo una duración de ocho meses, con un encuentro semanal de dos horas continuas. La coordinación estaba conformada por dos personas, una coordinadora (L. Checa) y una observadora (Y. Sanchís). La primera señalaba o interpretaba al grupo las situaciones que entorpecían el desenvolvimiento de la tarea; la segunda, sin participación hablada, registraba por escrito el acontecer grupal. Desde la coordinación creímos conveniente trabajar con una informante (que fue A. M. Apreda), quien una vez al mes exponía en el seminario, durante una hora, el tema correspondiente al programa, a la vez que esclarecía algunas dudas que los integrantes manifestaban sobre filosofía.

Una vez reunido el grupo alrededor de un objetivo común, la tarea (en nuestro caso "Análisis del proceso de conocimiento"), es a partir de ésta que comienza a reflexionar y elaborar los distintos significados que va tomando para cada uno de ellos.

En todo grupo, desde la concepción operativa, se suceden alternativamente distintos momentos en el desenvolvimiento del mismo: la pretarea y la tarea son dos de éstos.

La pretarea, momento de las resistencias, era vivido con gran angustia y el grupo la verbalizaba de esta manera:

"la dificultad están en el temor de que la pérdida de lo viejo es una catástrofe y se va a perder todo"

En la experiencia que relatamos, los integrantes esperaban que se les indicara todo lo que debían hacer; aunque en entrevistas anteriores habían hablado de su oposición a la enseñanza tradicional, al inicio del seminario mostraban fuertes impedimentos para cambiar la relación alumno-profesor, para tomar ellos parte activa en el aprendizaje. Además se quejaban de su impotencia para aprender filosofía, disciplina que se les aparecía como un saber totalmente abstruso.

Afirmaban:

"he descubierto un fuerte rechazo para asumir

mi propia ignorancia, cuando leo el texto sólo me asaltan interrogantes, interrogantes"

La ansiedad que se desencadenaba en ellos era tal que no se limitaban a leer los textos indicados, sino que les llevaba a realizar lecturas complementarias, de esta manera se saturaban de datos y no se permitían la reflexión.

A medida que se iban viendo los distintos filósofos seleccionados en el programa, y ante la ausencia de una forma propia de pensamiento, se producía una identificación con los citados autores. Así, por ejemplo, la duda estaba presente en todo momento, al estudiar a Descartes: en la forma de aprender, en la capacidad de cada uno de los integrantes para comprender conceptos filosóficos y buscaban un método que les permitiera avanzar con seguridad en el conocimiento.

Decían:

"dudamos de todo, de la coordinación, de nosotros, la duda se trata de una manera frívola".

En los momentos de la tarea, asumiendo la metodología de trabajo, el grupo toma conciencia de las dificultades de aprendizaje propias de la filosofía, es el momento de la reflexión y en el que se puede acceder a un nuevo nivel de discusión filosófica y de comprensión acerca de las situaciones por las que se ha ido pasando.

Como ejemplo, al comienzo, los integrantes empiezan a pensar sobre los obstáculos epistemológicos (el autor tratado era Bachelard), con los que cada uno contribuía para no permitir en el grupo una discusión abierta y más rica sobre el quehacer de la filosofía. En este seminario actuaba como obstáculo el suponer que para aprender filosofía se necesitaba una disposición especial o que podía existir una técnica que mágicamente entregara analizados y comprendidos los planteamientos filosóficos. Posteriormente, al estudiar a Kant y sus "Prolegómenos", consideraban que este autor los había llevado al lugar de la ignorancia.

Con este mismo autor las reflexiones de los integrantes hacían referencia a la relación que cada sujeto había establecido entre la lectura del texto y lo personal (entendiendo por esto aquellos elementos constitutivos de la identidad de cada uno); asimismo reconocían que al tratar temas nuevos iban dejando otros, y afirmaban:

"cuando sabes menos, arrastras más el cuerpo y el conocimiento consiste en no ser tan pesado".

"el viaje del conocimiento te obliga a ir dejando cosas".

Desde una perspectiva más elaborada habían incorporado la necesidad de trabajar en grupo con coordinación y decían que ésta hablaba de sus espaldas, de lo que ellos mismos no veían.

El grupo finalizó antes de lo establecido, es decir, no se cumplió el encuadre. El tratamiento de los temas y los vínculos que se establecieron entre los componentes generaron una dinámica de agresión y expulsión, dinámica que no pudo revertirse desde los señalamientos e interpretaciones de la coordinación.

Nosotras nos preguntamos ¿qué nudos personales se abren en cada integrante que se genera una angustia de tal magnitud que hace que abandone el grupo o que éste expulse sus miembros?

Reflexiones finales

Esta experiencia nos ha permitido comprobar que la filosofía, en la medida en que es considerada una disciplina fundamental de la cultura, supone su conocimiento la aparición de diferentes temores: temor a acercarse a un saber inconmensurable, a no tener capacidad suficiente para su conocimiento, a los horizontes nuevos que abre, etc. Por lo cual, creemos que su aprendizaje moviliza estructuras profundas de la personalidad y que para seguir ahondando en el mismo es necesario comprenderlas y elaborarlas.

Esto nos lleva a hacernos otra pregunta: ¿qué motivaciones llevan a un sujeto adulto a interesarse por el aprendizaje de

la filosofía?

A modo de contestación podríamos decir que los integrantes acuden al seminario con unos intereses latentes que trascienden la mera información y formación intelectual y que tienen que ver con la filosofía como camino de aproximación a sí mismo y a la propia realidad que vive:

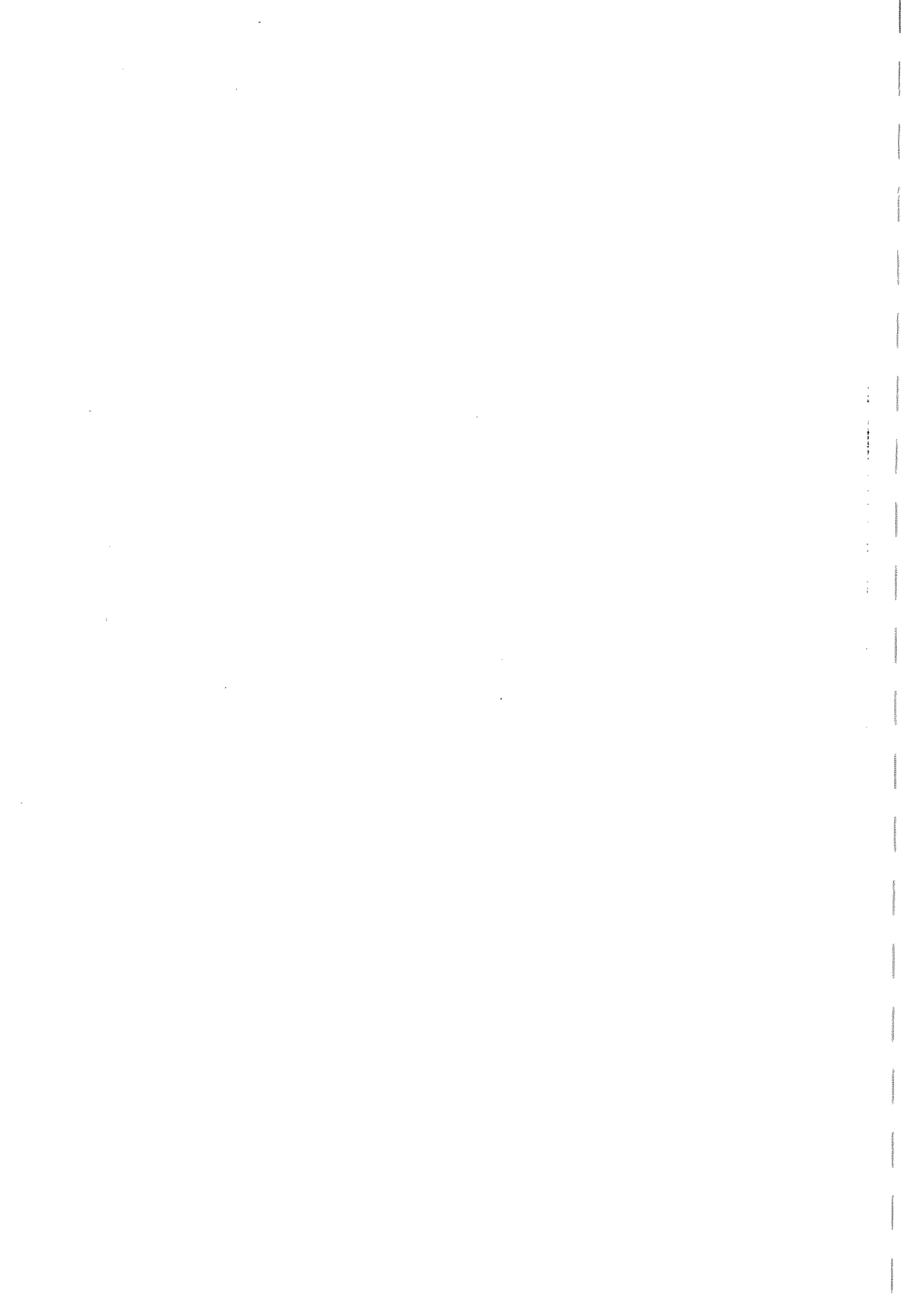
Expresaban los integrantes:

"estamos en un interrogante: de dónde venimos, adónde vamos, quiénes somos"

Marzo 1986

Lda. Liliana Checa

Lda. Yolanda Sanchís



"Sobre el comportamiento social y grupal de los maestros"

Masza Maszlanka Chilerowicz

SOBRE EL COMPORTAMIENTO SOCIAL Y GRUPAL DE LOS MAESTROS

Todos hemos ido a la escuela, todos somos personas escolarizadas, es por eso que no creo necesario entrar en una minuciosa descripción de qué significa esta instancia educativa. Quizás nadie pueda explicar qué es en realidad, pero todos la hemos vivido: experiencia e infancia.

Ya Aristóteles en la Antigua Grecia definió al hombre como animal político. Político en el sentido de perteneciente a una polis. Y esta idea retomada, reelaborada, reinterpretada, aparece hoy aquí cuando hablamos de la praxis grupal. Queremos estar en grupo, estamos en grupos, vivimos y nacemos en grupo, somos seres políticos. Es decir, cada individuo, cada persona, cualquiera de nosotros está lanzado a estar con los demás para salir de la serialidad diría Sartre, para ser a diferencia de los demás diría Merleau-Ponty, para inscribirse en un lenguaje, para no quedarse en una relación especular, para ser.

Cuando trabajamos en grupo con nuestra Concepción Operativa, pensamos también que entre los motivos subyacentes, más acá de la tarea manifiesta y más allá de las expectativas individuales, el deseo de estar en grupo lleva al individuo a integrarse en una experiencia grupal.

Cuando trabajamos con maestros, directores, profesores, en fin, personas dedicadas a la enseñanza, esto parece complicarse. Aparecen dificultades para estar en grupo, aparecen obstáculos relacionados con el propio deseo de estar en grupo. El reconocimiento del placer de estar en grupo aparece desplazado, puesto en otros. Para estos integrantes el grupo es un instrumento impuesto por un encuadre dado por el equipo coordinador o una técnica elegida por una institución para impartir unos cursos. En ambos casos el deseo de estar en grupo no es asumido.

Esta situación nos resulta paradójica puesto que estos profesionales parecerían a priori, quienes en mejores condiciones estarían para vivir situaciones grupales, dado que ellos trabajan constantemente con grupos. Cuántos alumnos ha tenido cada maestro? Cuántas clases ha tenido? Y sin embargo, cuando ellos son integrantes de un grupo, aparecen en ellos señales de un gran monto resistencial a la tarea de aprender en grupo, a trabajar grupalmente.

El material del cual parto, además de haber sido yo misma maestra durante

varios años en el Uruguay, se refiere a mi trabajo como psicólogo escolar y social con diversos profesionales de la enseñanza. Para esta comunicación he tomado además como base, ciertas reflexiones provenientes de la práctica diaria así como material de grupos coordinados con técnica operativa y que han sido realizados con maestros que venían a aprender cuestiones relacionadas con su profesión. Es decir, eran integrantes de un grupo de aprendizaje, más estrictamente dicho, eran aprendices.

Quisiera plantear algunos temas que creo resultan interesantes en relación a ciertos problemas que aparecen en las experiencias grupales a las que he hecho referencia.

En primer lugar, un cierto nivel de actuación (acting-in y acting-out) que condiciona el segundo problema al que me quiero referir y es el de la poca elaboración (dificultad de posicionamiento depresivo). Por otra parte, también hay que hacer referencia a ciertos manejos resistenciales y a su relación con obstáculos epistemológico y afectivos que dificultan el enfrentarse con una posible ruptura del estereotipo. O sea, dificultan el aprender.

Una serie de emergentes importantes en nuestro trabajo con estos grupos se refiere a un cierto quantum de actuación, a una cierta imposibilidad de elaborar la situación vivida. En ocasiones la actuación, que en general en un grupo es parcial, llega a implicar a todo el grupo.

Podríamos decir que los maestros y nunca mejor dicho, los maestros, juegan dramáticamente a que están en grupo. A la vez que se dan ciertos procesos regresivos podemos decir que se comportan como si fueran alumnos, alumnos que hacen de niños. Traigamos como ejemplo: ausencias grupales que no exigen ser explicadas, suspensión de sesiones, urgencias imperiosas de utilización de los servicios, puestas de pie y marchas de desgaste dentro de la sala en que se realiza la sesión hasta intentos aparentemente menos regresivos, pero sólo aparentemente, de utilización inmediata de la información teórica adquirida. Esto parece guardar relación con los contenidos de la información que al ser sentida por ellos como cuestionadora de su rol, despierta montos de ansiedad más allá de los niveles en que puede ser elaborada. Esta ansiedad es esencialmente de tipo persecutoria. La actuación aparece en lugar de un cierto insight.

Quisiera aclarar un poco los temas sobre los que versaba la información. Algunos de ellos fueron: nociones sobre grupos, el equipo de trabajo en la institución educativa, la función de la dirección, la escuela y la familia.

En muchas ocasiones hemos visto que estos grupos trataban de explicar las

situaciones como si fueran individuales, rechazando cualquier señalamiento o interpretación al grupo o tomando los emergentes del grupo desde lo individual. Asimismo, cualquier interpretación que pusiera de manifiesto elementos latentes era rechazada, pareciendo que sólo puede ser aceptado aquello que ellos mismos podrían ver dentro del grupo. La presencia del grupo, la existencia del fenómeno de lo grupal, no es aceptada. Se trata de negar la experiencia y el proceso grupal. Esto, obviamente, impide las elaboraciones teóricas.

Esta imposibilidad parece guardar relación con dos cuestiones, externas al grupo y que hacen al lugar social del maestro dentro de la institución. Por un lado, parecerían decir que en la enseñanza la transmisión es individual aunque desde lo manifiesto dicen ser portavoces de un discurso social. Esto, que aparece en los grupos es lo que corroboro en mi experiencia como psicólogo escolar, y yendo un poco más atrás, en mi experiencia docente. El maestro, en su ejercicio diario actúa negando la grupalidad. Su relación con los alumnos es individual, bipersonal. Se niega la vida grupal de la clase, la cual incluso llega a ser vivida (cuando es percibida de alguna manera) como un complot. La ansiedad persecutoria es nuevamente la que aparece.

Las situaciones que se dan durante el proceso del enseñar-aprender, son entendidas como provenientes de problemas del que recibe la información (dispersión, falta de trabajo, despreocupación) o como provenientes del material a enseñar. No aparece lo vincular. No se reconoce el proceso más que desde una perspectiva de logros y siempre desde su relación unívoca con cada alumno. No se acepta la existencia de procesos, de identificación y transferencia que hacen a lo grupal de la clase ni tampoco, por supuesto, lo contratransferencial del maestro. La latencia no es negada únicamente en el grupo en que los maestros son integrantes sino también y esencialmente, en el grupo de alumnos.

La segunda situación cuyo encubrimiento conlleva el no reconocimiento del placer de estar en grupo estaría en relación con la falta de un grupo de pertenencia propio dentro del Centro. Se intentaron formar equipos pero éstos no rompen con la estructura jerárquica existente. El director se denomina ahora - coordinador, pero eso no hace sino cambiar algo para que nada cambie. El maestro, el director, el profesor, todos y cada uno en su lugar está solo-solo con sus programas, sus alumnos y sus problemas. Aparece así en estos profesionales un profundo sentimiento de soledad frente al grupo de alumnos y frente a sus iguales.

Creemos que este tipo de actuación al que nos venimos refiriendo en estos grupos o dicho de otra manera, la actuación como uno de los mecanismos privilegiados en sustitución de la elaboración de situaciones sobrecargadas de ansiedad,

la actuación frente a ciertos momentos del aprendizaje, es también un mecanismo escolar. Colocarse en un lugar de regresión, identificándose con el alumno, parece ser el emergente principal.

Otros emergentes que quiero destacar podrían ser denominados obstáculos. En algunos casos parece que estos obstáculos al aprendizaje están relacionados con una imposibilidad de enfrentarse con el propio desconocimiento. Parecen decir que ya lo saben todo, comportándose como niños omnipotentes y no como adultos con ignorancias.

Esto vendría a preservar un lugar de poder dado por el rol social del maestro. Dentro de nuestra estructura social, el poder va unido al saber. Así la ecuación saber igual poder, es actuada por los maestros quienes asumen el lugar que la sociedad les asigna.

Se está cumpliendo el mandato social: la escuela o mejor la enseñanza, es un aparato para que los ciudadanos adultos formen a los nuevos ciudadanos- niños.

Pero para aprender hace falta colocarse en un lugar de ignorancia y este lugar parece desvalorizado. El desconocimiento en contraposición con un saber de adulto, la ignorancia vivida de manera estereotipada como una cierta ingenuidad perversa. Lo infantil como anterior al saber, anterior al ser adulto.

Pensemos en qué medida este estereotipo impide muchas veces al maestro escuchar dentro del aula. Cúán molesto resulta el alumno "preguntón", el alumno que ya sabe, cuánta agresividad despierta en el maestro el alumno que cuestiona su autoridad, su saber. En estas experiencias con grupos de maestros aparecen emergentes que hacen referencia a una cierta confusión puesta desde lo manifiesto en los aspectos formales del encuadre y que tienen que ver con el rol del equipo coordinador y el proceso de producción grupal. Más que confundir parece que desconcierta el lugar de descentramiento de la coordinación en el proceso de aprendizaje. Los escasos intentos de aceptación de este descentramiento aparecen obstaculizados por el cuestionamiento del propio trabajo que tal aceptación conllevaría.

Un coordinador sin poder, que no se haga cargo del enseñar no podría ser puesto en el lugar del maestro y así ellos no podrían colocarse, identificarse, con los alumnos. Aceptar un aprendizaje así jugaría como revulsivo que les obligaría replantearse su lugar en el grupo, su lugar dentro del equipo de trabajo y su lugar social. El aprendizaje como un proceso de producción compartido, donde no hay una verdad última, donde el saber no es único, donde el enseñar conlleva el aprender, cómo reconocerlo? Cualquier señalamiento en este sentido es replicado. No se puede aceptar fácilmente el estar asumiendo un lugar de poder con el que el maestro finalmente se beneficia. Al serles señalado esto, lo que hace el maestro es que-

jarse justificándose desde lo vocacional.

La vocación aparece así en un lugar de frustración, frustración que aparece en lo manifiesto y en lo latente. En una ocasión un maestro decía: el que sabe acerca de algo trabaja en ello- el que no, lo enseña. Esta frustración puesta en lo vocacional, en lo económico, en la relación de trabajo, viene en lugar del reconocimiento del cambio de lugar social que la pérdida del rol implicaría.

Esto aparece pues, como una manifestación de la resistencia al cambio.

Otra perspectiva para pensar acerca de estos temas nos la da nuestra categoría de depositación. El depositario, lo depositado, el depositante. Lo que aparece como difícilmente elaborable no es algo únicamente vertical o sea individual, no es algo únicamente horizontal o sea relacionado con la situación concreta del grupo, su proceso de aprendizaje y su modo de abordaje de la tarea.

Aparece una triangulación con lo social que penetra en el grupo a través de los integrantes. Los educadores parecen depositarios de una depositación social e institucional. Se deposita en ellos (y ellos aceptan la depositación) un rol de saber y de responsabilidad ante la formación.

Asimismo aparece una cierta depositación disociante en la cual lo afectivo y lo racional no pueden ser unidos, puesto que de esa manera cada una de las instancias que configuran el triángulo de la educación, alumnos- padres- maestros, puede preservar su lugar.

Si bien el maestro siente muchas veces que debe suplir a la familia "la maestra es la segunda madre", " la escuela es el segundo hogar", esto no es aceptado en realidad por la familia la cual aparece ante los maestros como quien sabotea su función de enseñar. Por un lado se mantiene la separación: los maestros enseñan y los padres aman. Por otro, cada una de las instancias que conforman el triángulo de la educación se siente amenazada, atacada, perseguida por las otras dos.

La aceptación de estas depositaciones guarda seguramente relación con la no discriminación existente entre ellos mismos como individuos y maestros y el colegio o la guardería como institución por una cuestión de identificación proyectiva.

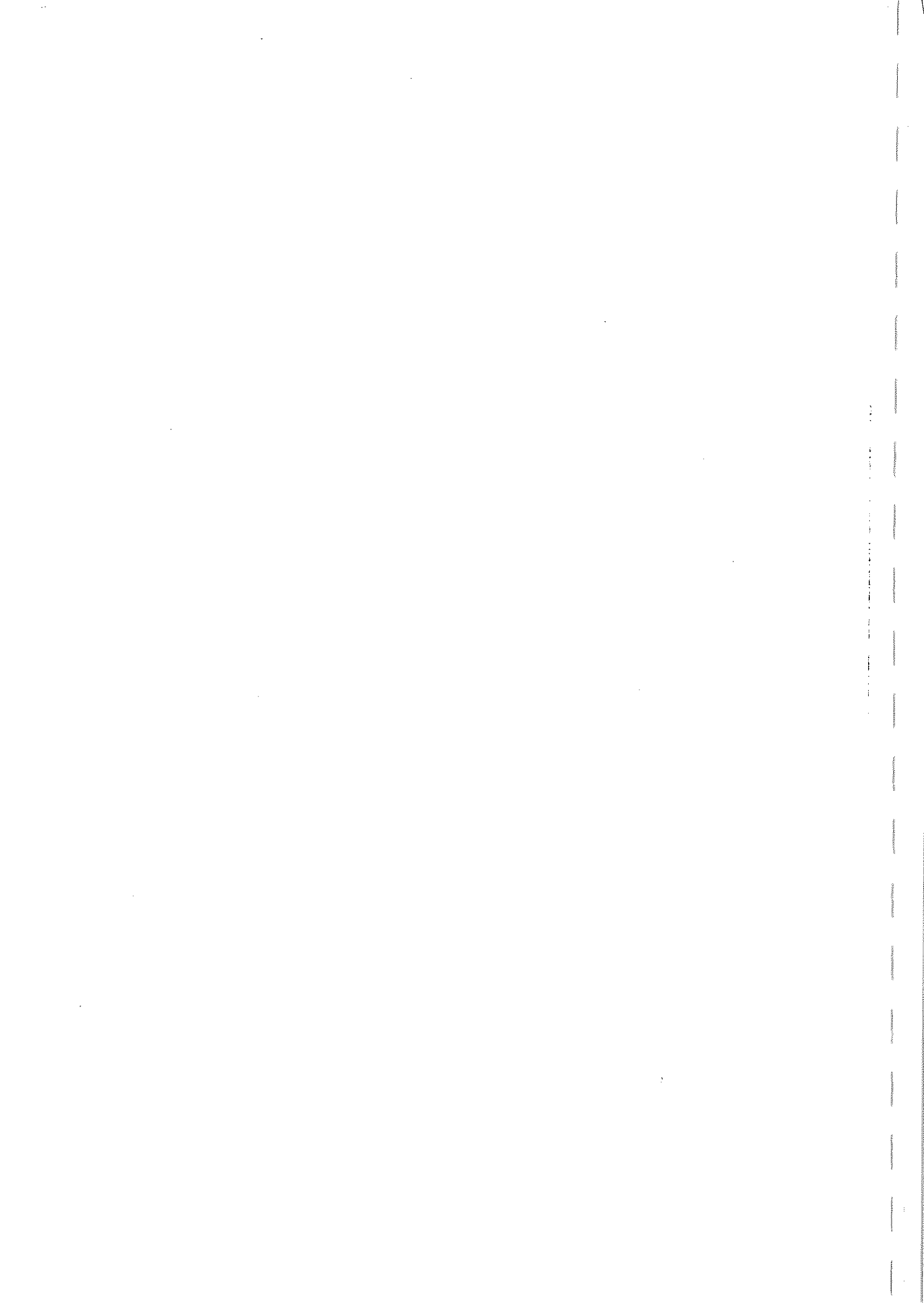
Podríamos emitir una hipótesis relacionada con un cierto grado de competencia que se plantea en la relación alumno-maestro. El lugar de poder preserva al maestro de sentir un cierto vaciamiento, vaciamiento del dar y no recibir que transcurre a lo largo de un proceso de vida en el que el maestro envejece mientras el niño crece. Dar y no recibir, vaciarse a cambio de morir.

Estos aspectos latentes no pueden hacerse concientes, puesto que desde lo social están prohibidos. La ansiedad depresiva no puede ser sentida. La sociedad mitifica al maestro y eso obliga. Pero, curiosamente, la psicopatología más frecuente entre los profesionales de la enseñanza es la depresión.

Es claro que esta expresión psicopatológica tiene que ver con la institución escolar. Un maestro deprimido es un emergente o portavoz, si preferís, de la escuela. La escuela, probablemente una de las instituciones más duras y más resistentes a todo tipo de cambio.

Masza Maszlanka Chilerowicz

Madrid, 7 de Marzo de 1986



LA PRAXIS GRUPAL

"ALTERNATIVAS A LA FORMACION PRACTICA DE

ALUMNOS DE ENFERMERIA EN SALUD COMUNITARIA"

Carmen ALBENIZ LIZARRAGA

Antonio CALVETE OLIVA

M^a Angeles GIL NEBOT

Milagros RAMASCO GUTIERREZ

Madrid, marzo, 1986

Los alumnos de enfermería inician sus prácticas de salud pública en el Centro Especial de Medicina Comunitaria A partir de una demanda que las Escuelas de Enfermería realizan. Dicha demanda, hecha en un momento puntual, se deriva del contacto ocasional entre los responsables de prácticas de las Escuelas y algún miembro del equipo del Centro.

La decisión de admitir al alumnado se toma, no sólo en base a esa demanda, sino también por la función docente que el Centro tenía asignada institucionalmente.

Las Escuelas manifestaban interés por incluir al Centro como lugar de prácticas para sus alumnos porque consideraban que en él podrían completar la formación en salud pública, más concretamente referida a los módulos de "Diagnóstico de salud" y "Programación en salud", que sólo teóricamente recibían en las aulas. También algún miembro del equipo del Centro, como ya queda dicho, mostró su interés por abordar esa tarea, funcionando entonces una demanda y una oferta personal o individual que, sólo por la fuerza de los hechos, pasa a institucionalizarse, pero sin que el equipo en su conjunto asuma realmente el compromiso.

El momento en que los alumnos llegan al Centro coincide con una fase del equipo en que, superada la de elaboración del proyecto y continuando con la de formación común, empezaba a lanzarse a la puesta en marcha y funcionamiento de dicho proyecto. Es decir, salíamos de la teoría para ponerla en práctica y, entonces, se nos pedía "enseñar la práctica".

En estas circunstancias se da una confrontación-disociación entre un equipo de trabajo con una tarea ya conformada y que se está iniciando, y el grupo de alumnos que aparecen como elementos extraños, perturbadores, que vienen a distorsionar la tarea porque su inclusión está admitida sólo desde lo formal, pero no existe una aceptación clara que permita que esa inclusión pueda hacerse en lugares definidos de formación como les correspondería apoyados por una praxis estructurada en un programa. Al considerar a los alumnos (aunque todavía no explícitamente) como elementos extraños, el voluntarismo va tapando la falta de un programa y de organización en el área de prácticas de pregrado; se incluye a los alumnos en

los distintos programas, éstos se resienten de esa inclusión forzada y — los alumnos se encuentran, sin saberlo, con que sus prácticas se definen, en gran medida, por las necesidades y dinámica del propio programa.

Paulatinamente, el equipo, que había recibido formación en psicología social, reconoce el malestar del alumnado y se interroga sobre ello. Los espacios grupales que existen en el Centro permiten al equipo reflexionar y elaborar sus causas; a la vez, esos espacios grupales dan a los alumnos la posibilidad de pensar sobre su malestar y plantear posibles soluciones. Podemos decir que el proceso equipo-alumnos es paralelo: nos pusimos a — pensar sobre la unión de la teoría con la práctica, sobre lo que se aprende y como se aprende, sobre aprendizaje y sentir.

Este es el inicio de una nueva etapa en la que el equipo se plantea una serie de reflexiones sobre cómo es la práctica de los alumnos, qué elementos de su propia formación servirán para ella y cómo se da la interrelación entre equipo y alumnado. Creemos que ésto fue posible porque el equipo tenía una formación en grupo operativo que le permitió pensar sobre — qué de lo realizado no era operativo.

Después de recibir la queja de los alumnos y de haber articulado lugares grupales para elaborarla y darle salida, tanto por parte del equipo — como de los propios alumnos, aquel decide la creación de un subequipo que, teniendo en cuenta la experiencia pasada, elabore un programa de prácticas de pregrado. Ese subequipo redacta un proyecto de programa en el que se dice que los alumnos, en el ámbito comunitario, deberían adquirir aquellos elementos básicos o herramientas que les permitan el trabajo en salud; se trataría, como fundamento básico, de impregnar al colectivo de alumnos de una forma de trabajo alternativa, no a través del aprendizaje — por imitación o demostración, sino a través de una formación práctica y dinámica.

Los objetivos que ese proyecto establece para un programa de formación práctica de pregrado son los siguientes:

- 1) Dar al alumno elementos de formación para la reflexión del trabajo — en salud que le permita ir cambiando la concepción del individuo hacia la consideración de su integralidad como persona y su confirmación como tal dentro de una comunidad con características y peculiaridades propias.

2) Configurar el subequipo de prácticas de tal forma que los alumnos puedan ir asimilando cómo es el trabajo en equipo y la conjugación de las diferentes profesiones a través de la práctica concreta.

3) Permitir que el alumno desarrolle sus capacidades particulares a través de una práctica sistematizada y del intercambio y trabajo continuo — con el resto de los profesionales en aquellos aspectos relacionados con la salud.

Pensamos que, para la consecución de estos objetivos, dada la amplitud y diversidad de posibilidades para el aprendizaje y práctica del trabajo comunitario, los programas de prácticas no han de ser rígidos, sino flexibles y cambiantes aprovechando todas las oportunidades de aplicación, aunque conserven, eso sí, un hilo conductor.

En nuestro caso, articulamos, en discusión con las Escuelas, dos lugares distintos atendiendo a que cada uno de ellos respondiera al programa académico de cada grupo de alumnos. Así, los alumnos de tercer curso, dado que durante ese año estudian la programación en salud, se incorporaron al programa de salud escolar. Por otro lado, los alumnos de segundo curso, a los que se les está explicando teóricamente en la Escuela el diagnóstico de salud, pasan a un lugar especialmente creado para ellos en el que trabajaron sobre el terreno en un diagnóstico de salud concreto.

Sobre estos dos diferentes lugares de prácticas vamos a pasar a hablar ahora.

Programa de Salud Escolar

Es éste un programa un programa interinstitucional e interprofesional — en el que se creó la posibilidad de que los alumnos se integraran antes de empezar a desarrollarlo en los colegios. Esto se consigue por medio de un cursillo impartido por los miembros del equipo de salud escolar y dirigido a los que se incorporan a él, que no son sólo los alumnos de enfermería sino también profesionales de otras disciplinas. Con ese cursillo se pretende cubrir varios objetivos: que conozcan el programa, su finalidad, su metodología...; que conozcan a las personas —integrantes del equipo— con las que van a trabajar; en definitiva, que su integración sea gradual y, por ello, más fácil.

Los alumnos, supervisados por el responsable de la función de enferme—

ría en el programa, ocupan el lugar de la enfermería profesional, se les hace protagonistas de una cierta parte de la acción del programa que ellos asumen de diferente modo según sea su propia disposición. Además, en contacto continuo con los profesionales de las otras áreas, participan de todas las actividades entre las que se cuentan las discusiones grupales que tienen su propio espacio al interno del equipo; así, en las reuniones previstas para la evaluación periódica de la marcha del programa, ellos participan, no sólo en la evaluación de su propio trabajo, sino que también tienen palabra para evaluar el producto del trabajo de los otros.

Una de las discusiones a las que nos referimos, que puede servir de ejemplo de lo dicho, es la que se refiere a las funciones de los diferentes profesionales y de cómo se mueve la identidad de cada uno en el trabajo en equipo al interno de un programa que no es rígido; los alumnos de enfermería participaron de esta discusión enriqueciendo el trabajo grupal.

Lo que queremos decir es que el alumno participa en pie de igualdad con el resto de los integrantes del equipo, tanto en el trabajo diario -su práctica propiamente dicha- como en la discusión grupal -metodología del equipo- pero sin olvidar que, como alumno, tiene lugares propios de supervisión de su tarea.

El programa de salud escolar, a nuestro entender, ha permitido a los alumnos, en lo concreto, un acercamiento real a lo que es la salud del niño desde una perspectiva integral e integradora, es decir, valorando en equipo la información que a éste llegaba desde los dos grupos que conforman primordialmente el mundo infantil: la familia y la escuela. Aprenden así a evaluar el estado de salud del niño, ponderando si es o no un posible riesgo, en función de las interacciones de ese niño con el grupo familiar, maestros, compañeros, etc.

Diagnóstico de salud

En ocasiones es difícil sincronizar los tiempos que las Escuelas marcan en sus demandas, con la dinámica que el equipo de trabajo lleva en su actividad. Se trata de armonizar dos tiempos muy distintos: por su parte el equipo programa su tarea en base a los objetivos de la misma, las prioridades de los distintos profesionales o instituciones que participan, las exigencias de la propia comunidad, los recursos disponibles, los plazos dados desde la dirección... Los alumnos, por su parte, llegan con su diná

mica propia, las características de los integrantes, las exigencias que traen, sus objetivos de aprendizaje, etc.

Esta circunstancia estuvo muy marcada en la demanda de admisión de alumnos de segundo curso para realizar prácticas sobre diagnóstico de salud de una comunidad. Por ello optamos por crear un espacio especial que hiciera viable dicha demanda.

Dicho espacio consistió en simular una situación temporal: los alumnos pasan a ser un hipotético equipo de trabajo que tiene por objetivo o tarea realizar una aproximación al conocimiento del estado de salud de una comunidad concreta, la de muestra zona. Así como en el caso anterior (programa de salud escolar), los alumnos se integran en un programa que se venía realizando ya y que sirve de base o soporte a la organización de su práctica, en este segundo caso se invierte la situación y los alumnos dan cabida a los profesionales con una función bien determinada y separada de su actividad habitual: la de enseñar y orientar a este equipo temporal.

Durante las tres semanas que dura su práctica, el grupo de alumnos (once quince cada vez), pasará por tres momentos:

El primero, en el que realizan una aproximación general al tema de prácticas a través de informaciones teóricas, recuerdo y complemento de las recibidas en la Escuela, impartidas por profesionales del Centro, acerca del por qué y la necesidad de partir de un diagnóstico de salud de la comunidad como base para pasar a una etapa de programación de actividades, según los problemas detectados y las prioridades establecidas. También se incluye aquí el conocimiento de las etapas y áreas del diagnóstico de salud.

Un segundo tiempo en el que los alumnos, después del primero que es para todos conjuntamente, se dividen en subgrupos de trabajo. Cada uno de ellos tendrá a su cargo un área concreta del diagnóstico, contando con la asesoría de un profesional que les ayudará a desarrollar su trabajo.

Por último, un tercer momento en el que se realiza la devolución de lo elaborado por cada subgrupo al resto de los compañeros. Para ello se habilitan espacios de información-discusión a cargo de los alumnos con el coordinador de prácticas, donde se trabaja la interrelación que guardan las diferentes áreas. El último día el espacio grupal se utiliza para eva

luar lo que supuso el tiempo de prácticas y ver las alternativas posibles que, en base a esta evaluación, permitan introducir cambios para otros — grupos.

CONCLUSIONES

Vamos a enunciar algunas conclusiones que, después de lo dicho hasta — aquí, pueden resultar, en ocasiones, repetitivas por ya oídas. Lo que pre — tendemos es explicitarlas, ordenarlas y resaltar aspectos que, en el con — texto anterior, quizá no quedaron, a nuestro parecer, suficientemente ex — plicados.

El alumno ha de sentir que el espacio que va a ocupar para su práctica está suficientemente clarificado, y esa claridad debe ofrecérsela el pro — grama de prácticas. La experiencia nos dice que su llegada a la institu — ción donde va a desarrollar ese trabajo ha de ser cuidada mediante la dis — cusión previa Escuela-institución sanitaria, en la que se fijen claramen — te los objetivos de la práctica a realizar, los lugares en que se articula — rá, los responsables que supervisarán su trabajo y darán respuesta a — los interrogantes que en el transcurso de la misma surgen, etc.

El alumno debe ser incluido en los espacios grupales que tenga el equi — po de trabajo cuando su práctica se realiza dentro de un programa actuan — te. Pero además ha de tener sus propios espacios grupales separados donde se trabaje la operatividad de su aprendizaje; porque tiene que tener cla — ro que el objetivo de su práctica, en última instancia, no es hacer un — trabajo concreto sino aprender a hacer ese trabajo, identificar los ins — trumentos necesarios y aprender a aplicarlos de forma que le sirvan para poder extrapolar su experiencia a su operar como futuro profesional. Es — te objetivo principal es responsabilidad prioritaria para el coordinador de las prácticas que, desde un lugar separado de lo que es la propia acti — vidad de los programas, debe cuidar de la operatividad de la tarea-apren — dizaje del alumno.

Pero también queremos decir en este momento, que el aprendizaje o la — formación no debe ser gratuita, no puede darse a cambio de nada. Por un — lado debe haber un producto de la práctica del alumno que sirva al equipo de trabajo, con lo cual éste no siente la tarea de enseñar como una car — ga; por otro, el alumno se lleva lo aprendido y la sensación de que no ha pasado sin dejar huella, ya que lo que él ha hecho es aprovechable. Este intercambio debe darse para que ninguno de los dos —equipo y alumno— se —

sientan vacíos.

Tenemos claro que desde el lugar de las prácticas no se debe solapar, -- suplantarse o sustituir el contenido teórico que debe ser dado por las Escuelas. Sabemos que estamos hablando de un aprendizaje práctico, pero también sabemos de la necesidad de que el alumno se replantee cuál es la teoría que sustenta la práctica que realiza y como se armonizan, con lo cual se hace necesaria también una discusión teórica sobre esa práctica.

En el interjuego dialéctico que parte de la práctica, el grupo de alumnos pasará por momentos de elaboración teórica que le permiten abordar -- cierta práctica que de nuevo le lanzará a resolver interrogantes que se plantean a partir de la misma a nivel del pensamiento. Aquí se insertaría el aprendizaje, en esa unión acción-pensamiento, práctica-teoría, que desde nuestro referente es necesaria para poder afirmar que se está dando el aprendizaje.

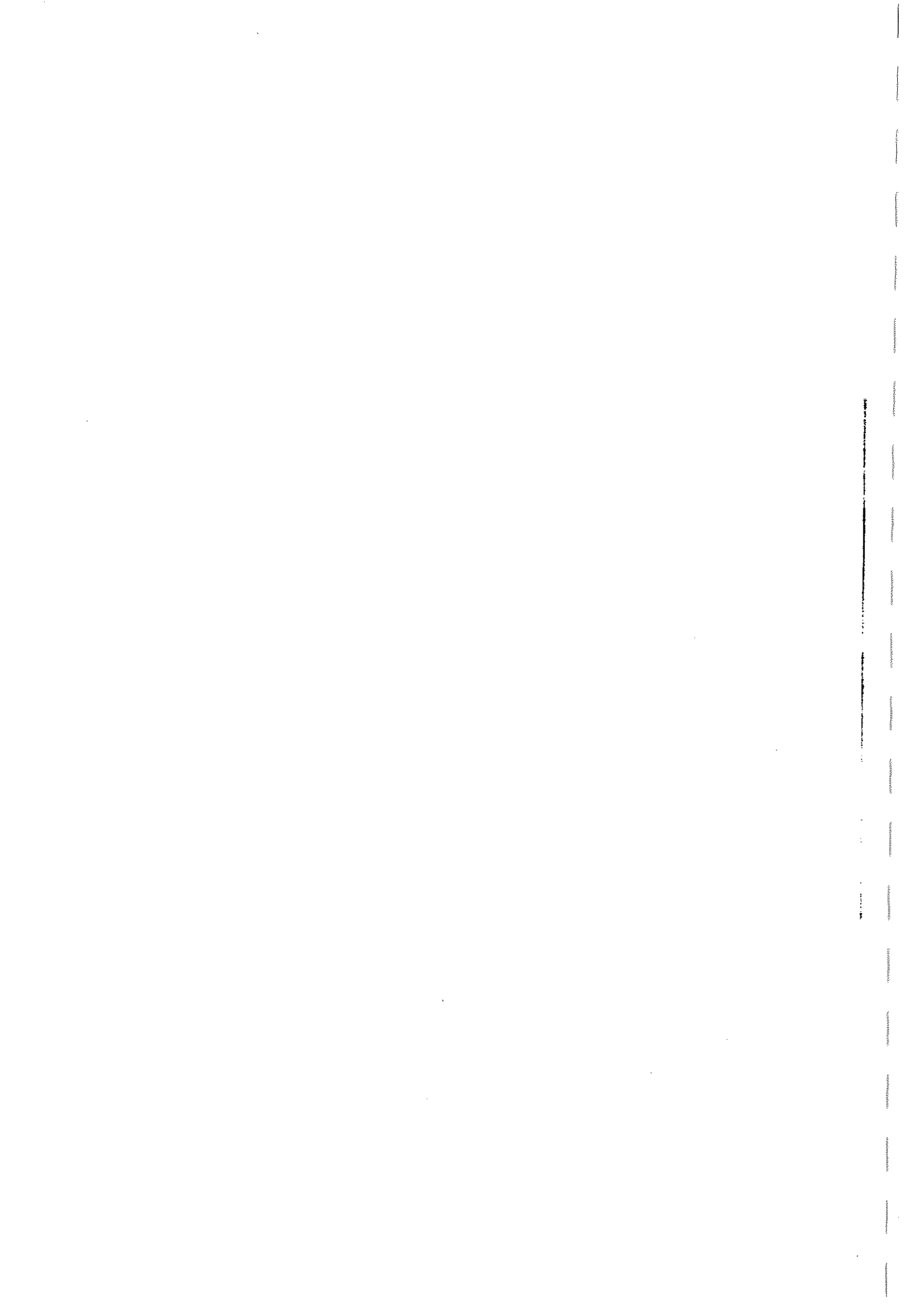
Entre los elementos o herramientas de que intentamos proveer a los alumnos desde esos diferentes lugares grupales de replanteamiento de lo teórico-práctico, se encuentra el aprendizaje de cómo trabajar con el otro; es decir, a través de este modelo proponemos romper el aislamiento en el que habitualmente se desarrolla la práctica del alumno, que, generalmente, se entiende como una experiencia individual que cada cual ha de vivir según pueda. En lugar de esto proponemos un equipo de trabajo docente al lado de un grupo de alumnos en aprendizaje, en cuyo contexto el aprender a escuchar, no sólo al profesional que aparece en el lugar del supuesto saber, sino también al compañero en la tarea, fue algo fundamental que se pudo elaborar y transformar a lo largo de la práctica.

Es necesario acomodar o adecuar los pedidos de las Escuelas en cuanto a número de alumnos y tiempos de duración de la práctica en base a los objetivos de la misma, pero también teniendo en cuenta las tareas y posibilidades del equipo de trabajo en el que se incluyen los alumnos.

También hay que remarcar la necesidad de espacios evaluativos de las prácticas, tal como ya queda dicho, pero no sólo por lo que respecta a las modificaciones que pueden generar para grupos de prácticas posteriores, sino también porque estos espacios sirven para realizar una buena finalización de las prácticas y una separación bien elaborada.

El equipo de prácticas se convierte en el intermediario entre Escuelas y alumnos. Por un lado, es el encargado de articular la demanda de formación práctica que traen las Escuelas; pero, por otro lado es interlocutor entre éstas y los alumnos, ya que transmite a las mismas las demandas de transformación en los contenidos o metodología de la práctica realizadas por los alumnos en las evaluaciones finales, a través de informes que — son discutidos posteriormente entre ambos: Escuela y alumnos.

Por otro lado, la Escuela utiliza los trabajos y proyectos elaborados por los alumnos permitiendo una continuidad del aprendizaje en cursos posteriores.



GRUPOS OPERATIVOS en la

INSTITUCION ESCOLAR :

UN ENFOQUE de la SEXUALIDAD desde

la EDUCACION por el ARTE

Prof. Ana Perrotta

Lic. Silvia Mónica Basteiro

"No creo que exista razón alguna aceptable para negar a los niños la explicación demandada por su ansia de saber. Ahora bien : si el propósito del educador es impedir cuanto antes que el niño llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea lo que se llama "un niño juicioso", el mejor camino es, ciertamente, el engaño en el terreno sexual y la intimidación en el terreno religioso."

(Sigmund Freud, "La Ilustración Sexual del Niño",
de "Tres ensayos sobre una teoría Sexual")

INTRODUCCION :

Este trabajo surgió ante comentarios insistentes, cuchicheos y chistes de un grupo de niños de 5 años sobre temas relacionados con la sexualidad. A la maestra le preocupó la carga de ansiedad y agresión que los mismos tenían y recurrió al resto del equipo para ver de qué manera encarar la situación.

Era un tema difícil, ya que en nuestra sociedad el sexo aparece como tabú y en general los padres y maestros tienen dificultades para tratarlo. Por otra parte se tiende a creer que los niños no están preparados para comprenderlo y se les dan respuestas no reales.

Por eso creímos muy importante que aclararan sus dudas y aliviaran su tensión.

La respuesta que tuvimos de los niños nos emocionó mucho porque sus trabajos fueron muy expresivos y la actitud ante el tema pasó a ser más natural y sus comentarios muy tiernos. Escuchaban muy sorprendidos, maravillados ante el descubrimiento del origen de la vida y de vivencias muy profundas de su propio cuerpo.

ENCUADRE DEL TRABAJO :

Trabajábamos en el Taller de Expresión Infantil dependiente del Instituto Vocacional de Arte de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Está ubicado en un barrio de esa ciudad llamado Floresta, con un nivel socio-económico cultural medio.

Las madres son en su mayoría amas de casa y los padres se desempeñan como comerciantes, empleados o profesionales, estando la mayor parte del día fuera de su casa, con lo cual el trato directo con los niños queda en manos de las madres.

Este taller cuenta con tres grupos : de 3, 4 y 5 años de aproximadamente 20 niños cada uno.

Trabajamos a través de diferentes áreas expresivas: Plástica, Música, Expresión Corporal, Títeres, Juegos Teatrales, Iniciación Literaria e incluimos actividades de Ciencias Naturales y aprestamiento para la Lecto-Escritura y el Cálculo.

Abordamos la tarea grupalmente pues concebimos al grupo como facilitador en el proceso de crecimiento de los niños en esta etapa evolutiva, como un espacio transicional entre su medio familiar y la comu-

nidad. Esto no implica perder de vista a cada niño, ya que sus respectivos aportes aparecerán en la trama grupal.

El rol del maestro como coordinador tenderá entonces a recoger los emergentes que surjan desde el interjuego de esa verticalidad personal y esa horizontalidad grupal, para incorporarlos en la tarea educativa.

Definimos al aprendizaje como un proceso dialéctico que implica a educadores y educandos y tiende a una adaptación activa a la realidad, considerando por tanto a la institución escolar como un espacio de prevención.

Compartimos con Armando Bauleo la idea de que "Si no se ubican estos espacios sociales para llevar a cabo experiencias alternativas, lo expresado en los discursos tendientes a cierto cambio en las estructuras sociales queda circunscrito a enunciados ideológicos de "buena voluntad", sin implementación práctica."

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA :

Este trabajo es el resultado de una experiencia realizada simultáneamente en dos grupos, uno de 5 años y otro de 4 años.

En este caso el tema emergente fue la SEXUALIDAD. En el grupo de 5 años la maestra percibió la necesidad de abordarlo a partir de comentarios insistentes de los niños, cargados de ansiedad curiosidad y fantasías agresivas.

Un niño se refería constantemente al pis y la caca. Otro niño dijo: "Esperamos a mi mamá con mis hermanos en la oscuridad y le tiramos juguetitos en la teta y por abajo de la bombacha (braga) juguetitos y soldaditos. Mi papá y mi mamá estaban mirando televisión en la cama y le tiré un soldadito en el ojo. Mi papá me corrió y mi mamá también".

Posteriormente, se dio esta conversación en el grupo: "El árbol tiene "pilín" (cola); "Vi un pito (cola) cortado en la calle"; "yo lo voy a poner acá (señalando sus genitales), "No, mejor lo voy a coser" ... etc.

Teniendo en cuenta el momento evolutivo por el que atravesaban estos niños, se dedujo que existía una preocupación latente en relación con la curiosidad sexual infantil.

Decidimos iniciar la tarea tomando como referencia al cuerpo como totalidad, con sus distintos aparatos (digestivo, circulatorio, respiratorio) y sistema nervioso, incluyendo al aparato genital masculino

y femenino; embarazo y parto.

Como punto de partida les propusimos que dibujaran el interior de su cuerpo tal como lo imaginaban. Después fuimos viendo cada aparato re curriendo a lo que los niños sabían (en intercambios grupales), a- gregando nosotras algunas informaciones y una bibliografía con ilus- traciones muy sencillas que enriquecían el intercambio. Paralelameⁿ te hacíamos un reconocimiento corporal de cada zona y juegos relacioⁿ nados con la misma, que surgían espontáneamente del grupo.

Ej.: localización del corazón y sus la tidos en el propio cuerpo y el de los compañeros, reconocimiento táctil de los huesos y músculos, etc.

Finalmente al terminar con todos los aparatos (que fueron encarados de la misma manera) volvieron a graficar.

A partir de lo vivenciado pudimos observar una mayor conciencia del propio cuerpo. Compararemos ahora algunos trabajos anteriores y pos- teriores a dicho proceso, según la enumeración hecha por los niños :

	1º Dibujo	2º Dibujo
Esteban	Tetillas-Pene (dib. 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Hueso de la cabeza - Una escalerita de huesos (en el tórax) - Huesitos de los brazos - " " " pies - " " las rodillas - " " " piernas - y los pulmones con el coraⁿ zón adentno.(dib. 2)
Natalia	Esquema Corporal Exter- no. No dibujó el inte- rior. (dib.3)	<ul style="list-style-type: none"> - Cerebro - Corazón - Pulmones - Cables telefónicos (por veⁿ nas y arterias) - Rodillas (dib. 4)

Dejamos para e l final los dibujos de Gonzalo, quien podría conside- rarse el portavoz de las inquietudes del grupo a nivel gráfico ya que antes de comenzarse este trabajo, realizó los siguientes dibujos:

	1º dibujo :	2º dibujo :	3º dibujo :
Gonzalo	Un niño con aparato digestivo (esófago estómago)	Un niño hacien ^d do pis (dib. 6)	(Luego de la consig- na grupal) Proceso di-

	1º dibujo :	2º dibujo :	3º dibujo :
Gonzalo	testinos y haciendo caca. (dib. 5)		gestivo completo, más costillas. (dib. 7)

Es preciso señalar algunas características de Gonzalo y de su medio familiar que se relacionan con él rol que él asume en esta situación grupal. En ese momento él estaba muy interesado por los distintos procesos corporales y como su madre es médica pediatra, recibía una mayor información sobre este tema (a través de comentarios e imágenes) que el resto de sus compañeros.

Al tomar específicamente a los aparatos genitales masculino y femenino, decidimos focalizar los temas que parecían preocupar al grupo: diferenciación sexual, embarazo y parto.

En ese momento había en el grupo una polarización entre los niños y las niñas, que se manifestaba en su imposibilidad de jugar juntos y en peleas frecuentes. Una niña surge como portavoz grupal del "miedo a los varones" (niños): lo deseado y lo temido. Las semejanzas y las diferencias. Esa fue la tarea: "pensemos en qué se diferencian un niño y una niña".

Los niños nombraron distintos elementos relacionados con la vestimenta, los accesorios y rasgos sexuales secundarios. Por ejemplo: "los niños cuando crezcan van a tener bigote y barba y las niñas no", "las niñas usan vestido y los niños no", etc.

Se desconcertaban cuando la diferencia que pretendían mostrar no era tal. Por ej.: "los niños usan pantalones y las niñas ...también". Entonces, cuál era la diferencia esencial? Una niña dijo (señalando sus genitales y los de un compañero): "Esto y esto".

El resto del grupo empezó a moverse, reírse y hacer comentarios entre ellos. Luego cada uno dijo el nombre que en su casa daban a su órgano genital. Entre los varones éste aparecía bien discriminado como: "pito", "pilín", "pistolín", "pajarín", etc.

En las niñas su vagina no estaba diferenciada claramente de su "culo", siendo en algunos casos nombrada como "cola" (modo más "educado" de decir culo en Argentina) y en otros ni siquiera reconocida.

A partir de esto propusimos dos trabajos grupales. El grupo se dividió en niños y niñas. La consigna fue que cada subgrupo dibujaría un niño del propio sexo sin ropas. Posteriormente harían lo mismo pero con el sexo opuesto.

En la realización del trabajo se vio nuevamente una mayor dificultad en las niñas, especialmente en el dibujo de un niño. (dib. 8). Les costó mucho incluir su órgano genital. Al dibujar una niña (dib. 9), apareció un personaje prácticamente bisexual. Parecen oportunas estas palabras de Sigmund Freud, de su artículo "Sobre la sexualidad femenina": "Cuando la niña pequeña descubre su propia deficiencia ante la vista de un órgano genital masculino, no acepta este ingrato reconocimiento sin vacilaciones ni resistencias. Como ya hemos visto, se aferra tenazmente a la expectativa de adquirir alguna vez un órgano semejante; cuyo anhelo sobrevive aún durante mucho tiempo a la esperanza perdida".

Los niños no presentaron dificultades, aunque los dibujos presentaron algunos detalles significativos, vinculados con la etapa edípica que estaban atravesando. (dib. 10 y 11).

El planteo y la elaboración grupal a través de la tarea permitieron vencer paulatinamente las resistencias, logrando una mayor integración entre los niños de ambos sexos. Se comenzaba a descubrir el velo de la curiosidad sexual. Su profundización nos permitió llegar al embarazo y al parto.

La propuesta fue que jugaran a imaginar cómo se sentían dentro de la panza de su mamá, cómo era ese sitio, cómo eran ellos en ese momento... Contaron lo que iban imaginando, dramatizaron y dibujaron lo que les surgía a partir de esto.

A continuación veremos algunos dibujos y escucharemos comentarios de los niños:

Nombre :	Embarazo :	Parto :
Esteban	"Yo soy tan chiquitito porque voy a crecer muy rápido. Tengo mucho calorcito en la panza de mi mamá. Yo dentro de mi mamá como la comida que ella me da." (dib. 12)	"Va a llamar al médico porque le va a nacer el bebé, para que le saque el bebé de la panza. Mi mamá pisaba el pasto porque le dolían los pies. Después mi mamá le da la teta y después la mamadera para que no lllore." (dib. 13)
Gonzalo	"Mi mamá está volando y yo estoy cocinando un pollo adentro de la panza y tengo baño y calefón (calefatero) y..."	"Nací con un revólver y pegué tiros porque había un indio. Y nací con una aguja que me clavaron en la..."

Nombre:	Embarazo:	Parto:
Gonzalo	dio, y yo para salir bajo por esta: escalera". (dib. 14)	Acá me están agarrando para salir. Esa es mi mamá. Nací con traje, botones y corbata." (dib. 15)

Nuevamente algo de la historia de Gonzalo aparece manifestado en esta fantasía de nacimiento : A la mamá de Gonzalo tuvieron que hacerle cesárea cuando él nació, y además tuvo un desprendimiento de retina en el parto. Esto fue muy traumático y dificultó el comienzo de ese vínculo madre-hijo.

Para terminar, veremos brevemente algunos trabajos de niños del grupo de 4 a ños, a quienes se propuso una consigna similar, aunque el emergente tomado fue otro (el nacimiento de un hermanito); y escucharemos sus fantasías al respecto.

Flavia : "Yo era muy chiquita. Tenía todo envuelto como una momia con una sábana rota que me había puesto mi mamá. La panza era muy gorda y adentro tenía huesos. Me sentía bien. Lo que sí que estaba caliente la panza, porque comía cosas calientes. ¡Sabés cuando tomaba mate! (dib. 16)

Silvia : "Me parecía bien estar ahí. Era chiquita. Tenía el corazón, las clavículas. Era un lugar lindo que tenía a yo adentro. Sentía que el corazón se me movía. El corazón de mi mamá hacía tic-tac. Y yo le pegaba pataditas." (dib. 17)

Damián : "Cuando estaba adentro de la panza de mi mamá tenía anteojos. Me sentía flor. La cabeza estaba como un papel con ojos. Era chiquito como la manija de la puerta." (dib. 18)

Y éstas son las "teorías" que tenían acerca del parto, elaboradas a partir de comentarios escuchados en sus casas y de sus fantasías :

Diego : "Yo salí de la pierna, me arrastré, doblé y salí por la boca de mi mamá, tan chiquito que era". (dib. 19)

Mariela : "Salé por acá (señalando sus genitales) por la "potota", que es como elástico. Se abre como el bebé y después se vuelve a cerrar. El bebé golpea y la mamá va al doctor que lo ayuda a salir."

Nadina : "Primero los doctores le cortan con una tijera. Sale el bebé y después le cierran la panza." (dib. 20 y 21)

Damián : "Yo salí por el culo de mi mamá, por un caminito que tenía mi mamá en la panza." (dib. 22)

Yuva : "Sale de la vagina, de acá, mirá. (se señala) Sale desnudo, le ponen la ropa y se va a la casa." (dib. 23)

Luego de este intercambio, aportamos la información que creímos ne cesaria, en una conversación acompañada por fotos y esquemas vinou lados al tema." (dib. 24)

CONCLUSIONES :

El desarrollo de la tarea grupal a través de la vivencia y la expresión en distintos lenguajes : verbal, corporal, gráfico; permitió que los niños pasaran de ansiedades esquizo-paranoides a depre sivas. Aclararon sus dudas, tomaron mayor conciencia de su cuerpo, pudieron hablar del sexo más libremente, se relacionaron mejor entre niñas y niños y disminuyó la agresión.

La perspectiva comunitaria de la tarea contribuyó a una mayor in tegración de los padres al taller. Se acercaban a decirnos que sus hijos volvían a sus casas muy interesados, les contaban lo que habían hecho en el taller y les hacían preguntas. Incluso pedían que les compraran los libros que habíamos utilizado. Esta experiencia dio pie para que los padres nos consultaran acerca de cómo tratar estos temas que para ellos resultaban tan complejos.

Nosotras, las maestras, tuvimos que buscar una metodología para res ponder a las inquietudes de los niños. Los modelos que conocíamos e ran o informativo o de ocultamiento. ("Callate la boca", "Cómo decís estas cosas", "esos son temas de grandes", etc.). Con estos modelos no estábamos de acuerdo ya que limitan la posibilidad de preguntarse y responderse en grupo. No hay proceso dialéctico que permita el interjuego de roles. El conflicto no se resuelve desde la multiplicación de miradas y sensaciones que facilitan una verticali dad (identidad personal) y una horizontalidad (identidad grupal), sostén de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así como decidimos recurrir en primer término a sus vivencias internas y a sus fantasías. Y luego utilizamos estas técnicas para canalizarlas : la senso-percepción, los juegos corporales con compañeros, las dramati zaciones, las narraciones y los dibujos. Por último les brindamos la información que creímos necesaria.

No sabíamos cuáles iban a ser sus respuestas y nos sorprendimos con trabajos de gran expresividad y comentarios muy tiernos.

Quizá la conclusión más importante sea que a partir del diálogo que establecimos con los niños, tanto en ellos como en sus padres y en nosotras, se produjeron cambios significativos.

Esto nos remite a las palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire :

"Nadie educa a nadie,
nadie se educa solo,
los hombres se educan entre sí
mediatizados por el mundo".

Lic. Silvia Mónica Basteiro

Prof. Ana Perrotta

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS :

- Enrique Pichon-Rivière. "El proceso grupal".
- Paulo Freire. "Pedagogía del oprimido".
- Winnicott. "Realidad y Juego".
- Armando Bauleo. "Problemas de la Psicología Grupal. (El Grupo Operativo-Productivo)." En "Lo Grupal".
- Sigmund Freud. "Tres ensayos para una Teoría Sexual"
"Sobre la sexualidad femenina"

Ana Perrotta

Maestra Nacional de Dibujo - Profesora Nacional de Grabado.

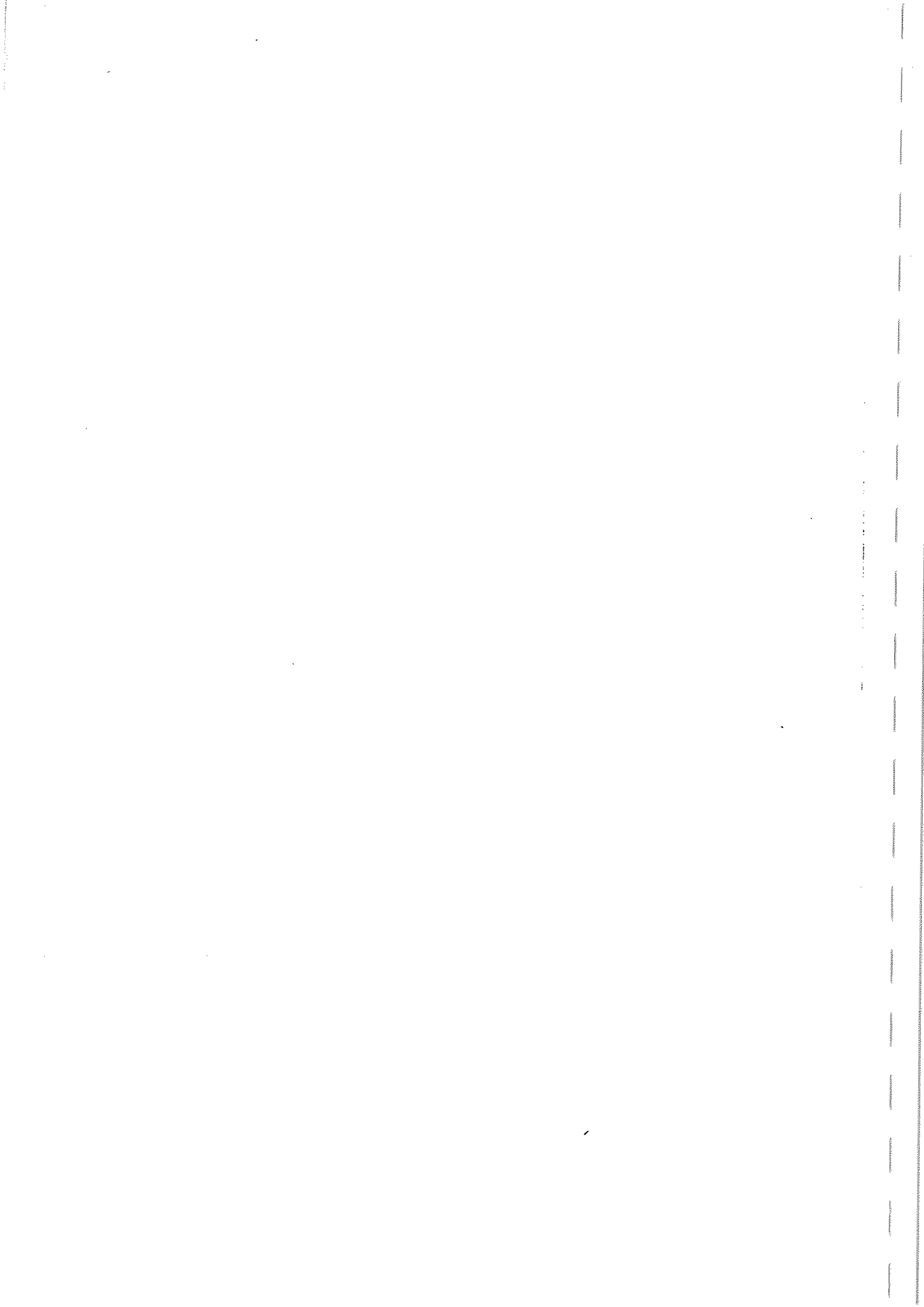
Coordinadora Pedagógica del Taller de Expresión Infantil del Instituto Vocacional de Arte, Municipalidad de Buenos Aires.

Silvia Basteiro

Licenciada en Psicología - Maestra Normal Superior - Profesora de Educación Preescolar.

Ex docente del mismo taller y ex psicóloga institucional de otro taller de niños preescolares dependiente del mismo instituto.

**MESA 6 : FORMACION ESPECIALIZADA (A TRAVES DE GRUPO
OPERATIVO)**



PRESENTACION MESA 6

María José González

Mesa nº 6.- FORMACIÓN ESPECIALIZADA (A TRAVÉS DE GRUPO OPERATIVO)

Me llamo M^{te} José González Gutiérrez-Solana, soy Psicóloga y la Organización de las Jornadas decidió que presidiera esta mesa.

Quiero contarles como fué el desarrollo hasta este momento. Cuando me enteré de este título tan sugerente me imaginé como podría configurarse la mesa. Me puse a pensar en las referencias que conozco y surgieron las posibilidades de encauchar experiencias de pasaje por Grupo Operativo con el resorte del aprender especializado. Así:

-se romperían los estereotipos de los diferentes niveles de aprender; aquí de relación, afectos, alii de didáctica p. ej.

-se podría trabajar la dificultad de la especialización que surge en algunas profesiones que aparecen con límites muy difusos en su recorte de competencias, por ej. médicos de familia y comunidad.

-se podría también saber algo más acerca de la identidad social dada a través del funcionamiento de un órgano; especialista de cardiología versus médico internista; o como ser especialista de una disfunción, psicólogo de dislexias.

-así mismo ver cómo juega la relación de los sujetos especializados a través de distintas formaciones para poder dar -- cuenta de qué sería lo especial de esta forma de aprender a -- través del grupo operativo. ¿Será, entonces, que puede dar cuenta esta forma específica de aprender de qué relación juegan los -- afectos en la elección de la especialización? ¿Dará cuenta de -- alguna forma distinta en su aplicación que mejore al sujeto?.

Debo decirles también que mi práctica, durante muchos -- años, ha estado ligada al campo sanitario y al espacio comunitario. Por eso, la formación especializada cubría un abanico de -- profesiones bastante amplio, pero que tenían relación con la -- práctica sanitaria tradicional o con la forma del trabajo en -- prevención.

Por esto me sorprendí al ver en el programa definitivo que aparecían trabajos de especialización muy diversa y que, naturalmente, no correspondían a mi estereotipo refrendado por mi práctica concreta.

Y me pregunté ¿cómo rol escénico y rol grupal con grupo operativo? ¿en qué forma se puede pensar en las actitudes ante el grupo operativo según la escala de la estratificación social, según el prestigio?.

Los interrogantes que incluye la formación de asistentes sociales también tienen un lugar en esta mesa.

La formación en y para la salud pone de manifiesto dos dificultades en su mismo enunciado: ¿se explicitarán éstas a través de grupo operativo?.

Esta forma que la Organización decidió me pareció mucho más interesante porque supone un aporte enriquecedor, a la vez que se presenta como un reto, ya que los compañeros intentarán contarnos el papel que juega el grupo operativo en estas prácticas variadas, delimitándonos lo que han podido ver, trayéndonos sus interrogantes y evitándonos pensar que el grupo operativo sirve para todo.

Para esto tenemos tres horas divididas en: una hora de exposición y el resto para trabajar juntos la discusión que surja.

Lola Hernández y Carmen Barbero son Asistentes Sociales del Centro Especial de Medicina Comunitaria, ambas tienen formación en Psicología Social y presentan su ponencia sobre "la formación del Asistente Social".

Alicia Eva Kaufman, Doctora en Sociología, profesora titular de la Universidad de Alcalá de Henares y Ana María Niermeir, Socióloga, profesora de la Escuela de Gerencia Hospitalaria, hablarán de las "actitudes ante el Grupo Operativo según socialización profesional".

Silvia Menniti y Adrian Buzzaqui, Sociólogos, Psicólogos Sociales, miembros del Centro Internacional de Investigación en Psicología Social, hablarán de "algunas consideraciones sobre el rol escénico y rol grupal en un grupo de aprendizaje teatral".

Por último Carmen Albéniz, María Angeles Gil, Milagros - Ramasco, Enfermeras, y Victoria de Felipe, Psicóloga, todas con formación en Psicología Social, hablarán de "formación en y para la salud".

**"Formación de Asistentes Sociales a través de una experiencia
grupal en Salud Comunitaria"**

Lola Hernández y Carmen Barbero

JORNADAS DE TRABAJO "LA PRAXIS GRUPAL"

MESA Nº 6 : "FORMACION DE ASISTENTES SOCIALES A TRAVES DE UNA EXPERIENCIA GRUPAL, EN SALUD COMUNITARIA"

I. PRESENTACION

II. INTRODUCCION

Queremos aportar a esta mesa nuestra propia experiencia de formación y de trabajo en Salud Comunitaria, realizada en equipo por diferentes profesionales; pues, creemos responde al objetivo de las jornadas. Es decir, poder hablar de la práctica grupal y, específicamente (en esta mesa) lo que supone esta práctica en la formación de un equipo. En nuestro caso, en el área de Salud.

No podemos ni queremos pasar por alto que otros integrantes de esta mesa han participado también en la misma experiencia. Y sus aportaciones en este proceso de formación teórico-práctico nos permiten, aquí-ahora, hablar de equipo desde la visión específica de Trabajadores Sociales.

Nos vamos a referir al proceso vivido durante cuatro años (de 1980/84) en el Centro de Medicina Comunitaria, Centro dependiente del Instituto Nacional de la Salud, dirigido a planificar y desarrollar actividades de Salud en la Zona Sur de Madrid.

Este proyecto surge en un momento de cambio en nuestra sociedad (social, político,...). En el que se empieza a cuestionar la validez del concepto mecanicista del binomio salud/enfermedad. En este contexto aparecen alternativas de atención primaria. Un ejemplo lo representan los Centros Municipales de Salud, creados por la Administración Local.

Por otra parte empieza a percibirse un mayor interés de la población en aspectos de la Salud, exigiendo un mayor nivel participativo.

Es desde este contexto, de donde surge la experiencia de "Medicina Comunitaria", como proyecto piloto de la administración sanitaria.

El equipo que trabajamos en esta experiencia lo constituimos:

- 1. Epidemióloga (directora del centro).
- 1. Pediatra.
- 1. Bioestadístico.
- 1. Sociólogo.
- 2. Psicólogas.
- 5. Enfermeras/os (llegaron hasta nueve).
- 5. Trabajadores Sociales (fuimos ocho en principio).
- 9. Administrativos.

También hay que mencionar a otros profesionales que pasaron durante sus prácticas de postgrado.

Pudiendo considerar una característica inherente a este equipo su inestabilidad administrativa (hubo constantes cambios de contratos, rescisiones de los mismos, traslados, comisiones de servicios,...).

III. PROCESO DE FORMACION DE LOS TRABAJADORES SOCIALES EN EL EQUIPO

Tras esta breve referencia al proyecto y al equipo en el que hemos trabajado, pasamos a reflexionar sobre aquellos aspectos específicos, referidos a la integración y formación de los trabajadores sociales. Entendiendo que, en este proceso, se dieron otros elementos comunes a todos los profesionales del equipo.

Antecedentes profesionales: (académicos y laborales).

Partamos en esta reflexión de nuestros antecedentes, tanto académicos como laborales, referidos a la salud.

En cuanto a la formación académica los trabajadores sociales recibimos una serie de conocimientos elementales en materias como: medicina social, Psicología, Psiquiatría, etc. Teniendo como eje los aspectos sociales del enfermar, pues, no nos olvidamos que nuestra formación ha ido encaminada, fundamentalmente, a la resolución de la problemática planteada entre el individuo y su medio.

Así como la que se plantea en las relaciones interpersonales. Aunque en la actualidad, esta concepción de la problemática social que nos arrastra a actuar sólo ante la "enfermedad", ha perdido vigencia, pasando por un proceso paralelo al de la concepción de la salud.

En cuanto a nuestros antecedentes laborales, todos los trabajadores sociales procedíamos de la Seguridad Social, (la mayor parte de la Institución Hospitalaria). Nuestro trabajo en ella se basaba en una atención individualizada, lo que se traduce en nuestro lenguaje convencional, como estudio, diagnóstico y tratamiento del "caso" (el "enfermo"). Aún existiendo una cierta planificación, se trabajaba fundamentalmente bajo demanda, ya sea por parte del usuario, como por parte de la propia institución.

Todavía es común que la Institución Sanitaria parcialice la atención al individuo. Esta parcialidad viene determinada por la propia concepción no integral del proceso de salud/enfermedad. Lo que conlleva la no valoración e implicación de los aspectos sociales (en nuestro caso) o la valoración incorrecta de los mismos. Muchas veces lo que la Institución Sanitaria demanda como problema social de un usuario, es un problema administrativo que, al no ser contemplado o resuelto, molesta a la propia Institución. Se añá, la búsqueda del trabajador o asistente social. Desde esta práctica hospitalaria abordábamos los problemas desde una visión individual, lo que nos dificultaba dar una respuesta global y comunitaria a los problemas de la salud. Sin embargo, tanto desde la formación, como desde la práctica, observamos que esta visión individualista está en un proceso de cambio. En la actualidad se perfila nuestro trabajo con una proyección social y profesional más clara. Entendiendo a la planificación de unos servicios sociales que tienen como objetivo no la solución de necesidades individuales o de colectivos marginados, sino que pretende mejorar aspectos cualitativos de vida de todos los ciudadanos. Pero aún se mantienen métodos de trabajo individualistas frente a

la realidad social y autosuficientes en la forma de tratarla.

Al llegar al Centro de Medicina Comunitaria, los trabajadores sociales creímos partir sin un esquema de referencia válido. Dejando "aparcada" esta forma de trabajo que hemos descrito. Y entramos en un proceso de aprendizaje grupal, que permaneció a lo largo de todo el proceso. Ya fuera en la adquisición de conocimientos nuevos, como en las diferentes tareas planificadas y desarrolladas por el equipo.

Los trabajadores sociales, en este proceso de cambio y aprendizaje, pasamos de lo individual a lo multiprofesional e interdisciplinario. El aprendizaje además de contener aspectos teóricos nuevos (Salud Pública, Bioestadística, Psicología Social...) consistía en una metodología de inclusión. Es decir, hacerlo al lado de otros profesionales, para así llegar a una integración de conceptos y unificación de criterio para la planificación y programación en salud.

Dicho de otra forma, se aprende a través de informaciones teóricas y de la práctica cotidiana, trasvasados en las relaciones interprofesionales. Esta concepción y metodología nos lleva a una capacidad de análisis tanto de lo individual, como de lo grupal y comunitario para luego incorporarlo en nuestra labor profesional. A su vez, todo tiene que ser trasladado al equipo para transformar una visión parcial en una visión integrada.

Aquí creemos necesario hacer un inciso: si antes hemos hecho referencia a la inestabilidad administrativa como característica inherente al equipo, también esta metodología de aprendizaje grupal provocó mucha "movida"... Hubo profesionales que se marcharon. Hubo deserciones, inhibiciones, etc, etc. Aunque creemos que queda implícito, nos estamos refiriendo a los elementos que se ponen en juego a través del "grupo operativo".

Es a través de este aprendizaje grupal, lo que nos permitió a todo el equipo llegar a tener un referente común. Pudiendo elaborar un modelo de Salud Comunitaria (que a su vez, pudiera ser traspasado a otros profesionales y a otras áreas de actuación).

IV. EL TRABAJADOR SOCIAL Y LA SALUD COMUNITARIA

En este modelo de Salud Comunitaria creemos necesario destacar algunos elementos básicos que configurarán los ejes de nuestro trabajo.

Tenemos que hacer referencia a elementos como:

- 1) Trabajar en base a programas con determinación de roles y tareas.
- 2) Hacerlo con una Delimitación del Área de Intervención desde los aspectos geográficos, socio-culturales, económicos, biológicos, etc.
- 3) Con Participación de la Comunidad como agentes de su propia salud.
- 4) Llevándonos a una concepción integral y multiprofesional de la Salud.
- 5) Necesitando esta concepción integral dar una respuesta en Equipo multiprofesional.

Pensamos que el Trabajador Social con nuestro referente profesional, que como veíamos antes, no creíamos válido, pero del que hemos recuperado aspectos así como por todo lo aprendido en el proceso descrito somos unos profesionales que pueden y deben formar parte del equipo de salud. Y aunque por desgracia hemos vuelto a formas de trabajo uniprofesionales, falta el equipo para poder sentir que hacemos un Trabajo adecuado a nuestra concepción de la Salud.

PONENTES:

Carmen Barbero Barbero

Dolores Hernández Rodríguez



**"Algunas consideraciones sobre rol escénico y rol grupal
en un grupo de aprendizaje teatral"**

**Silvia Menniti
Adrián Buzzaqui**

MESA 6: FORMACION ESPECIALIZADA (A TRAVES DE GRUPO OPERATIVO)

Algunas consideraciones sobre rol escénico y rol grupal en un grupo de aprendizaje teatral

Por Silvia Menniti y Adrián Buzzaqui

Presentación

Nos vamos a referir aquí al viejo tema de las prácticas expresivas: el teatro, el drama y a su relación con el grupo. Aunque nos hubiera gustado, no podemos detenernos, por razones de tiempo, en las consideraciones de Pichon Riviere (1) acerca de las analogías entre modelo dramático y grupo, pero estuvieron presentes en la concepción del proyecto cuya experiencia vamos a relatar.

No quisieramos impedirnos pensar que nuevas experiencias de este tipo puedan revertir la dirección del flujo inicial y que sea el trabajo grupal el que llegue a hacer sus aportes al trabajo teatral.

Las reflexiones que desarrollamos en esta comunicación se basan en la experiencia de un grupo de aprendizaje de teatro(2). Es decir, sus integrantes aprenden a ser actores o actrices con un encuadre que básicamente res

(1) PICHON-RIVIERE, E. El proceso grupal, Nueva Visión Bs.As., 1980,

(2) El equipo de trabajo está constituido por profesionales del Teatro: Ma. Angélica Mayo y Cristina Rota y por nosotros.

ponde al siguiente esquema: dos clases semanales de técnicas teatrales y una sesión de grupo cada quince días. En ambos casos se trabaja en el mismo lugar y con el mismo horario. En las clases de técnicas teatrales se trabaja con los profesores y en las sesiones de grupo se aplica la técnica de grupo operativo con coordinación y observación.

La tarea, aplicando el sentido estricto del término, se diferencia de la de otros grupos de aprendizaje en varios sentidos. Aquí queremos destacar el que se refiere a lo que denominaríamos contenidos intelectuales o teóricos. Son diferentes puesto que de alguna manera se trata de un aprendizaje sobre sí mismos, sobre la propia identidad. Se trata en última instancia de un aprendizaje sobre la propia conflictividad. Esto nos hizo pensar en la especificidad de este tipo de grupo y de este tipo de tarea.

En general los actores de teatro y en nuestro caso los aprendices, integrantes de un grupo, desempeñan roles cambiantes como práctica habitual. La representación de distintos personajes, de distintas y contrapuestas emociones, de entradas y salidas de situaciones variables constituye la forma cotidiana del aprendizaje. Con el trabajo grupal se intenta evitar la estereotipia en la comunicación, el enquistamiento de roles, la depositación, etc. En esta paradoja aparecen las dificultades: el rol grupal, que tenderá a enquistarse, que señalará la dirección del estereotipo y el rol escénico -o quizás debíamos decir los roles- variables, permanentemente cambiantes.

Veamos ahora algunos aspectos que conviene señalar.

La introducción de un dispositivo grupal en este programa de aprendizaje teatral nos remitió de forma inmediata a observar los problemas de relaciones entre sus miembros. La modificación del escenario, no porque el espacio fuera distinto -como antes señalamos- sino porque la situación grupal se salía de los moldes tradicionales de profesor-alumno les producía una sensación de bloqueamiento que se manifestaba en una evidente dificultad de comunicación. ME PARECE UNA SITUACION LA MAR DE TONTA, fue uno de los primeros emergentes que denunciaron esta vivencia a la vez que se sentía al grupo como una ``situación provocada`` que impedía la fluidez en las relaciones. Paradójicamente, el ámbito en que podían hablar con libertad sobre distintos temas, o incluso elegir qué temas tratar, les resultaba inhibitorio. Se sentían obligados a hablar de algo sin saber muy bien de qué.

Es a partir de esto que se entiende la propuesta del grupo de fomentar encuentros informales -fuera de las clases y fuera del grupo- que según versan algunos emergentes FUERAN MAS ESPONTANEOS Y NATURALES, que no fueran POR NARICES, vernos PARA IR A TOMAR UNAS CAÑAS.

Este intento iba acompañado de la sensación de que les faltaban cosas: tiempo, fundamentalmente tiempo. Sin embargo, una referencia a lo manifiesto puede ser ilustrativa: en esos días había estado ausente el único miembro varón que hasta entonces tenía el grupo y además, estaban comentando en las clases la lectura de ``El espacio vacío`` de Peter Brook.

La propuesta de concretar nuevos encuentros se iban desvaneciendo en la medida en que se iba comprendiendo que las dificultades no harían sino trasladarse. Poco a poco se iba tomando conciencia de que era el grupo el ámbito en el que se alcanzara esa mayor espontaneidad y una me jor comunicación.

Este momento grupal de denuncia de faltas, de búsqueda de contenidos, de comienzos de cierta comprensión culminó así: HACE RATO QUE ESTOY BUSCANDO, BUSCO Y BUSCO, BUSCO EL NOMBRE DEL FANTASMA Y YA LO TENGO: EL FANTASMA ES LA RELACION PERSONAL. Efectivamente, en el grupo carecían de roles pautados para relacionarse. Más pr ci sa mente podríamos decir que los integrantes tenían ciertas dificultades para relacionarse sin los roles teatrales, sin los personajes que encarnaban en los ejercicios de las clases. En la situación grupal, donde el rol escé nico carecía de sentido aparecían sentimientos de per ple jidad y temor.

Creemos que estas consideraciones nos remiten a dos aspectos básicos a considerar. Por un lado, a los problemas básicos de identidad y por otro al sentido del grupo como espacio de elaboración, que nos remite a la in te nción inicial de nuestra propuesta de formación.

Veamos. En el grupo, cuando comentaban los ejercicios que habían realizado en las clases podían tomar con ci en cia de hasta que punto en esas pr ácticas afloraban sentimientos que no sólo eran adjudicables al personaje in te rpretado sino que tenían que ver con las relaciones y los ssntimientos de unos con otros.

Descubrir que el juego dialéctico entre realidad y fantasía no sólo pertenece al reino de la representación teatral sino que podían experimentarlo entre ellos mismos les sorprendía. Pero también les producía temor. LA REALIDAD LO JODIO TODO, fue la síntesis emergente cuando descubrieron que en un ejercicio que mereció elogios y buenos calificativos por parte del profesor, el enojo, la competencia y el fervor manifestados en la representación se acercaban mucho más a los sentimientos que realmente existían entre los intérpretes que a la ficción.

Las sensaciones ``aparentemente verdaderas`` que propone Stanislavsky estaban impregnadas de realidad. Comprobar que la realidad ``se metía`` en el ejercicio les enfrentaba con la tarea de reconocer que existían rivalidades y celos -sentimientos que se aceptan para los personajes, pero no para los miembros del grupo-. El ``como si fuera real`` de la escena dejaba de ser ``como si`` para ser real en el grupo. Había que dejar de ser el personaje para ser la persona.

Aquí aparece con claridad la problemática de la identidad. Según Pichón ``la modificación espacial del escenario de aprendizaje, que implicaba abandonar el modelo es cohr, hizo surgir la exigencia de adquirir una identidad como individuo y como grupo ... (replanteándose también) la situación de crisis de identidad que subyace en la vocación actoral. (3) Podemos citar algunos ejemplos que avalan estas afirmaciones. Uno es el olvido colectivo que se produjo cuando los alumnos debían traer

(3) PICHON-RIVIERE, Ibidem.

una foto de cuando ellos eran pequeños para trabajar en la clase. Pero hay otro emergente aun más elocuente: reiterados lapsus con los nombres de los compañeros tanto ausentes como presentes, y que nos hacen pensar en la complejidad de este proceso de formación.

El comprender al otro poniéndose en su lugar se revela como particularmente cierto en este grupo, que en ocasión de un ejercicio titulado ``Hoy existe el otro``, una alumna interpretaba a un eminente psicólogo que iba a pronunciar una conferencia sobre teatro ante una audiencia integrada por el resto de sus compañeros.

Por otra parte, y retomando nuestro postulado de grupo como espacio de elaboración tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje teatral y la multiplicidad de técnicas a las que se apela para formar actores llevan aparejado una gran movilización afectiva de los alumnos. Las características propias de esta tarea (ellos mismos serían el texto) desencadena altas dosis de ansiedad. La confusión y la indiscriminación constituyen componentes básicos de este tipo de situaciones.

Es en este punto donde el espacio grupal se postula como espacio de elaboración, como ámbito donde la multiplicidad de roles desempeñados, la diversidad de sentimientos expresados, la ansiedad puesta en juego, tendrían su momento de reposo, de reflexión, de insight.

Si el paralelismo entre grupo y drama se confirma, si es cierto que, como dice Trias, ``Un drama se define co

mo proceso a través del cual se desvela una identidad``(4), el trabajo grupal habrá contribuido a la contención y a la elaboración de esos procesos.

(4) TRIAS, E. Drama e Identidad o bajo el signo de interrogación. Barral Ed. Barcelona, 1974.

"Actitudes ante el Grupo Operativo según socialización profesional".

Alicia E. Kaufmann
Ana María Wiedmeier

ACTITUDES ANTE EL GRUPO OPERATIVO SEGUN SOCIALIZACION PROFESIONAL.

Alicia E. Kaufmann - Prof sora Titular de Sociología Universidad de
Alcalá de Henares.

Ana María Wiedmeier - Profesora Equipo Sociología de la Salud.
Escuela de Gerencia Hospitalaria.

El presente artículo se presenta en tres apartados a saber:

- (a) Características de los grupos, metodología y encuadre utilizado.
- (b) Emergentes principales y reacciones de los grupos analizados.
- (c) Conclusiones e interrogantes de la experiencia.

Introducción :

Esta investigación está centrada en la experiencia de trabajo que se ha desarrollado con dos grupos de personas sanitarios y policías municipales, durante un periodo corto de formación en sociología sanitaria y de la desviación. Los conocimientos fueron trabajándose a través del método de grupo operativo.

(a) Características de los grupos, metodología y encuadre de la tarea:

Los grupos a los que hacemos referencia en nuestro análisis son dos: en primer lugar un grupo de jóvenes municipales, en su mayoría pertenecientes a CC.00, de una zona cercana a Madrid, cuyas edades oscilan entre 21 y 25 años, presentando una distribución bastante similar entre los sexos. El interés que los atrajo al curso fue obtener algunos conocimientos de "sociología Policial" que comprendía una parte de sociología general y otra de sociología urbana, un apartado de sociología de la desviación y por último uno de sociología policial. El seminario tenía una duración de 20 horas, distribuidas en 5 sesiones semanales de 4 horas cada una.

El grupo al que haré referencia en segundo término es el grupo de personal sanitario. Incluyó alumnos de distinto sexo y profesión desde médicos, inspectores médicos hasta personal de enfermería unos concurrían a la escuela de Gerencia Hospitalaria, dependiente del Ministerio de la Salud y Consumo cuyo fin era obtener una titulación como directores o gerentes de hospital. El otro grupo era en Almería y deseaba una formación sobre cuestiones sociales y salud comunitaria. Las edades de ambos grupos oscilaban entre 25 y 40 años, predominando las edades que se encuentran en la treintena. La información concreta que recibieron ambos grupos fue en torno a la sociología de la salud dividiéndose en dos grandes apartados: (a) sociología general y de la salud (b) sociología del hospital (c) sociología del personal sanitario (d) sociología de los pacientes. El Seminario de Madrid tuvo una duración de 80 horas con una distribución semanal de 8 horas por día, durante 10 semanas, en tanto que el curso de Almería tuvo una duración de 16 horas, concentradas en un fin de semana.

Metodología : La metodología del curso consistió en proporcionar una información sobre los temas propuestos entre 30 y 45 minutos de duración. Luego se dividió el curso en grupos que debían discutir un tema para el cual se les entregaba material correspondiente, vinculado con los aspectos teóricos presentados al inicio. Para esta tarea disponía de una hora, después de la cual realizaban una pausa. El tiempo restante debían exponer los resultados del debate, y al finalizar este se realizaba una discusión generalizada después de la cual se leían algunas veces los emergentes.

Encuadre : En ambos casos, si bien se pudo mantener un modelo de encuadre en cuanto a la observación de los sucesos, sistematización y evolución de la información, a través de comentarios, señalamientos e

interpretación de los hechos observados, se actuó con cierta flexibilidad respecto a las técnicas. Este se debió a que la demanda estaba vinculada a un proceso de formación, a la imposibilidad, por un problema de recursos, de incorporar a otra persona en la coordinación y finalmente al hecho que se trabajó con otras técnicas en la que el grupo operativo y lectura de emergentes, constituía una entre varias. Todo esto está orientado a señalar las limitaciones de trabajo que no permite ni mucho menos sacar conclusiones definitivas, sino simplemente orientar la reflexión y señalar algunos aspectos que nos han llamado la atención y que entendemos deberían ser tenidos en cuenta al trabajar con grupos de características similares a las aquí reseñadas.

(b) Emergentes principales y reacciones de los grupos analizados :

Ante todo deseamos señalar que las profesiones sanitarias y policiales tienen un elemento en común que es el "alto grado de tensión psicológica" al que se ven sometidos y que aparece claramente en los emergentes. Así por ej. el trabajo de policía está lleno de situaciones de tensión, violencia, peligro, aparece asimismo la cuestión de la autoridad en su doble vertiente: desde recibir órdenes de los superiores inmediatos a aplicarlas sobre aquellos que discurren en desviaciones a la ley. Todas estas situaciones generan situaciones de tensión psicológica y problemas de salud. Presiones de tipo político y directivas que se imponen también entran en este orden de cosas.

Para poder comprender algunas de las reacciones de este colectivo resulta conveniente hacer algunas precisiones, entre las que destaca la tarea central de la policía que es su función de "control social" (2) - lo que genera una tensión creciente entre público y policía, que será - tanto mayor cuanto menos democrática sea la sociedad a la cual nos este

mos refiriendo. Es decir que el "uso o abuso del poder" es lo que genera la mayoría de las fricciones. Precisamente para evitar ese abuso existen una serie de reglamentos para limitarlo. Finalmente podemos señalar que las características de la profesión policial la convierten en una subcultura definida y diferenciada del resto de la población por una serie de rasgos que le son propios a saber: (1) alta solidaridad (2) cierto aislamiento del resto de la sociedad (3) rasgo esencial de desconfianza y sospecha (4) búsqueda de eficiencia. Es precisamente la hostilidad del entorno la que determina una mayor cohesión entre sus miembros y menores resistencias que los profesionales sanitarios en hacer referencia a aquellos temas que los angustian en su práctica cotidiana.

En el grupo de policías señalado, se formuló como tarea el hacer referencia a los problemas conflictivos que se presentan en el desempeño de su labor. El tema que se sugirió fue el de los "limpias", es decir los jóvenes que en la calle se dedican a limpiar, con o sin asentimiento del conductor los cristales de los coches. Describimos a continuación la secuencia de emergentes que aparecen, así como su interpretación. El debate, lo primero que surge es porque la ley interviene ante los limpias. "Se trata de una orden de arriba" dicen los integrantes del grupo. A partir de ese momento se comienza a manifestar de una manera cada vez más intensa los sentimientos que despiertan estos grupos marginales. "Me estoy mosqueando con los limpias" "se cachondean de nosotros", "hacen gestos insultantes" hasta la agrasión que les suscitan que aparece en frases tales como: "la próxima vez recibe una galla", "se los tiene de rodillas como libros", revelan la agrasión contenida en el primer emergente: "son órdenes de arriba", que se va haciendo más nitida en los emergentes posteriores.

En el emergente central aparece claramente el temor a manifestar - abiertamente esta rabia contenida hacia los superiores jerárquicos que se revela en frases tales como: "si alguien les da un golpe mal dado ve te a saber", "vete a justificar que les has roto la nariz o que los ha arrollado un coche". Finalmente reaparecen los primeros emergentes en los últimos, cuando se señala "no me gusta que me usen para asustar a los limpias", "estamos todos en desacuerdo en darles una torta", "ningún funcionario tomó medidas contra los limpias". Todas estas expresiones retomadas a partir de la lectura de emergentes y de la interpretación, resumen claramente, la posición real de algunos miembros de la policía Municipal, frente a este grupo marginal y frente a su propia tarea, en la vida cotidiana.

Al igual que hemos hecho alguna precisión respecto a la tarea esencial de la función policial hemos de acotar algunos rasgos del quehacer sanitario. En primer lugar la tarea principal de los profesionales sanitarios es la atención cuidados y curación de las personas enfermas, entendiendo por ello un contacto casi permanente con la enfermedad y la muerte, lo que al igual que la profesión policial, genera un alto grado de tensión psicológica. Por otra parte y a diferencia de la función policial gozan de un alto prestigio en la escala de estratificación social adjudicado en parte, particularmente en los médicos, a su poder sobre la vida y la muerte. Como hecho adicional para comprender las resistencias tan marcadas que aparecen en este sector profesional hemos de tener en cuenta como elemento esencial su "socialización profesional", entendiendo por ello la manera en la que han sido capacitados para el desempeño de su papel profesional. En ese proceso educativo adulto se incluyen los aspectos a saber: (a) el de la educación informal o las normas, valores y sistemas ético que se incorporan en la práctica profesional. El "estudio centrado en el organismo" así como una cierta "disociación operativa" constituyen rasgos esenciales de este proceso de formación. Por otra parte, no hemos de olvidar un aspecto importante en su proceso de socialización adulta, particularmente en los médicos que no les permiten verbalizar sus sentimientos y emociones.

Por el contrario existe un "deber ser" receptáculo de las angustias de los demás. Es claro que para poder escuchar a los otros, el primer paso es poder conocer y reconocer lo que acontece con uno mismo.

Tal como se ha señalado al inicio, el personal sanitario, al igual que el personal policial, está expuesto de una manera regular a situaciones de conflicto. Es importante discernir entre stress y conflicto. Por stress (4) entendemos \longrightarrow " el denominador común de la reacción del organismo ante cualquier estímulo externo o interno, de una intensidad y duración tal que exige mecanismos suplementarios de adaptación y defensa para mantener su vida o su homeostasis. No obstante el stress de este grupo se diferencia claramente del de otros, por estar expuesto a situaciones de "hemorragias afectivas" ante la posibilidad de la muerte de un paciente, hecho que en parte, explica, las resistencias de este grupo a hablar de aquello que les aflige tan directamente y que a veces tan solo la distancia les permite abordar. El material que presentaré a continuación se refiere directamente a la experiencia de grupos, uno en Almería y otro en Madrid, en donde el eje de la tarea está centrada en discutir situaciones de stress.

En el primer grupo, en Madrid, compuesto por diversas profesiones de salud proveniente de distintas zonas de España las alusiones al stress son las que siguen "decondcer el stress es yugular el conocimiento", "stress como producto de la rigidez de la norma", "stress en hospital es por pasar allí un tercio de la vida", "más infartos en médicos, más abortos en médicos", "es un trabajo demasiado stressante", "la incompatibilidad es un factor de stress", "vivir de stress en stress", "stress porque se muere un paciente", "stress en relación con los iguales". Las referencias a la tarea son múltiples y los enfoques frente al stress diversos, hecho que se observa en los emergentes iniciales y finales en los que se ha señalado "Estoy harto de oír que la gente está stressada", "puedo demostrar que el personal no tiene stress", "no se tiene stress ninguno". Evidentemente la profundización remite a escenas temidas en el "aquí y ahora" la tensión vivida. Este resistencia que aparece bajo la forma de negar hablar del tema se reproduce en el grupo sanitario con el que se ha trabajado en Almería.

En este grupo se centra el análisis en situaciones de tensión vinculadas a problemas de los pacientes. Se hizo referencia a pacientes de distintas edades, desde una anciana de 83 años con problemas de salud que se agravan con el alta, hasta problemas de niños en el medio rural. Al debatir todas estas situaciones de stress de los pacientes, el debate se centra casi siempre en la tensión psicológica de los pacientes, como si el personal estuviera totalmente distante de esta situación. En el grupo

el papel de resolver los conflictos se deposita en el psicólogo en quien se hizo referencia en los siguientes términos "se que hay un psicologo, puede contarse con el", "este caso necesita trato psicológico", "el psicologo no colabora con el equipo médico", "no esta establecido así", "el problema es el psicólogo".

Agotado el psicologo como objeto de depositación, se pasó a la cuestión de los límites al trabajo en equipo, diciendo "todo se resume en delimitar el problema", "quién lo ha llevado lo sabe mejor que nosotros", "delimitar bien el problema puede servir", "hay problemas que tienen solución otros no", "antidepresivos, sillas de -ruedas, recursos, trabajo en equipo", "no hay que ser omnipotentes", "el profesional llega hasta donde puede dar". En este grupo se observó, a lo largo de los emergentes una fuente resistencia a adentrarse en los sentimientos que suscitan los temas referidos. Se fue pasando del psicologo como responsable de todo a la posibilidad de pensar en los propios límites frente a la tarea. Todas estas reflexiones permitieron llegar al emergente central que el portavoz del grupo pudo sintetizar y el coordinador recoger al decir: "el sujeto de análisis somos nosotros", "no es la vieja ni el niño" "nosotros somos los enfermos" "Tendremos que hablar más de nuestro propio stress".

III. Conclusiones e interrogantes:

De todo lo antes dicho se desprende un grado diferenciado de resistencias por parte de los integrantes, ante el trabajo grupal. En el caso de los policías el sentirse en posesión de autoridad, el sentirse por deformación profesional cohesionados como grupo, el factor de ser más jóvenes y poder por primera vez hablar de sus sentimientos en un espacio abierto para ello, permite más fluidez con un menor nivel de resistencias ante la tarea propuesta y el trabajo grupal.

El grupo de los sanitarios, en cambio, representado por distintos estratos del mundo sanitario, con un promedio de edad que oscila entre los 30 y 35 años presenta mayores resistencias. Estas pueden deberse, en parte a hacer referencia "en público" a "relaciones privadas", lo que se vive por momentos como una intrusión en esa relación casi sagrada de médico-paciente. Tal como señala Pavlosky y otros en las "escenas temidas del coordinador" se detecta un "miedo a mostrarse" a mostrarse en el desempeño del trabajo, más que como persona. La socialización orientada al trabajo individual y no grupal, el secreto profesional, el hecho de tener que contener ansie

dades sin estar preparado para ello, son todos factores que dan cuenta de las resistencias que aparecen al hacer referencia a la tarea.

La contrapartida de trabajar con personas que por su función tienen que manejar un monto de ansiedad propia y de los demás, que ejercen funciones de control social o que se hallan próximas a la enfermedad y la muerte, determina que el coordinador tenga que revisar necesariamente sus propias actitudes ante estos temas para poder, efectivamente, conducir al grupo a la adecuada elaboración de las distintas problemáticas.

BIBLIOGRAFIA :

- (1) SZABO DENIS, "La policia y el público": imágenes y realidades.

Centro Internacional de Criminología Comparada. Universidad de Montreal. Conferencia pronunciada el Instituto Internacional de Policia 23.5.79

- (2) GIRALT EMILIO, "Organización y funciones de los policias locales"

Primeras Jornadas sobre Competencias locales y Seguridad - Ciudadana. Cartagena. 1980

- (3) FABER BARRY, Stress and burnout orofessions (New York, Pergamon Press, 1983)

- (4) SEYLE HANS, The stress of life (New York, Mc Graw Hill, 1978).

Diversos textos sobre teoria de psicología social de Pichon ^RRiviere, Bauleo, Pavlosky, etc.



COMUNICACION PRESENTADA A LAS JORNADAS DE TRABAJO

LA PRAXIS GRUPAL

"FORMACION EN Y PARA LA SALUD"

Carmen ALBENIZ LIZARRAGA

M^a Victoria DE FELIPE GARCIA-BARDON

M^a Angeles GIL NEBOE

M^a Milagros RAMASCO GUTIERREZ

Madrid, Marzo, 1.986

Nos planteamos el abordaje de una experiencia como coordinadoras de grupos de discusión con técnica operativa en la formación de profesionales de la salud.

Esta formación se incluye en la estructura de unos cursos, - contratados con una Institución Sanitaria, que van dirigidos a - diferentes profesionales (médicos, asistentes sociales, enfermeros, psicólogos, farmacéuticos, veterinarios...) que desarrollan su actividad en el medio rural y/o urbano y que, en su mayoría, trabajan en Atención Primaria o tienen en perspectiva poder hacerlo.

Los cursos se inscriben dentro de la política de cambio que, respecto a la Atención Primaria, propugna la Administración Socialista, para lo cual crea un capítulo presupuestario dirigido a reciclar al personal sanitario.

Si bien hay ciertos elementos fijos que vienen ya determinados por la Institución contratante como el tiempo de duración de los cursos que es de 40 horas, el número de integrantes por curso que es de 40 a 50, el carácter gratuito, pago fijo a los profesores, no suplencia del profesional que está ausente de su trabajo y asignación de puntos para baremo curricular, también es - verdad que existe un margen en el que el equipo que organiza los cursos puede introducir elementos que la propia Institución no - contempla.

En base a este margen se estructuran los cursos de la siguiente manera:

- Un espacio teórico, con informaciones de una hora, acerca del trabajo en salud comunitaria, concretizándose en los

siguientes temas:

- Planificación sanitaria y concepto de salud.
 - Diagnóstico de salud.
 - Indicadores de salud.
 - Conceptos básicos de epidemiología descriptiva y analítica.
 - Comunicación y salud.
 - Trabajo en equipo.
 - Programación en salud.
 - Aspectos cuantitativos y cualitativos en un programa de salud.
- Un espacio en pequeños grupos, donde se realizan prácticas relacionadas con los temas informados. Estos grupos son -- llevados por un monitor que plantea las líneas de trabajo y ayuda al grupo a resolver las dificultades técnicas.
 - Un espacio de discusión grupal, con técnica de grupo operativo, donde son elaboradas por el grupo, cada día, las informaciones teóricas y prácticas recibidas hasta ese momento.

Hay que señalar que, tanto los infermantes como los monitores de prácticas y coordinadoras de los grupos de discusión, tienen un esquema referencial común derivado de una experiencia y formación compartida lo que permite una coherencia en los cursos.

Queremos hacer hincapié en el hecho de que dos de los cursos contratados se realizan fuera de nuestros lugares de residencia (uno en Lugo y otro en Cuenca) lo que obligó al desplazamiento de todo el equipo. Esto supuso una separación de la actividad cotidiana de trabajo, lo que permitió una mayor concentración en la tarea abordada.

Los tres cursos fueron intensivos, repartiéndose las cuarenta horas de duración de la siguiente forma: una semana durante todo el día; dos fines de semana; dos semanas por las tardes.

El tiempo de duración de los grupos de discusión ocupaba más de un tercio de la duración total del curso (15 horas). Se formaron cuatro grupos de discusión de 10 a 14 integrantes cada uno, coordinados por una persona; las cuatro coordinadoras supervisaban conjuntamente con el mismo profesional la dinámica de los grupos, realizándose una devolución al comienzo de cada grupo de lo que el mismo trabajo en la sesión anterior.

En esta línea de trabajo compartido nos hemos sentado para discutir y pensar qué aspectos de lo grupal surgen como conceptualización teórica, interrogantes, dudas....

La primera dificultad que se nos presenta sería cómo poder ordenar, en diferentes apartados, el material teórico y práctico que se extrae de los grupos de discusión; dificultad que se deriva de aquellos puntos intermedios en los que nos encontramos como coordinadoras de grupos de discusión y miembros del equipo contratado en su conjunto, con tareas diferentes pero que nos implican desde lo teórico-ideológico en cuanto a asistencia sanitaria a implementar, o como integrantes de otros grupos de formación.

Si bien los apartados que hemos intentado abordar se refieren a:

- Aspectos institucionales que juegan en la creación de los grupos y en la selección de los integrantes.
- Operatividad de la metodología para la formación en salud.
- Conflictos y preguntas centrales que aparecen en los coordinadores.
- Conflictos y preguntas centrales que aparecen en los in

tegrantes.

Estos apartados son meramente enunciativos ya que, en la exposición aparecen relacionados unos con otros.

En primer lugar queremos analizar cómo es la demanda que la Institución hace al equipo que va a llevar estos cursos.

La demanda de la Institución, sanitaria en este caso, viene a través de individuos concretos que, o bien conocen la metodología utilizada o si no la conocen se fían de la valía profesional de la persona a la que se le hace el pedido y, por tanto, - del equipo que va con ella.

Pero el individuo, que desde la Institución hace la demanda, también se asusta desde su parte institucional y lo que se puede jugar con ese cambio, o supuesto cambio en la metodología tradicional utilizada para la formación de profesionales sanitarios. Este susto vendría dado por su parte institucional que no está apoyada por la Institución ya que ésta controla ciertos elementos hasta un punto: "que bien lo que traigo pero que miedo".

El boicot que se deriva suele venir en los encuadres (cambios de hora o de espacio), en la información que se da a los integrantes al margen del grupo, en lo económico y en la contradicción que puede suponer la inclusión de mensajes oficiales en la apertura y/o clausura de los cursos que no corresponden, a veces, con el trabajo en los mismos o la metodología utilizada.

Es importante también ver como juega, dentro de los grupos, el criterio de selección de los integrantes, que aparece en la discusión grupal como fantasía de ser elegidos, diferentes o excluidos, desde los que no han sido admitidos pero que aparecen - en el grupo a través de sus compañeros.

Los lugares, en los que se pueden colocar los integrantes en base a esta selección, dentro de un discurso de queja son los de:

un lugar altruísta y de culpa - "pobrecito el otro que no pudo entrar"-; un lugar omnipotente - "que bien que entré despues de tanta selección, yo lo sé todo"- o un lugar de diferencia - "estoy en el septimo curso de reciclaje y la metodología de este curso es distinta a la de los otros ¿por qué?"-.

Este discurso, dominado por la queja en sus tres posiciones, impide que se pueda trabajar desde lo teórico y lo práctico lo que es la salud comunitaria, por lo que desde el lugar de la coordinación hay que señalarlo, en el sentido de que la queja impide trabajar otros aspectos que no se refieran a la propia queja.

La selección que se hace respecto a los integrantes tambien supone que éstos no pertenezcan a la misma área sanitaria, lo que se transforma en la queja o crítica de que el grupo va a trabajar con compañeros con los que luego no va a estar y el profesional va a aprender y a hacer transformaciones que no van a existir entre sus compañeros de área. Esto se trabaja como modelo de aprendizaje que les servirá posteriormente para trabajarlo en sus propios lugares y compartirlo con los otros compañeros.

Vemos por lo tanto, que todo tipo de selección supone una queja que si no se devuelve al grupo y se trabaja éste no puede elaborar la información teórica y práctica que va aprendiendo.

La Institución coacciona, de alguna forma, la asistencia de los integrantes de estos cursos. Coacción velada porque aparece el curso gratuito y la asistencia voluntaria, pero dicha coacción pasa por los puntos que supone hacer el curso para el curriculum y la importancia que tiene éste para la petición de puestos de trabajo y traslados, por la promesa de reforma... y el significado del control sería el asegurar el éxito en cuanto a asistencia y prestigio de la Administración/Institución Sanitaria: ahí termina la tarea de la misma; el interés es que se aprendan determinadas técnicas pero sin plantearse la continuidad

ni la tarea concreta en el lugar concreto de trabajo.

El lugar de reciclaje que se promete aparecería articulado por el equipo que se hace cargo del curso y/o la persona que -- desde la Institución hizo el pedido, más desde la teoría y experiencia del mismo que desde la propia demanda de la Institución.

Los integrantes sienten esta coacción porque es la Institución de la que depende su trabajo la que posibilita dichos cursos; y lo gratuito de los mismos es relativo: no cuesta la inscripción pero sí el desplazamiento, el alojamiento y el pago de suplentes o acumulación de guardias.

La metodología incluye la multiprofesionalidad no sólo desde lo teórico sino desde el equipo que da el curso y desde los integrantes de los grupos de formación.

Pensamos que esta triple inclusión a través de la teoría, - del equipo y del grupo facilita la credibilidad del trabajo en equipo multiprofesional y de la multicamsalidad en el proceso - de salud/enfermedad.

"El trabajo en equipo entra a través del equipo".

El hecho de que la metodología incluya tres espacios, uno - de formación teórica, otro de grupo de prácticas y otro de grupo de discusión, facilita que en el último se pueda trabajar integradas la teoría y la práctica ya que, aunque desde la concepción de teoría operativa debe haber una integración entre ambas y eso se pone en juego en el grupo, también es verdad que hay - una diferencia como tiempos distintos entre el pensar y el actuar "si piensas sólo no actúas, si actúas sólo no piensas".

El grupo es integrador porque cuestiona la teoría en una -- realidad y modifica la escucha de lo teórico y la acción.

El carácter intensivo, la brevedad de estos grupos y el no haber tenido contacto los integrantes con formas de trabajo grupal previas, supone una sorpresa en los mismos, no teniendo tiempo para poder estructurar más las defensas, que quizás se estructurarán posteriormente, lo que podría suponer el dejar de asistir o pedir otra metodología de trabajo, pero tampoco consiguiéndose, quizás, una transformación interna mayor en su relación de la teoría y práctica sino una aproximación con una nueva forma de trabajar lo teórico y lo práctico en su interrelación con el pensar y la inclusión de las relaciones afectivas en el mismo.

El encuadre del grupo de discusión aparece especialmente cuidado, manteniendo el tiempo y las tareas previstas como "setting" grupal.

Nos hemos cuestionado la "pertinencia" de la rigidez del mismo ya que, aunque éste actúa como depositario de parte de las ansiedades y resistencia grupal (desde la transgresión que se le puede hacer al horario y el ataque a la distancia de la coordinación), ansiedades y resistencia que aparecen por la movilización de aspectos internos de los integrantes (dudas, contradicciones...) y esto si es devuelto al grupo, sirve para que ellos puedan continuar elaborando la teoría con la integración de estas dudas, contradicciones, etc. que van apareciendo; también sabemos que actúan como defensa del propio coordinador ante la angustia que le crea el desempeño de esa función frente a un grupo nuevo con las dudas que puedan venir de él y lo que puede mover de aquello que creía fijo y conocido y el grupo hace que se cuestione de nuevo.

Hemos visto que la rigidez del encuadre posibilita la defensa de ese espacio grupal frente a la Institución, ya que si no

entraría a boicotearlo o interferirlo con mayor facilidad y sin poder reconocerlo; así mismo, al centrar y vertebrar el trabajo del propio grupo, permite que éste tome conciencia de la elaboración - que hace de la tarea en los diferentes tiempos. Apareciendo como - en espejo el trabajo teórico del curso con la progresión de la tarea grupal en relación con los aspectos comunitarios.

Y el grupo también aprenderá desde ese encuadre de una metodología de trabajo en cuanto a responsabilidad, límite, dedicación, respetar espacios, etc. Adquiriendo ésto mayor relevancia en el medio rural donde la vida profesional de los sanitarios aparece muy pegada y no diferenciada de la privada como, por ejemplo: dedicar todo el día a atender a los usuarios, trabajar con el compañero -- en el bar, etc.

Al comienzo de cada grupo se hacía una lectura por parte del - coordinador de la dinámica grupal de la sesión anterior.

Por más que para el grupo ésto supone descloque o ruptura ya que no se puede reconocer como propio el contenido y el lenguaje. - suena extraño, permite la incorporación progresiva de lo que el -- grupo va elaborando, la incorporación de un discurso grupal como - el "no entendemos" inicial, frente a la coordinación, que se va -- transformando a lo largo del proceso hasta un "empiezo a entender algo" y donde ya se pueden incluir las diferencias en ese "noso---tros" colectivo. También aparece como un reconocimiento y reflejo de lo que el grupo pudo trabajar y de la inclusión de esa unión de afecto y pensamiento desde la propia estructura que se puede organizar.

Esta devolución al coordinador también le permite una cierta - tranquilidad porque sabe que podrá remitir al grupo aspectos de lo latente que no pudo incluir en su momento.

La supervisión del trabajo grupal realizado ha sido, en los -- tres cursos, un lugar especial en el sentido de que la misma perso

na supervisaba a las cuatro coordinadoras y, además, esta supervisión era conjunta.

De esta forma no solamente se trabaja la dinámica del propio grupo que cada una coordina, sino que también se tiene una visión del conjunto de los otros grupos, resultando ser un lugar de aprendizaje intensivo donde también se pueden elaborar las competencias y rivalidades que aparecen entre las coordinadoras.

Una última cuestión respecto a la metodología grupal utilizada se refiere a la validez o no de la misma ya que nos preguntamos: ¿Qué pasaría con los que dicen que no les ha servido, que no han entendido, que no han aprendido? Pensamos en el hecho de que parece que buscamos la justificación de que a todos les es válido -- porque siempre podemos encontrar algún elemento transformador.

Pero sí pensamos que la metodología es válida porque permite a los profesionales sanitarios que se planteen su práctica diaria en la que no sólo han de saber de patología y sintomatología, sino también de las personas/usuarios y la relación que se ha de mantener con las mismas, con los efectos de salud que esta relación puede tener. Y esto es lo que van aprendiendo en el grupo a través de ellos mismos y su relación con el pensamiento teórico y las relaciones afectivas con los compañeros e interferencias que éstas suponen en el aprendizaje; al mismo tiempo que este espacio permite romper con determinados modelos en la atención sanitaria, estereotipos que se perpetúan por la propia seguridad que implican.

Pero también hemos de reconocer que ha habido algunas críticas a esta forma de trabajo, no sólo desde los integrantes, sino también desde la Institución: ¿Qué moviliza en unos y otros? ¿Qué asusta? ¿Qué fantasías de "revolución" o reivindicación aparecen en la segunda? ¿Con qué aspectos de "límite" se encuentran los primeros? Son interrogantes que no respondemos, pero sí nos plantea--

mos desde el método utilizado las razones de tan numerosas críticas y, referidas a los integrantes de los grupos, pensamos que puede tener que ver con aspectos como:

- que se cuestiona al individuo en sí.
- que permite y potencia la crítica.
- que el coordinador se coloca en un lugar en el que no se hace cargo de la crítica en cuanto a persona, sino en cuanto a función, y
- que, por lo tanto, no les hace sentirse culpables porque tampoco responden a la crítica defendiéndose.

Y no sólo pensamos en las críticas que pueden hacer los integrantes a la metodología, sino también en los cuestionamientos o interrogantes que, como coordinadoras, nos planteamos respecto a la misma. Y es la posibilidad de ser integrante de grupo y ese lugar de la supervisión de lo grupal lo que nos permite reelaborar dichos cuestionamientos.

