

## La coordinación de grupos operativos en primer año de la carrera de operadores en psicología social

### INTRODUCCIÓN

Luego de casi dos décadas de compartir la tarea de formar psicólogos sociales se nos presenta como necesario seguir sistematizando la experiencia. Confrontando nuestras respectivas experiencias como coordinadores de los grupos operativos de aprendizaje nos damos cuenta que adquieren su propia especificidad en lo que hace a diferentes problemáticas que se plantean, ya sea el modo de abordaje del aprendizaje o las particulares formas y contenidos de lo resistencial así como las perspectivas de intervención en los distintos años de la formación.

Iniciamos con este trabajo una reflexión sobre nuestra tarea actual en la institución que creemos que debe ser enriquecida por el aporte de todos. Nos proponemos volcar nuestra experiencia en los grupos de formación de primer año transmitiendo cuales son a nuestro criterio las regularidades y emergentes más frecuentes y significativos en este año introductorio, así como definir nuestro posicionamiento y nuestros criterios teóricos - técnicos frente a los mismos.

### 1- UNIDAD Y CONTINUIDAD FORMATIVA EN LOS CUATRO AÑOS DE DURACION DE LA CARRERA.

Toda estrategia didáctica está destinada a desarrollar aptitudes y modificar actitudes. En la formación como Operadores en Psicología Social promovemos el tránsito por un proceso gradual en el que el estudiante va moldeando su actitud y aptitud psicosocial, es decir su capacidad de situarse en el campo propio de la Psicología Social con una creciente capacidad de realizar una acción instrumental, de ejercer una función interpretante, simbólica, transformadora de la realidad. Este proceso gradual presupone objetivos y exigencias diferenciados por año de acuerdo al grado de apropiación instrumental posible en cada una de esas etapas. Eso requiere de quienes coordinamos los distintos años de la carrera una actitud plástica para comprender cuales recursos de nuestra caja de herramientas pasan a primer plano en cada momento del proceso.

Creemos que la posibilidad de modificación instrumental de actitudes necesarias para el ejercicio del rol Psicólogo Social requiere poner énfasis en la continuidad ininterrumpida del proceso de aprendizaje, particularmente en lo referido a la experiencia de participar y pertenecer a grupos formativos sostenidamente a lo largo de los cuatro años de duración de la carrera. (ocho cuatrimestres).

Esta posición frente al proceso formativo nos conduce a establecer objetivos didácticos no solo en cuanto a la comprensión de conocimientos teóricos, sino en cuanto a su asimilación, incorporación y manejo instrumental que en esta carrera necesariamente se va a manifestar como modificación actitudinal en el trabajo habitual en los Grupos Operativos.

Podríamos decir que el objetivo actitudinal específico de primer año que esperamos que logren los alumnos de primer año podría ser definido como aprender a estar en grupo.

Podría parecer contradictorio en una Escuela que plantea que el hombre es un ser eminentemente grupal, que el grupo es omnipresente en la especie humana, afirmar que es necesario aprender a estar en grupo. ¿A que nos referimos con esto? Consideramos que estar en grupo en tanto experiencia básica de nuestro ser personas, experiencia que nos constituye como tales, es una vivencia psicosocial espontánea, familiar e impensada. A lo largo del proceso socializador a través del grupo hemos ensayado e incorporado los distintos roles y actitudes que nos singularizan como sujetos. Aprendizaje esencial, inevitable y acrítico.

Encierra como marco referencial internalizado el horizonte de las posibilidades y limitaciones de nuestro desempeño social. Estar en grupo convoca a ese marco referencial, a esa historia de aprendizajes.

Cada persona que se sitúa en un grupo ubica, promueve dentro de sí una determinada modalidad de funcionamiento psíquico, un conjunto de recursos de acción, de sentimiento y pensamiento. Aprender a estar en grupo, entonces significa para nosotros, iniciar un movimiento de reflexión crítica sobre esas modalidades de situarse frente al fenómeno grupal, comenzar un camino de reconocimiento del propio posicionamiento subjetivo frente al campo interaccional que rompa con ese marco referencial acrítico de aprendizaje. Vamos a proponernos a lo largo de primer año que el alumno vaya adquiriendo una creciente capacidad evaluativa de sus actitudes frente al vínculo y capacidad de evaluar también su modalidad de abordaje de la tarea, sus aptitudes para generar conocimiento. "Dos caras de una misma moneda". El logro de una actitud plástica, flexible, altamente operativa de interacción grupal inevitablemente va a necesitar, desde nuestra concepción del aprendizaje y del vínculo, revisar conductas, estilos de interactuar y relacionarse provenientes de esos marcos referenciales dados por la historia de los aprendizajes vitales.

Hoy ninguna teoría en el campo de la psicología social cuestiona la idea de que "el grupo", como

Lic. Nené Parodi y

Lic. Abelardo E. Salita

Psicólogas Sociales  
ARGENTINA

Débora Arango

Sin título

Sin fecha

Dibujo, lápiz sobre papel  
45.4 x 38.3 cm

Gestalt convoca en cada integrante vivencias muy primarias, deseos y miedos ligados a nuestras primeras vivencias como sujetos, fantasías fusionales que remiten a los primeros estadios de nuestro desarrollo, regidos por la dependencia y la simbiosis con otros. Realizar un trabajo que apunte al insight de esas vivencias y fantasías forma parte indisoluble en el aprendizaje de nuestra disciplina y ocupa un lugar importante aunque no excluyente en primer año.

## 2- ¿QUIÉNES SON Y CÓMO LLEGAN LOS NUEVOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO?

Entendemos a la Persona como ligada a un PROYECTO, que lo organiza y le confiere identidad. Todo aquel que inicia un proceso de aprendizaje lo hace bajo la guía y referente de un proyecto personal que puede estar más consciente y precisado o representar una búsqueda aun parcial, pero que lo compromete como sujeto y lo condiciona, determinando sus actitudes en el proceso formativo.

En diversos espacios institucionales se ha evaluado que hoy se acercan a estudiar Psicología Social desde diversos intereses y motivaciones, esquemáticamente podemos señalar: Hay quienes se acercan para realizar un crecimiento personal. Muchos de ellos personas de mediana edad que vienen de atravesar algún tipo de crisis propia de esa etapa de su ciclo vital, como cambios en la condición laboral, hijos que se alejan, nuevas parejas o separaciones u otras que por eso mismo buscan resignificar su proyecto de vida.

Otros se acercan para complementar su formación u oficio con los aportes de la Psicología Social. En nuestros grupos actuales podemos ejemplificar señalando la presencia de profesoras de psicopedagogía y psicomotricidad, diseñadores gráficos y publicistas, administradores de empresas y estudiantes de psicología clínica.

En muchos casos se inscriben en la carrera para formarse como Psicólogos Sociales, pero también, entre estos vemos motivaciones diversas: Hay quienes realizan este proceso formativo desde una vocación o deseo de colaborar con el cambio social. Son alumnos que visualizan su participación social a través de algún compromiso solidario con la sociedad. Otros vienen a la escuela pensando en el rol Psicólogo Social en sí. En estos casos hay una búsqueda de un rol profesional, que permita un desarrollo profesional y una salida laboral. En esta heterogeneidad de motivaciones iniciales hay una complejidad que necesita ser pensada. Nosotros como coordinadores creemos que todas estas expectativas iniciales deben ser respetadas y que nuestra función es favorecer, estimular su despliegue, su "puesta en proceso", que puedan ser compartidas, pensadas conduce muchas veces al inicio del proceso reflexivo al que apuntamos. Permitir y respetar ese despliegue significa favorecer la interacción que puede verse dificultada por las ansiedades que el mismo genera. Alrededor de las distintas motivaciones suele establecerse un interjuego de identificaciones, miedos y rechazos que pueden conducir al cierre del proceso. Nuestra posición es considerar que no hay motivaciones mejores o peores para estudiar Psicología Social. El ama de casa que busca crecimiento personal no está en inferioridad de condiciones, ni es menos que el joven emprendedor que desea ser un Psicólogo Social "exitoso", ni este es menos que el "loable" ciudadano que busca el cambio social. Esta diversidad se expresa inevitablemente en los modos de abordar la tarea prescrita, los distintos focos de interés y las diferentes formas de involucrarse. Van gradualmente manifestándose como conflicto inicial de integración; están quienes consideran que hay que ligar los temas teóricos al análisis social, quienes consideran que hay que hablar "desde uno mismo", aludiendo al compromiso afectivo que la teoría implica; otros prefieren un abordaje más conceptual y abstracto de los temas resultándoles insuficiente esas otras modalidades de trabajo.

Cuando este despliegue no es sostenido y legitimado se producen cierres en la producción y situaciones de cómo sí, de falsos acuerdo evitativos del conflicto no solo grupal sino íntimo de cada uno. Podemos ilustrar la situación con el siguiente ejemplo:

(segunda reunión de un grupo de primer año, Año 2002. Esta secuencia se inicia inmediatamente después de que se presentaron nuevamente y dijeron que motivación los trajo a estudiar Psicología Social. Las motivaciones que predominaron son las de quienes se acercaron por crecimiento personal, y las de quienes se acercaron buscando el rol Psicólogo Social como una profesión)

Rosa: Yo me separe el año pasado y quedé muy mal. Estuve mal y a veces todavía me deprimó. Me di cuenta que tengo que hacer algo por mi misma. Aspiro a que esto me sirva para entender más de mi misma y para aprender a relacionarme mejor. (sigue hablando mucho)

Eliane: Yo al revés, es lo que quise decir, no se si se entendió. Yo estoy en un buen momento personal, precisamente por eso dije, es un buen momento para emprender esto que hace rato quería.

Lisa: Yo tengo una amiga que estudió (Psicología Social) cambio un montón de cosas. Creo que eso es parte de lo interesante.

Cinthia: Yo soy grafóloga, también tengo amigas Psicólogas Sociales, creo que en definitiva venimos a formarnos como Psicólogas Sociales, sino sería parcial.

José: Todos acá venimos por lo mismo a ser Psicólogos Sociales. Yo quiero poder trabajar de esto lo demás sería...

Rosa: no, no por supuesto, es como dicen Uds. Todos venimos a formarnos en Psicología Social, sino iríamos a otro lado. Son distintos momentos...

Como se nota en la secuencia precedente la heterogeneidad de motivaciones es vivida como una amenaza que es negada apelando a un "como si" de homogeneidad de objetivos. ¿Qué es lo amenazante en esta situación? Podríamos decir a modo general "las diferencias", pero sin embargo es mucho más que eso. Es en primer lugar aquello de uno que es "diferente" para uno mismo, aquello de sí mismo que el sujeto prefiere desconocer. Aquello que es, la motivación conciente y explícita, niega otro orden de necesidades que no por latentes, dejan de operar como demandas y aun ciegas generan efectos que de no ser trabajados operan como clausura del pensamiento y la producción. Muchas veces en los grupos de primer año empezamos a percibir lo que llamamos Demanda implícita ligada a expectativas terapéuticas en algunos casos y a expectativas de sostén narcisístico ante una realidad cada vez más hostil en otros, demanda

esta que en última instancia también remite a una necesidad terapéutica. Creemos que es lo que ocurre en la reunión grupal transcrita. Se niega la diferencia y se busca la "integración" sobre un factor común homogéneo ("todos venimos a formarnos como Psicólogos Sociales") negando que las expectativas de cambio y de entrega, son en todo caso, factores universales del grupo. Reconocer la necesidad de crecimiento personal del otro conduce a aceptar la carencia y necesidad de cambio en uno, situación dolorosa si lo hay. Este es tal vez uno de los "ataques" fantaseados más fuertes de lo que podemos denominar "efecto grupo": La fantasía de que el grupo nos va a cambiar aun contra nuestra voluntad. Fantasía fusional, de pérdida de límites, del grupo como completud, es intensamente deseada y temida. Esta condición de sujetos carentes, incompletos es lo "homogéneo" grupal, aspecto que precisamente es el negado inicialmente. El rol coordinador va a estar centrado en la tarea buscando sostener la apertura y una tendencia a la discriminación a través de las alternancias de tarea y pretarea.

### 3- LA RELACIÓN TAREA - PRETAREA.

La afirmación de que el grupo operativo esta centrado en la tarea, es a veces incomprendida desde un insuficiente conocimiento de que entendemos por TAREA desde nuestra concepción del aprendizaje. Aprender a estar en grupo es para nosotros una consecuencia de un enfoque que considera que todo proceso de aprendizaje incluye un aspecto de aprender a aprender. El aprendizaje clásico orienta a la apropiación del objeto de conocimiento como fenómeno externo al alumno. Nuestra concepción por el contrario postula que no hay "a-lumno" (sin luz). El conocimiento se produce en la relación entre sujeto y objeto, a partir de problematizar y poner en cuestión la estructura existente en el sujeto, a partir de tomar como objeto de investigación, no solo "el objeto" sino la relación entre sujeto y objeto, la afectación que "el objeto" produce en el "sujeto", deviniendo esa relación en nuevo "objeto" de conocimiento (1). (Didáctica de Emergentes, Pichón Rivière; Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel). En su experiencia inicial formando psiquiatras, El Dr. Pichón Rivière ve que pese a sus amplios conocimientos psicopatológicos, esos profesionales, muchas veces se encontraban paralizados frente al paciente por las propias ansiedades que se le manifestaban.

La conclusión que extrae, y que forma parte del origen mismo de la didáctica pichoniana y de la técnica de los Grupos Operativos es el creciente trabajo centrado en el esclarecimiento de las ansiedades, miedos, fantasías y transferencias que se ponen en juego en la situación de aprendizaje. De allí surge una noción ampliada de tarea que incluye: La tarea prescripta, tarea explícita que tiene como finalidad la comprensión, apropiación y manejo instrumental de los conceptos. La tarea implícita, que incluye todas las actividades de cuidado y mantenimiento del encuadre y los vínculos, que garantice que el Grupo "vaya siendo". Pre-tarea: bajo la presión de las ansiedades básicas despertadas en la relación sujeto - objeto, surgen cortes en la producción grupal, se establecen estructuraciones vinculares disfuncionales, de orden resistencial, defensivo mediante las que los integrantes buscan controlar el conflicto de aprendizaje planteado. Cuando esto ocurre se abre una nueva instancia a la que hemos denominado como Meta-tarea. O tarea de la tarea. O revisar y poner en cuestión las modalidades de realizar la tarea y abordar los conflictos. Aquí, obviamente el coordinador no es un líder que resuelve los problemas, sino que colabora en que los componentes del grupo reconozcan su forma de enfrentarlos. Volveremos sobre el rol coordinador en cada una de estas instancias, pero creemos necesario primero reflexionar sobre las formas particulares que adquiere la pretarea en primer año de la carrera.

Formas de la pretarea en primer año:

El grupo de amigos.

El grupo de clima intimista.

El grupo expeditivo.

El grupo consensual.

La antropomorfización de los conceptos. (Gladys Adamson)

Hemos decidido por razones de tiempo y espacio dejar para un futuro artículo la reflexión sobre los criterios de intervención durante la pretarea, de todos modos es, en este momento del trabajo grupal, que la inclusión de la técnica interpretativa adquiere sentido junto a otras formas de intervención. Recordamos que nuestro supervisor y compañero J.C. Fumagalli siempre dice que "no hay que convocar a los fantasmas cuando no se sabe que hacer con ellos después que aparecen".

### 4- ACERCA DEL ROL DEL COORDINADOR.

Al iniciar este escrito mencionábamos la necesidad de contar con una actitud plástica que nos permita comprender cuales recursos de nuestra caja de herramientas pasan a primer plano en cada momento del proceso. Nos referimos a nuestros modos de intervención y posicionamiento como coordinadores. Así vemos que en ciertos momentos de la formación, ciertas "técnicas" como el rol playing y el modelado pasan a ser fundamentales en la construcción de roles y funciones específicas como la tarea de observación o coordinación; metodología de la entrevista o técnicas de acción. Nos preguntamos por el tipo de intervención más requerida en primer año y fundamentalmente por nuestro posicionamiento frente a los vínculos grupales.

La tarea formativa en grupos es siempre compleja por la diversidad de factores que concurren. Convergen en el Rol coordinador de Grupo Operativo aspecto ligados a la técnica analítica y a la función docente, al grupo de discusión clásico, sin que sea reductible a ellos. Y con una clara necesidad de establecer las diferencias. El enfoque analítico propone un coordinador prescindente que permita la libre asociación como modo de trabajar los contenidos. Por nuestra parte consideramos que este modo de trabajo propio del setting analítico debe ser adaptado al marco de la situación de aprendizaje en una escuela destinada a la formación y en la que cada integrante es a la vez definido como estudiante con un programa oficial y su correspondiente estructura curricular; de evaluaciones, calificaciones y certificaciones.

Por todas estas cuestiones el inicio de la tarea en primer año suele generar confusión y ansiedad. El trabajo con esta técnica es desconocido y la situación es definida como "de aprendizaje". Se actualiza en las personas que lo integran no solo las ansiedades y lo

transferencial propio de la "imago" grupal, sino también es el "reencuentro" con la situación de aprendizaje formal como tal. Es complejo para ellos entender que significa "centrarse en la tarea". El QUÉ y el CÓMO de la tarea es una pregunta redundante y que circula de diversos modos. La amplitud de la propuesta de apropiación activa y protagónica del aprendizaje es vivida como situación caótica. También el QUÉ y el CÓMO de la función coordinante en este momento inicial es producto de amplios debates, signo de la complejidad de la situación.

Asumimos una actitud sumamente activa en esta etapa inicial, no tanto como quisieran los integrantes que buscando aplacar sus ansiedades intentan reeditar los modelos hegemónicos de aprendizaje, ubicando al coordinador como la voz autorizada del saber que otorgue la luz que como "(a)lumnos" les falta. Nuestra actitud busca acompañar a los integrantes en el situarse inicial de la tarea y del proceso de integración. Comprende intervenciones que ayuden a reconocer que es y cuando están en tarea. Diferimos bastante de un enfoque considerado "clásico" de la técnica de Grupo Operativo. A modo de ejemplo, el Licenciado Marcelo Esses, en su excelente ficha "Intervenciones del coordinador" afirma: "La propuesta es intervenir solo en los momentos de obstáculo; donde hay algo que desarmar." (...) "Y uno podría seguir preguntándose ¿Cuándo intervenir? Desde la perspectiva de Pre-tarea, tarea y proyecto, la pregunta sería; ¿Es posible intervenir cuando el grupo está en tarea? ¿Para que intervenir cuando el grupo está en tarea? Y se responde, "el momento de pretarea es un momento defensivo, con un alto monto de ansiedades, donde las situaciones están dilematizadas, donde hay un vínculo a dos vías, y donde las técnicas del yo intentan controlar la ansiedad. En cambio en la tarea se visualiza el obstáculo, ya no es un momento defensivo sino que se lo puede localizar, abordar, el dilema se transforma en problema, las ansiedades son tolerables, baja el monto de las mismas, las técnicas del yo no están para controlar sino para instrumentar la situación, refleja una adaptación activa a la realidad y de la divalencia se pasa a la ambivalencia. Por lo tanto es durante la pretarea cuando se realiza la intervención. (...) Es ahí dialécticamente donde corresponde la intervención del coordinador, para poder elaborar las ansiedades y hacer problemático lo dilemático." Esta precisa y clara explicación de la técnica es propia del discurso analítico, necesario pero insuficiente para nuestra tarea, en tanto no da cuenta de la complejidad de articulaciones que hemos mencionado.

Pensamos nuestra tarea como coordinadores de primer año ubicando intervenciones para la situación de tarea en sus diversos niveles. Dice Guillermina Raffo: "Todos acordamos que hubo un cambio en la intervención, asociado fundamentalmente en focalizarla hacia un objetivo-tarea. En este sentido me gusta pensar a los grupos como descentrados por la tarea (no mirándose a sí mismos) y al rol del coordinador como aquel que acompaña y facilita la visibilización de las fuerzas activas (lo vital, el proyecto)" (En el cuadernillo "Como coordinamos hoy"). Compartimos esta visión; ello nos lleva a considerar que hay un aspecto del rol ligado a la situación de tarea. Para nosotros su fundamentación se encuentra en la propia teoría de la técnica. Dice Pichón Rivière que el concepto de Obstáculo tiene dos acepciones.

El obstáculo epistemofílico. Ligado a las ansiedades y situaciones regresivas que en la situación de aprendizaje surgen. Son los obstáculos afectivos internos de los integrantes. Su manifestación y predominio en la situación grupal configura la situación de pretarea. El obstáculo epistemológico. Ligado al carácter complejo del Objeto de Conocimiento, la dificultad que ofrece para su apropiación. (Que como hemos dicho, entendemos a la propia situación de aprendizaje como Objeto de Conocimiento). Notamos que este último tipo de obstáculo es propio de la tarea prescripta. Forma parte de la misma. En los momentos iniciales se liga a la falta de comprensión acerca del que y el como de la tarea, que actitudes son requeridas, como interactuar y acerca de que. Cuando los integrantes no cuentan con suficientes recursos cognitivos y habilidades de aprendizaje, conduce a un abordaje empobrecido de la tarea. Por nuestra parte podemos preguntarnos ¿porque no intervenir en la situación de tarea?. Solo que proponemos un tipo de intervención destinada a facilitar y potencializar el aprendizaje. Recordamos que el licenciado Oscar Bricchetto proponía en un artículo "Intervenciones didáctico - cognitivas en los grupos operativos" un rol centrado en ayudar a desarrollar habilidades de aprendizaje que ayuden a superar modelos unilaterales y superficiales de apropiación del conocimiento. Este tipo de técnicas apuntan a que los integrantes experimenten nuevas formas de interrogar al objeto, de mirarlo, a ese trabajo remitimos al lector. Podemos señalar como funciones básicas en este nivel de tarea intervenciones que apuntan a Ayudar a reconocer la tarea. Muchas veces por ese carácter novedoso del trabajo grupal los integrantes van apropiándose gradualmente del contenido del teórico a través de anécdotas, recuerdos, chistes, por acción dramática espontánea o por diálogos que remiten indirectamente a esos contenidos.

En todos esos casos se manifiestan niveles de identificación con los conceptos y constituyen una primer forma de fragmentación analítica de los mismos. Sin embargo, desde los esquema referenciales de la didáctica tradicional que tienen internalizados, los integrantes no suelen comprender lo pertinente y creativo de ese modo de interactuar. Recordemos que esa forma en el aprendizaje "formal" ese despreciado por mala "forma" de aprender, la forma correcta es la retención y repetición burocrática del concepto. Nuestra intervención consiste, simplemente en mostrar la ligazón existente entre el discurso de los integrantes y un determinado concepto, por ejemplo: " esto que vos contás que ves que tus vecinos pelean sistemáticamente y no sabes porque esta ligado al concepto de ambivalencia que acaban de escuchar". A medida que vamos reiterando sistemáticamente este tipo de intervenciones los propios componentes del grupo van desarrollando la función y aprendiendo a establecer las relaciones. Evitamos en esta etapa la interpretación de la identificación al concepto. A medida que se van consolidando en su capacidad de abordar la tarea si creemos que llega a ser rico el trabajo de las identificaciones. Pero ello presupone un período de familiarización y reconocimiento logístico del trabajo en grupo operativo. Este tipo de intervención al mismo tiempo forma parte de otro grupo de funciones:

Ayudar a ligar teoría y práctica. Otra dificultad insistente en primer año de la carrera es el estado de "desorganización" ante la tarea, ello puede remitir a obstáculos de ambos tipos. Coincidimos con Gladys Adamson cuando afirma que el abuso interpretativo en los grupos operativos de formación conduce al refuerzo del control, al cierre y al ombliguismo, en tiempos

en que se requiere apertura y propone esperar bastante redundancia de información antes de transmitir una hipótesis. (en "Como intervenimos hoy"). Nuestra actitud es siempre tomarnos el tiempo para interpretar aquello que sea operativo. Complementamos el trabajo de tipo interpretativo con la técnica de coordinación centrada en los roles Señalar roles faltantes ayudando a esclarecer que tipo de actitudes son requeridas en los distintos momentos del desarrollo grupal. Asumir roles faltantes, ayudando mediante la acción a reconocer conductas funcionales para la tarea.

Sostener interrogantes. Por las ansiedades que despierta el objeto de conocimiento hay tendencia al cierre y evitación del pensamiento. Al control del objeto con fines aplacatorios. También aquí se nos plantean dos caminos; uno es el de la interpretación, necesario y fundamental, otro complementario y para nosotros también fundamental es la posibilidad de sostener interrogantes y preguntas, evitando el cierre del sistema, cuando encontramos que es prematuro interpretar, porque aun hay capacidad de tarea inclusive con ansiedad o porque nuestra interpretación ha sido formulada y no resultó operativa o porque "no sabemos" qué interpretar. Coincidimos con Roxana Cristiani cuando dice "Cuidar a un grupo es cuidar sus producciones y su posibilidad de abrir nuevos lineamientos ligado a la acción. El coordinador interviene en el grupo para que advengan nuevas posibilidades de creación colectiva, pero que además deberá imprimir una direccionalidad. Coordinador soporte y sostén del estado de pregunta y de preguntas que abren". Transcribimos a manera descriptiva un divertido ejemplo ilustrativo:

(Grupo de primer año, es su sexta reunión. Vienen recibiendo teóricos sobre Introducción al concepto de grupo. En el teórico del día por primera vez el docente hizo referencia a la técnica de coordinación y al desempeño del rol coordinador.)

Silvana: Te puedo hacer una pregunta fuera de esto, para hacer de psicólogo social. Me preocupa el tema. El licenciado en psicología tiene una supervisión para poder darse cuenta de sus propias resistencias y no pasárselas al paciente, ¿El psicólogo social tiene un supervisor en caso de lo grupal? ¿Cómo vamos a saber si estamos bien?

Karem: Lo que pasa es que acá estás cuatro años formándote y te prepararás para tu tarea.

Coordinador: En realidad un licenciado en psicología también está cuatro o cinco años formándose e igualmente necesita supervisar.

Marisa: En el grupo no tenés las variables para la resistencia que se presentan en el trabajo individual. Me parece complicado, hay gente que se la tira al otro, al psicólogo.

Coordinador: El docente dijo, que el grupo se desarrolla en la tensión proyecto - resistencia al cambio...

Silvana: Tiene que tener atención (terapéutica el psicólogo), por ejemplo, un psicoanálisis tiene que tener supervisión, cuando esta haciendo trabajo, aspectos reprimidos más allá no(en el trabajo del psicólogo social).

Lilita: por ahí en este grupo no. Acordate que el coordinador de grupos no trabaja en terapia.

Coordinador: Es curioso porque aunque no sea terapia, el docente, no se si recuerdan, dijo que en todo grupo se manifiestan ansiedades y conductas regresivas.

Jorge: También se dijo que nos van a dar herramientas.

María I: vamos a estar capacitados.

Coordinador: Van a estar capacitados, igual que los psicólogos están capacitados en lo suyo.

Gloria: la diferencia está que acá no es solo teórica (la formación) el trabajo grupal te da experiencia, cuando trabajemos ya vamos a tener otro tipo de experiencia.

Coordinador: El psicólogo tiene también sus prácticas de campo, hospitalarias...

Lilita: que esperanzas nos das. (se ríe)

Silvana: De repente, el coordinador, no lo puede ver...

Paulina: Torpezas... en el trabajo, se da. ¿Quién no comete un error trabajando?

Lilita: yo no entendí la pregunta, quedé bloqueada con el trabajo.

Gloria: En el hospital, por ejemplo, los coordinadores tienen análisis antes de irse a su casa.

María I: Yo trabajé en un banco, o, me llevaba mal en un grupo....

Juan: Se supone que esta, con herramientas.

Lisy - Lilita: No sabía que los psicólogos tengan supervisor.

Lisy: Por ahí el coordinador no, por ahí el psicólogo sí...hay una diferencia con un coordinador y psicólogo social no?

Coordinador: De todas maneras lo que dice Silvia, es cierto. De todos modos un psicólogo social y psicólogo clínico no es lo mismo... pero ambos tienen una responsabilidad y una tarea compleja, que los afecta como personas, eso asusta ¿Cómo hace un psicólogo social para saber que hacer? Esa es la pregunta de Silvia. Silencio.

Jorge: Si, asusta saber que uno es parte del asunto, en otros oficios vos tenés una herramienta, acá vos sos la herramienta.

María I: todavía no sabemos trabajar en grupo y ya pensamos en ser coordinadores.

Silvia: ¿Dónde va usted con su rollo? ¿Cómo hacemos con lo de cada uno? A mí me dicen que soy muy charleta. ¿Podré cambiar y no invadir? Varios. ¡NO! (risas)

Mariel: no creo que sea una necesidad de perfección, los psicólogos también tendrán sus defectos, pero igual pueden trabajar. Es un rol que se aprende, no es igual a tu vida de siempre.

Marisa: Con el tiempo, en un determinado momento, el coordinador si cree que hay algo que no es, al tiempo ve lo que piensa, no es por otra cosa que tuviera...uno va entendiendo de a poco.

Nacho: ¿Dijo que eso era Demora? ¿Cómo lo llamó? Coordinador: Estructura de demora. Paulina: En el grupo por ahí es un espejo... te das cuenta de lo que pasa, vas palpando de a poco, que es realmente, ¿no?

Lisy: ¿Estamos hablando de transferencia?

Nos parece que esta pequeña transcripción muestra como el grupo pudo sostener la tarea y someter a elaboración conceptos que amenazaban un prematuro cierre tranquilizador. La función del coordinador se redujo a lo mínimo, sostener el interrogante. La tarea de pensar corrió por parte de los componentes del grupo, tal la propuesta didáctica de Enrique Pichón Rivière. Hay muchos otros aspectos implicados en nuestro trabajo como coordinadores en primer año de la carrera, como el ya señalado sobre las modalidades de intervención frente a la pretarea. Todo un

tema es el trabajo de pensarse, de conocer la propia implicancia del coordinador. También nos interrogamos sobre el que y el como del interpretar o el trabajo sobre los clichés e imposturas en el trabajo evaluativo entre otros interesantes temas. Quedaran para futuros trabajos, promesa de continuidad de nuestro propio proyecto de existencia.

[Queremos agradecer a las licenciadas Gladys Adamson, Adriana Tugender, Guillermina Raffo y a la Profesora Claudia Sanguinetti por su atenta y dedicada lectura y por sus inteligentes aportes y comentarios. Queremos agradecer a Candelaria Bautista Bayon y a Patricia Fleitas el valioso aporte de sus registros de crónicas realizados como observadoras de grupos que coordinamos.]

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Adamson, Gladys. Fases y Mitos en Grupo Operativo. Ficha.

Autores Varios. ¿Cómo Coordinamos Hoy?. Documento de circulación interna. Escuela de Psicología Social del Sur.

Briccheto, Oscar. Intervenciones Didáctico Cognitivas en Grupo Operativo. Ficha Ed. 5.

Esses, Marcelo. La intervención del Coordinador. Ficha.

Evans Dylan. Diccionario de psicoanálisis lacaniano. Horme editores.



[INICIO](#) | [PRESENTACIÓN](#) | [EVENTOS](#) | [SITIOS RECOMENDADOS](#) | [STAFF](#) | [CONTÁCTENOS](#) | [CORREO](#) | [FUNLAM](#)

© 2000-2003