

# Teoría y práctica del aprendizaje por interacción sobre la intervención en grupos

Teresa Zamanillo Peral

Universidad Complutense de Madrid

**PALABRAS CLAVE:** proceso reflexivo; relaciones interpersonales; empoderamiento

**Key Words:** Reflective process; interpersonal relationships; empowerment

## **Introducción**

El aprendizaje de la ética y del respeto, de la flexibilidad y de la comunicación transparente, así como la adquisición de conocimientos sobre dinámica de grupos, constituye un elemento imprescindible para la constitución de equipos de trabajo. Esto es especialmente necesario en el ámbito de aquellas instituciones y empresas que dedican sus recursos a procesos de transformación de la realidad social de las personas y grupos sociales. Para el entrenamiento en estas actitudes y la adquisición de conocimientos sobre dinámica de grupos, la aplicación del *método de grupo operativo* presenta una potencia didáctica extraordinaria. Este tipo de entrenamiento posibilita también el inicio de un cierto “estilo de vida” fundamentado en valores como la autenticidad, el deseo de realización del yo, la autodeterminación y la autonomía. La educación en la autonomía es, además, educación para la democracia, puesto que, como dice Adorno, “una democracia exige personas emancipadas” (1998: 95).

De acuerdo con Adorno, la educación en este tipo de valores (autonomía, racionalidad, concienciación, relación entre teoría y praxis) debería

acometerse desde la primera infancia y seguir durante la vida de la persona en forma de educación permanente. Pero no se hace así en la práctica. Por ello, mi preocupación se ciñe a la enseñanza de estas cuestiones en el ámbito universitario. Porque, a mi juicio, la universidad no puede seguir contribuyendo a las lagunas que se generan en los primeros cursos de la formación del individuo. Formación que tiene su fundamento en la transmisión de conocimientos y en hacer llegar a los sujetos un modelo rector determinado de antemano en lugar de preparar al estudiante para comprender el mundo y actuar en el mismo.

Este tipo de intervención en grupos pretende, además de iniciar al estudiante en la acción, otros objetivos cuya formulación debo tanto a Lapassade (1985: 246-247) como a mi propia experiencia:

- \* Efectuar un trabajo interesante en el aula, un trabajo que apasione a los alumnos aprendiendo a amar la aventura del conocimiento.

- \* Contribuir a derribar las barreras que se han construido en el ámbito educativo entre teoría y práctica.

- \* Proporcionar una formación más rica a los estudiantes que la del sistema tradicional, ya que esta experiencia no sólo es intelectual, sino que se extiende además al terreno de lo subjetivo e intersubjetivo.

- \* Preparar a los alumnos para la crítica del sistema social en el que viven, fundamentalmente en lo que se refiere a las relaciones burocráticas y, por tanto, de dominación.

- \* Crear un campo de discusión que se extienda más allá del aula, con el fin de formar un estado de opinión en el medio universitario que inaugure un estilo docente menos burocrático.

- \* Aprender a practicar el análisis y la intervención en grupos, al mismo tiempo que se vive la experiencia, esto es, aprender aprendiendo.

- \* Ayudar a los alumnos en el proceso de la construcción de su identidad social como profesionales.

Cómo y en qué medida se alcanzan estos logros puedo adelantar que, en todos los casos, los alumnos adquieren unos mínimos conocimientos de la dinámica del proceso y de la formación de las actitudes anteriormente señaladas. Creo asimismo importante anticipar aquí que este método permite a los alumnos aprehender con gran eficacia la relación existente entre teoría y práctica como una unidad dialéctica.

Esta propuesta didáctica parte de la premisa de que la actividad docente es un proceso de comunicación fundamentado, como toda comunicación, en un diálogo en el que ambos –profesor y alumnos- mantienen. En este encuentro no necesariamente se transmiten palabras o contenidos, sino mensajes implícitos en la forma de ejecutar. Cuando la relación funciona bien, adopta la forma de reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al profesor o lo que ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el profesor, a su vez, se pregunta sobre lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia, dificultades, etcétera, pensando en cómo poder ayudarle en su aventura intelectual. De esta forma, mediante la conversación entre el profesor y los alumnos y estos entre sí, se crea un espacio que permite que todos los participantes tomen conciencia de la realidad intersubjetiva, es decir, del proceso por el que cada individuo se ve reflejado en los otros.

¿Cómo se lleva a cabo este proceso? Mediante la reflexión sobre el propio aprendizaje, el alumno trata de organizar, construir y verificar los significados de lo que ve y oye. Por medio de la imitación reflexiva, trata de introducir en la ejecución de sus propias acciones aquello que ha visto y oído del profesor; improvisa y experimenta; y, con la colaboración del profesor aprende a responsabilizarse de sí mismo y de su propio camino de aprendizaje. El alumno se va haciendo así, poco a poco, capaz de tomar parte en el diálogo si quiere aprender.

En la interrelación entre estos dos elementos del sistema docente (profesor-alumno) la percepción que ambos tienen de sí mismos es fundamental. De ella se derivarán unas relaciones más o menos satisfactorias, de acuerdo con las actitudes que ambos adopten en su intersubjetividad. Una

enseñanza de comunicación unidireccional, en la que al alumno se le considera un mero receptor pasivo de conocimientos en cadena, dará lugar a una relación muy diferente de aquella otra en la que el alumno es interpretado como un sujeto capaz de autodeterminación, por tanto, de tomar decisiones propias, capaz de formarse juicios y elaborar críticas sobre la materia objeto de estudio. Esta última se caracteriza por la comunicación bidireccional, en la que el alumno es un participante activo del proceso de adquisición de conocimientos. Este planteamiento conduce de una manera sin igual a poder combinar la teoría con la práctica.

Estas son algunas de las condiciones ideales de un sistema de enseñanza-aprendizaje según Schön, para aquellos contextos en los que se da una práctica deliberada por ambos interlocutores. Mas no es así en la enseñanza pública. Creemos que en este contexto se da con más frecuencia lo que Kurt Lewin denominaba aprendizaje por coacción. De ahí que en el contexto en que nosotros trabajamos es preciso señalar que el aprendizaje no es extensible por igual a todas las personas que componen los grupos, ya que sus puntos de partida cognoscitivos, así como las expectativas, los intereses, las necesidades afectivas e intelectuales, los objetivos externos e internos de los miembros, la predisposición al compromiso y a la implicación, la representación de la realidad, los valores culturales, etcétera, son muy variados. Sin embargo se puede generalizar que resulta difícil pasar por un grupo sin sufrir alguna modificación de la conducta, por superficial que ésta sea. En ese sentido, todo grupo es terapéutico, es decir, supone un cambio en la persona. Al mismo tiempo, las modificaciones de la conducta que se operan en los grupos constituyen una motivación para continuar realizando y perfeccionando esta intervención institucional.

Así pues, el aprendizaje de la asignatura de trabajo social con grupos mediante este método, persigue el autoconocimiento por medio de las relaciones interpersonales. Sólo así, ésta es la hipótesis que subyace a la elección de este método, se podrá ayudar a los otros a cambiar y devenir en sujetos de poder sobre sí mismos y sobre su medio.

Asimismo, conocedora de las resistencias al aprendizaje y las limitaciones antes señaladas, es preciso destacar que el grupo operativo en el contexto docente no tiene un proyecto explícito de llevar a cabo una transformación estructural del orden establecido, como en su inicio pretendieron los creadores de la Escuela de Psicología Social de Pichón-Rivière o los analistas institucionales franceses de los años sesenta. Porque la realidad nos demuestra que los cambios que se operan como resultado de la intervención, aunque importantes, muchas veces no pasan de inmediato de la dimensión personal. No obstante, algunos grupos logran una dinámica de cooperación que les acerca a las puertas de un proyecto. Sin embargo, en la medida en que la continuidad del mismo implicaría ya al análisis institucional, entendido éste como acción política que ejerce un cuestionamiento del poder que puede producir un efecto sobre la institución y su organización (Barembliit, G. 1991: 33), se han de reconocer varias limitaciones más, condicionadas por el contexto docente en que se lleva a cabo la intervención. Entre otras, podemos destacar las siguientes: el aula, no sólo como lugar físico sino en su relación con el objetivo del programa de la asignatura que ha de cumplirse, el propósito principal de los alumnos, que es el de aprobar la materia, y el número acotado de sesiones que dura necesariamente un curso académico. En diecisiete sesiones los participantes de los grupos no tienen tiempo suficiente para construir una ideología grupal o esquema conceptual referencial operativo (ECRO), que se proponga como objetivo elaborar un proyecto de intervención en la comunidad universitaria o en la institución de la que forman parte como usuarios de la administración.

Pero a pesar de estas limitaciones, los logros, tanto grupales como personales, son muy importantes. En lo que se refiere a los grupales, el aumento en la aceptación de las diferencias, el respeto a los demás, la empatía, la capacidad de escucha, etcétera, son actitudes que los miembros de los grupos declaran que han incorporado a sus relaciones interpersonales. Por su parte, algunas personas descubren en sí mismas el poder subjetivo que puede ayudarlas a hacer frente a los distintos momentos y grados de alienación en que se encuentran a lo largo de su experiencia. Este descubrimiento constituye la fuerza del sí mismo y el camino de la autenticidad. Al igual que

describe Ardoino (1971: XXXVI-XXXVII) para los grupos de diagnóstico, en éstos muchos participantes superan la lógica dual, fundada sobre el principio de no contradicción, para aprehender el pensamiento dialéctico que integra la contradicción y el conflicto como fuerza motriz del progreso. Los miembros aprenden asimismo a reconocer los fenómenos de dependencia y contradependencia. Algunos, no todos, experimentan la interdependencia; descubren la ambigüedad, la ambivalencia y la equívocidad propias de los fenómenos relacionales y de la comunicación; experimentan la importancia del compromiso y de las funciones de mediación y de negociación en la relación, y se acercan a la comprensión de uno mismo, como fundamento y modelo más profundo de la relación con el otro. La problemática del poder en el grupo y en las instituciones y las condiciones de la autogestión son otras de las cuestiones que un participante en estos grupos puede experimentar.

Es preciso señalar, también, el carácter iniciático que tienen estos grupos en su dimensión educativa. Ardoino resalta la necesidad de aproximar etimológicamente iniciación (paso, entrada en algo nuevo) y educación (conducción, alimentación) en la medida en que ambos términos implican un camino fuera-de y hacia-alguna-cosa, o separación y agregación (1971: XLV). Así, estos grupos cumplen, en cierto modo, un requisito de iniciación a la vida en sociedad y a la construcción de una cosmogonía o visión del mundo apropiada a las ideas fundamentales contemporáneas (1971: LX). En ellos, el rito iniciático se realiza acompañando al sujeto en dos de las dimensiones más fundamentales del ser: fraternal (por sus compañeros de grupo) y parental (por las figuras de los monitores).

### **Más allá de la realidad: de los valores que guían el método**

Y como creo que realidad y utopía lejos de ser metas antagónicas pueden converger, en el diseño de estos grupos y en la elección de este método hay, no puedo velarlo, una pasión ética. Porque la elección de este tipo de docencia está condicionada por unos valores que marcan mi posición, frente al mundo de la vida cotidiana. Porque creo que los valores de uno u otro signo mueven al mundo, y que el sujeto, en tanto ser individual y social, es poseedor de valores que revierten en las instituciones transformando éstas.

La necesidad de transformar las instituciones sociales es una de las premisas fundamentales de las filosofías del pragmatismo americano y la marxista. Para Marx la filosofía ha de ser una actividad crítico-práctica. La comprensión crítica “correcta” de las instituciones existentes acabará en la transformación de las mismas, porque la crítica tiene el poder de revelar a los hombres la comprensión de por qué están sufriendo, y formar así su autoconciencia (Bernstein, R. 1979: 66-67). Por su parte, Dewey concibe como proyecto intelectual primordial cambiar el mundo, de ahí su compromiso con los problemas de la educación, con la reconstrucción social y con la revitalización de la democracia. Dewey abogaba por una concepción de la filosofía que ejerciera la crítica social, ya que “somos seres activos desde el principio y estamos por naturaleza... comprometidos en reorientar nuestra acción en respuesta a los cambios que tienen lugar a nuestro alrededor” (cit. por Bernstein, 215).

¿Y cuáles son esos valores que conforman las cuestiones vitales del individuo? Por un lado se trata de comprender y activar el ser un profesional de la emancipación, que no del control. El método del grupo operativo, al proponerse cuestionar el propio discurso estereotipado, en un proceso de crítica y autocrítica del medio y de uno mismo, trata de articular y hacer coherente la conducta con los valores que se sostienen, o lo que es lo mismo, la práctica con la teoría, el comportamiento con el conocimiento, lo cognoscitivo con lo vivencial. Este proceso reflexivo redundará en sujetos con un mayor poder para lograr cambios en uno mismo, base indispensable para intervenir con otros persiguiendo el empoderamiento tan deseado hoy en día en los procesos de intervención. Esta es la elección que ha constituido mi trayectoria vital y ha marcado, por tanto, una línea formativa encauzada a hacer de mí, por utilizar el término de Jesús Ibáñez, un dispositivo de emancipación.

Así pues, la esperanza que ha guiado esta práctica de intervención en grupos, es la de despertar los asuntos vitales de la convivencia humana para hacerlos conscientes. Se trata de poder compartir, con los sujetos de la acción, una comunidad de conocimientos, de sentimientos y de comprensión de la realidad social más plural, para que añada sus esfuerzos a otros en la transformación de las instituciones. Y ahí detrás está el deseo de producción,

de libertad, de innovación. El deseo que es dirigido por una pasión controlada por la razón, para que aquella no se desborde en una intensidad a la intemperie sometida a bruscos cambios emotivos, que sería la de intervenir de forma voluntarista. Es pues la pasión por conocer los hondones de las relaciones intersubjetivas la que ha orientado la realización de este tipo de didáctica. Razón y pasión se funden así en una amalgama indisociable porque forman una pasión reflexiva.

Mas una pregunta se impone: ¿qué clase de emancipación puede alcanzar el individuo en este mundo de hoy? Y en la pregunta misma están contenidas las contradicciones pero, sobre todo, las limitaciones. De la primera e idealista interpretación que hay en los textos marxistas (es posible la emancipación total, entendida como el despliegue de una naturaleza esencial al sujeto en su “irse haciendo” auténtico) a la concepción de hoy, se interpone una gran distancia. Este ha sido un camino de aceptación de las contradicciones y de las limitaciones que muchas han sido expuestas en anteriores líneas.

### **Algunos elementos de análisis que guían el proceso de intervención didáctica**

Mis presupuestos sociopsicológicos para la comprensión de la dialéctica entre el grupo y el individuo están influenciados, en gran medida, por el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, teoría que puede, además verse reflejada en desarrollos recientes de la teoría de la comunicación. La perspectiva dialéctica marxista y la perspectiva de la psicodinámica freudiana también forman parte de la sistematización teórica que sigo. El análisis que llevo a cabo de la dinámica relacional, de estos grupos, está muy alejado de una concepción lineal y unidireccional de la comunicación. Es la teoría de sistemas aplicada al campo de la comunicación la que da coherencia a las relaciones que se observan.

La emancipación es el concepto nuclear de los métodos participativos como el enfoque de grupo operativo, entre otros. Mas la reconstrucción del



concepto de emancipación, con el objeto de generar conceptos próximos que hagan más operativo y significativo el lenguaje de la intervención en grupos operativos se ha hecho necesaria a lo largo de todo este proceso de reflexión sobre la intervención didáctica que venía realizando desde hace tiempo.

El concepto de emancipación es sinónimo de liberación, términos que nos remiten a la idea de libertad que ha ocupado muchas páginas en la historia de la filosofía. El objetivo de la emancipación en el marxismo es la transformación de las instituciones que impiden el desarrollo de la creatividad y la realización del hombre. El camino es el de superar la división jerárquica del trabajo y, por tanto, la escisión del conocimiento. Porque mantener esta división, como dice José Jiménez, “expresaría institucionalmente la jerarquía de las articulaciones informativas, reproducida por toda la política técnico-económica y educativa. Las consecuencias son la inmovilidad, la fijación y el confinamiento de los individuos en un nivel funcional determinado y, por consiguiente, el ‘trabajador colectivo social’ queda estructurado en la forma de una pirámide”. Así pues, el sentido de esta emancipación viene dado porque “el punto de partida para la superación de la sociedad escindida será precisamente el acceso no escindido del conjunto del colectivo social al conocimiento, a las formas de consciencia superior”. Ya que, como señala Bahro, la desigualdad social está anclada en la propia división del trabajo, y es esto lo que hace que en la historia anterior del mundo sólo hayan sido *libres* ‘los portadores del trabajo general, es decir, los privilegiados planificadores y políticos, los pensadores, científicos y artistas’, capacitados para desarrollar la consciencia de libertad en su relación con la totalidad de los procesos humanos” (Jiménez, J. 1984: 195).

¿Por qué uno de los conceptos fundamentales de los métodos de investigación acción participante es la emancipación? Porque se parte de la hipótesis de que todos somos seres alienados, por eso hablar de emancipación exige hablar de su reverso, la alienación. Y educar, conducir, e iniciar al otro en un camino desalienante es el objetivo de estos grupos. Porque la educación representa una vía al “extravío”, una solución para “sacarle fuera del dominio en el que ya se malogró lo esencial” (Ricoeur, 1982: 158). Por todo esto, el trabajo que vengo realizando en el aula pretende dotar de un contenido

operativo al concepto de emancipación y hacer extensible su desarrollo a un buen número de personas. En otras palabras, detrás está el deseo de brindarles “oportunidades vitales” sugiriendo un determinado “estilo de vida” que tenga su fundamento en valores tales como la motivación por la autenticidad, autonomía y autorrealización, al servicio y para el desarrollo de las virtudes democráticas.

Pero la emancipación no se completa si no existe una conciencia del nosotros que se desarrolle paralelamente a la conciencia del yo, porque el nosotros es considerado por el particular como una prolongación de sí mismo, así como el particular es parte de una integración. De ahí la necesidad de la práctica de estos grupos. Con ella he buscado así ayudar y orientar a los jóvenes en la construcción de una identidad social (personal y profesional), que resuelva los dilemas de la sociedad postmoderna que invita a las personas a representar múltiples papeles sociales y a desarrollar una “personalidad pastiche”. Esta expresión de Gergen explica la renuncia a la autenticidad en este mundo cada vez más saturado de información, trabajo que hoy se ha convertido en una empresa difícil y penosa. La “personalidad pastiche” es “un camaleón social que toma en préstamo continuamente fragmentos de identidad de cualquier origen y los adecua a una situación determinada” (Gergen, K. 1997: 196).

Puesto que la construcción de la identidad no está exenta de tensión y contradicciones, es en la compleja dinámica relacional del grupo donde se puede crear una situación en la que se hace posible ayudar a las personas a construirla. Dicho en términos de Taylor: nuestras identidades se forman en el diálogo con los demás, en el acuerdo o en la lucha que mantenemos para obtener reconocimiento. Porque “descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente, sino que la negocio por medio del diálogo, en parte abierto, en parte introyectado, con otros” (Taylor, Ch. 1994: 81). Esta es la tesis principal de la que parte esta investigación y que ha dado origen y forma a la misma.

Una advertencia se impone: parecería que los conceptos señalados (autenticidad, autonomía, autorrealización, etcétera) refuerzan el individualismo

propio de la modernidad. Esto sería el “individualismo de la anomia”, término acuñado por Taylor, algo muy alejado del punto de vista que sostengo. No se trata, de alentar una concepción puramente personal de la autorrealización. Más al contrario, lo que en este trabajo se pretende demostrar es lo siguiente: en la medida en que el individuo posee un yo libre de ataduras, un yo que va alcanzando cada vez más cotas de desprendimiento, un sujeto decidido a cuidarse de sí mismo, tanto más capaz será de cuidar a los otros. Para ello es necesario practicar sobre uno mismo, práctica ardua porque “se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse” (Foucault, 1994: 54). Pero el cuidado de uno mismo no es una finalidad. El otro es indispensable en la práctica de uno mismo; sin su concurso no se moldea el yo. Así, práctica de uno mismo y práctica social van unidas, lo que hace afirmar a Foucault que el sujeto, al ocuparse de sí mismo, se va a convertir en alguien capaz de cuidar a los otros.

Este proceso es el de la realización, en términos de Giddens quien ve en el camino una dimensión moral: “la línea moral de realización del yo es una línea de *autenticidad* (...) y se basa en ‘ser fiel a uno mismo’. El progreso personal depende de la superación de bloqueos y tensiones emocionales que nos impiden comprendernos como realmente somos. Ser capaz de actuar con autenticidad es más que actuar simplemente en función del conocimiento del yo, por más válido y posible que éste sea; significa también desenmarañar - según la expresión de Laing- el yo verdadero del falso (...) La moralidad de la autenticidad elude cualquier criterio moral universal y hace referencia a los demás únicamente dentro del ámbito de las relaciones íntimas (si bien dicho ámbito se acepta como algo de suma importancia para el yo). Ser sincero con uno mismo significa encontrarse, pero dado que se trata de un proceso activo, de construcción del yo, ha de estar configurado por objetivos generales (los de liberarse de las dependencias y lograr la plenitud). La plenitud es en cierta medida un fenómeno moral, pues significa fomentar un sentimiento de ser ‘bueno’, de ser una ‘persona valiosa’ ” (Giddens, 1995: 103-104). Y esto puede lograrse por medio de la práctica conversacional, por medio del lenguaje, que es intrínsecamente público porque el individuo no es un ser que encuentre a los

otros en un momento súbito; el descubrimiento de los otros es de importancia clave, en sentido emocional-cognitivo y en el desarrollo de la conciencia del yo en cuanto tal (Giddens, 1995: 70). Al hilo de las palabras de Giddens, sostengo en estas páginas, por mi experiencia en el aula, que llegar a ser una persona valiosa en el encuentro con los otros es de una riqueza inconmensurable.

El desarrollo de la conciencia del yo y la del nosotros se hace por medio de una disciplina de práctica autorreflexiva que persiga el despliegue de la identidad personal, en el sentido que da Giddens al término: “ser una persona es conocer, prácticamente siempre, mediante algún tipo de descripción o de alguna otra manera, tanto lo que uno hace como el por qué lo hace” (ibid, 51). Ello supone adecuarse a un “estilo de vida” propio. Es decir, en palabras de Giddens, un conjunto de prácticas que dan forma material a una crónica concreta de identidad del yo (ibid, 106). Y la identidad del yo supone conciencia reflexiva. No es algo dado ni un rasgo distintivo, sino que ha de ser creado y mantenido habitualmente por medio de la actividad reflexiva del individuo. La identidad del yo es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Así, identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio. Esto incluye el componente cognitivo de la personalidad (ibid, 72).

¿Cómo se da el paso de la realización del yo a la realización del nosotros? Para el interaccionismo simbólico la vida es un proceso de continua actividad en el que los individuos están engranados en una amplia interacción en la cual deben hacer que sus acciones en desarrollo se adapten a las ajenas (Blumer, H. 1982: 16). Según esta concepción la identidad se desarrolla en el proceso de encuentro intersubjetivo. Es en esa intersubjetividad en donde podemos encontrar las posibilidades de elaborar un proyecto personal y comunitario que contrarreste la invitación constante a la fragmentación y a la saturación del yo. Este es un proceso de empoderamiento en el que entiendo el sentido que da Giddens esta actividad: emprender esfuerzos colectivos en nuestros días en la construcción de una identidad personal junto con otros, puede llegar a ser una “fuerza política subversiva”.

Esta es la propuesta de Giddens de las políticas emancipatorias para contrarrestar la gran limitación del Estado moderno de bienestar. A los grupos a

los que se refiere Giddens hay que añadir una sensación de malestar generalizado que consiste en ese sentimiento de esclavitud que todos experimentamos. Para él la esclavitud se encuentra en esa sensación de una presión objetiva que todo lo domina, en la monotonía del mundo administrado y el rechazo a toda novedad, en la presión al consumo, y en la presión de la opinión pública. Todo ello son formas de autoenajenación modernas de las que sólo es posible salirse encontrando un sentido propio al trabajo y teniendo conciencia de poder-hacer, “única forma de libertad que se mantiene indemne ante todas las presiones de nuestro tiempo” (Gadamer, 1993: 115-121).

Mas a la pregunta sobre si es posible la emancipación en un mundo camaleónico, ha de añadirse otra: ¿es posible hoy construir una identidad propia o autónoma? Sobre la primera cuestión puedo decir que, en mi experiencia, no es posible la liberación y emancipación concebida bajo las aspiraciones idealizadas por los filósofos marxistas. Esta respuesta nos lleva seguidamente a la segunda: desde mi punto de vista, para conseguir la autonomía es preciso plantearse objetivos más limitados y realistas, objetivos que están en la base de la diferenciación de la persona, de la individualidad.

Por eso todos estos conceptos no tienen sentido sólo en su dimensión abstracta y especulativa. Este planteamiento es fundamental en el marco de la docencia que imparto ya que se trata de buscar una fundamentación teórica en la que apoyar la práctica y viceversa. Es por ello que conviene traer en este punto el concepto de *diferenciación del sí mismo* puesto que es un concepto fundamental en el análisis de la interacción grupal y forma parte del marco de referencia teórico y práctico más relevante en el proceso de desalienación y, en particular, en estos grupos de la manera en que yo los dirijo.

Murray Bowen, de formación psicoanalítica y sistémica, es quien ha desarrollado profundamente este concepto en el libro *De la familia al individuo*. Lo define como la capacidad que tiene la persona de pensar y sentir de una manera diferenciada y autónoma. Teniendo en cuenta que “la ‘diferenciación’ completa es práctica y teóricamente imposible”, Bowen piensa en una escala de 0 a 100. En un extremo sitúa a las personas que tienen eclipsadas sus funciones de pensamiento y el proceso emocional rige sus vidas, viven en un

mundo de sentimientos y son muy dependientes de los sentimientos que los demás experimentan con respecto a ellas. Estas personas tienen muchas dificultades para diferenciar el sistema afectivo del intelectual y las decisiones más importantes de sus vidas las toman en función de lo que “sienten”. Estos individuos no son capaces de usar un yo diferenciado en sus relaciones con los demás (yo soy, yo creo), y en lugar de eso se limitan a un uso narcisista (me han herido, exijo mis derechos). Las personas que están en el punto más bajo de la escala tienen una fusión del yo muy intensa, “crecen como apéndices dependientes de la masa del yo familiar y en el curso de sus vidas buscan otros vínculos de dependencia que les den en préstamo la fuerza suficiente para funcionar”. Por el contrario, aquellos más diferenciados disponen de mayor libertad en su funcionamiento emocional e intelectual y tienen menos problemas y más energía para dedicarla a su progreso (1998: 38 y 193).

Como vemos, se trata de un concepto descriptivo que delimita dos extremos señalados por los conceptos de dependencia o fusión del yo y del sí mismo. La dependencia y la fusión del yo se encuentran en la base de los procesos de alienación. El concepto de sí mismo es definido por Bowen recurriendo a dos términos que indican variables importantes, a saber, *el sí mismo real* y *seudo sí mismo*. Las diferencias son las siguientes: el primero se asienta sobre convicciones, opiniones, principios vitales y creencias claramente definidas y coherentes, y el seudo sí mismo está compuesto de creencias y principios irregulares y discrepantes, adquiridos por exigencias, por modas o para dar valor a la imagen de sí mismo en el medio social. Así también, el sí mismo real se construye incorporando sus creencias sobre la base de la experiencia individual, después de un atento razonamiento, ponderando las alternativas y asumiendo la responsabilidad de las propias opciones, mientras que el seudo sí mismo se adquiere bajo los efectos de una presión emocional y puede ser modificado también por un impulso emocional (1998: 194).

El sí mismo real es un concepto que evoca el de identidad tal y como es definido por el psicoanalista Erikson, quien desarrolla su concepto de identidad en una línea psicosocial. Para él la identidad es “la capacidad del yo para mantenerse igual y continuo frente al destino cambiante (...) denota la flexibilidad necesaria para mantener patrones esenciales a través de los

procesos de cambio” (Erikson, 1967: 75). Esta posibilidad vendría dada, desde el significado psicoanalítico, por la constitución de un yo fuerte, es decir un yo que regula el psiquismo, organiza la experiencia y protege dicha organización del excesivo impacto de los impulsos (ello) y de la presión de una conciencia moral exagerada (super yo). El yo se constituye así en ese “guardián de la individualidad (...) que permite al hombre unir los dos grandes desarrollos evolutivos, su *vida interior* y su *planeamiento social*” (Erikson op. cit. 115). Así, el sentimiento de identidad en un individuo remite a un sentimiento de integridad como reunión de partes diversas “que participan en asociación y organización fructíferas” (op. cit. 72). Pero de estas definiciones quiero destacar de qué forma el individuo puede conjugar y organizar productivamente en nuestros días vida interior y planeamiento social. Es en la conjunción del yo y el nosotros en donde puede buscarse la respuesta.

El concepto de autonomía se encuentra estrechamente relacionado con estos conceptos. En este sentido, el fundamento de este proyecto es construir una realidad transformadora con los sujetos de la misma; una realidad generadora de una interacción dinámica comunicativa que persiga la realización de la persona y su empoderamiento. Siempre teniendo en cuenta en el horizonte que no hay autoafirmación sin integración, ni por el contrario, integración sin autoafirmación, porque “no se puede ser autónomo más que por o a través de las dependencias” (Morin, 1995: 25). Dicho en otros términos, no se puede ser independiente si no es por medio de las vinculaciones. O, lo que es lo mismo, ninguno de los conceptos desarrollados en estas páginas puede ser tratado dissociado del par que da significado y fuerza a cada uno de los términos, porque la autonomía sin vinculaciones, el yo sin el nosotros, la autoafirmación sin integración son prácticas vacías.

La adquisición de una identidad con un cierto grado de autonomía en la interacción grupal es uno de los objetivos explícitos de los participantes de los grupos. Esto se puede observar en la tensión que se refleja durante el proceso, a medida que el grupo evoluciona hacia un mayor grado de diferenciación que les aleja de la indiferenciación o fusión inicial. En esa línea, que no disocia contenidos sino que integra polaridades, la autonomía o la emancipación no deben confundirse con desvinculación, individualismo o aislamiento. Por el

contrario, el concepto de autonomía que sostiene el proceso de los grupos no puede concebirse aislado de los de interrelación, coevolución, interdependencia, cooperación, reciprocidad, convivencia o cualquier forma de mutualidad. Autonomía en la relación con otros significa que uno puede encontrarse con los demás a partir de la diferenciación de cada uno y, por tanto, en la complementariedad, concepto éste que forma el núcleo de la práctica de la mutualidad. Se trata de adquirir una interdependencia complementaria en lugar de una dependencia simbiótica que busca el consenso permanentemente porque sólo se concibe en la adaptación a las normas y en la adhesión complaciente y, por tanto, no confrontadora, con los otros.

Pero ¿qué es en definitiva la autonomía? Para Riesman, “los ‘autónomos’ son los individuos capaces de adaptarse a las normas de conducta de su sociedad -capacidad que por lo común falta en los anómicos- pero son libres para elegir si han de hacerlo o no” (Riesman, 198: 299). Las diferencias entre una persona adaptada y una autónoma son fundamentales. En el pasado, en una sociedad dependiente de la dirección interna, ambas personas, la adaptada y la autónoma, tenían metas claras y estaban disciplinadas para arduos encuentros con un mundo cambiante. Pero, la persona adaptada se dirigía hacia sus propias metas sin apenas dirección y control, sencillamente porque estaban dadas, mientras que para el individuo autónomo las metas eran racionales, podía elegir las y regular su ritmo. Así pues, la definición de autonomía se refiere a los individuos que son, en su carácter, capaces de libertad, que tienen criterios propios y se reservan su derecho al juicio personal (ibid, 308-309).

### **El método del grupo operativo**

La elección del *método de grupo operativo*, que paso a describir brevemente a continuación, es una opción didáctica que persigue alcanzar metas fundamentadas en los elementos de análisis de los grupos descritos anteriormente. Y ¿por qué esta elección? Porque creo que no es posible



plantearse objetivos de empoderamiento de las poblaciones débiles y vulnerables con las que trabajamos sin haber pasado por un proceso de reflexión y análisis de la realidad en la que todos vivimos: de alienación, de ataduras a cualquier cosa, personas, ideologías, modas, violencia simbólica o real, etcétera; porque no creo que es posible perseguir un proyecto emancipatorio de los grupos comunitarios, cuando nosotros no nos planteamos ni siquiera nuestras propia alienaciones; porque creo que “la violencia simbólica” nos envuelve a todas y todos en una estructura cognitiva, coraza dura, de creencias firmemente asentadas e inamovibles.

Y por referirme más en concreto al trabajo social, nuestras creencias se rigen por prioridades sobre cuestiones de técnicas y objetivos y actividades encaminadas al cambio de los "otros", en términos de relación lineal, cuyo resultado debe ser el cambio del sistema en el que trabajamos; anhelamos así recursos externos sometidos como estamos a la racionalidad instrumental que nos legitima como profesionales. Estas concepciones se traducen muchas veces en conductas y actitudes sutiles de prepotencia y manipulación, difíciles de descubrir, por cuanto que todo forma de esa “violencia simbólica” acorazada en nuestro ser. La realidad del docente no es, además, ajena a la que acabo de describir del profesional del trabajo social. De ahí que considero que la atención rigurosamente analítica y vigilante de nuestras propias contradicciones y limitaciones, es la preparación más adecuada que pueda llevar a cabo en el aula para preparar a los alumnos para un ejercicio de la vida profesional futura. Se trata con ello de favorecer una actitud reflexiva, crítica y analítica en la que yo también estoy implicada con mis contradicciones, ambivalencias y errores. Se trata de una experiencia de intercambio y descubrimiento humanos. Se trata de profundizar en la riqueza que porta nuestro ser y el de los otros, en lugar de ponernos en la actitud de saber más que el otro. Se trata de abrirse al “multiverso” y compartir el distinto conocimiento que ambos, docente y alumnos, tenemos sobre la realidad.

Mas, muchos estarán pensando ¿cuál es el papel de la profesora-coordinadora entonces? ¿En qué se diferencia del de los alumnos si todos tienen el trabajo de pensar? Nos adentramos en este momento en una cuestión metodológica de primer orden. Todo método implica un contenido intelectual o

teórico, validado en las ciencias sociales para alcanzar la explicación y la comprensión de los fenómenos y hechos a los que se enfrenta. Pero explicación y comprensión no es lo mismo y conviene distinguirlos ya que son actos no siempre bien clarificados en determinados enfoques de la intervención social y terapéutica. “La comprensión -dice Morin- es un modo inmediato, enfático, de inteligibilidad de un fenómeno humano, puesto que se basa en la relación intersubjetiva de dos ‘egos’ que se pueden proyectar-identificar uno con otro”. Vemos en el otro a alguien a quien comprendemos porque podría ser como nosotros mismos. “La intensidad de las relaciones afectivas es, por tanto, un elemento fundamental de la comprensión” (ibid, 37-38).

Pero si para comprender es preciso empatizar, para explicar se hace necesario interpretar. Mas la explicación no se puede construir si no es a través del lenguaje como medio para la actividad social práctica. Y no se puede interpretar con el lenguaje común. El que interviene actúa como un participante reflexivo en la interacción social y construye esquemas interpretativos para describir y entender la vida social. Ser participante reflexivo implica comprender y explicar ya que se han de elaborar las hipótesis en el curso de la relación intersubjetiva y han de ser devueltas a las personas con las que se trabaja.

Por tanto, porque se necesita explicar y no sólo comprender y empatizar, hemos de incorporar en nuestro saber una actitud objetivante y explicativa que garantice una cierta fidelidad al conocimiento producto de la acumulación teórica de las ciencias sociales. Para ello el científico no puede entender la realidad con el mismo esquema del saber preteórico que aprehenden la realidad las personas inmersas en la misma, no puede usar el mismo lenguaje, decíamos. Fundamentalmente porque si se hace uso de un saber preteórico, el conocimiento obtenido tendrá una base muy insegura; necesita una prueba de validez para superar la ingenuidad que resulta de una cooperación en la realidad simbólicamente preestructurada. Esta superación introduce un esfuerzo que hace posible una reestructuración del presaber, sin el cual estaría en tela de juicio la pretensión del conocimiento objetivo que nos permiten las ciencias sociales.

José Bleger recomienda a los profesionales tres actitudes fundamentales en el encuentro con el otro en la entrevista psicosocial: observar, vivenciar y escuchar. Es así como se entra con profundidad en la empatía como conducta personal y profesional; es así como se participa en la experiencia del otro; porque la participación afectiva supone alcanzar “una más profunda comprensión de ciertos fenómenos o procesos extrasubjetivos”; se funda “tanto en la *sym-pathia* como en la razón discursiva” porque comprender cualquier situación o fenómeno de la vida (obra de arte, una familia, un grupo, algo humano) “requiere como condición *sine qua non* situarse a la vez dentro y fuera” Esta actitud exige pues un doble movimiento: el de proyección e imitación, por el que el que participa en la experiencia del otro o de la obra artística se apropia de la situación (Ferrater Mora). Es buscar el acto de comprensión al empatizar con la realidad del otro y de su mundo circundante.

Pero para explicar es necesaria la razón discursiva como decimos. Y para hacerlo rigurosamente es preciso dejarse guiar por teorías sociopsicológicas que han resistido el empirismo y la prueba del tiempo con un autocontrol reflexivo, actuando en el propio contexto de la comunicación y dejándose llevar también por la espontaneidad comunicativa de lo que acontece en el campo. Esta reflexión, que es favorecida por una constante autoobservación, mantenida por la atención flotante, orienta la conversación a esclarecer las posturas que contienen afirmaciones o presupuestos que se han aceptado tácitamente, sin crítica alguna, en virtud de una comprensión de “sentido común” del contexto. Se trata de que los implicados tomen distancia de unos conceptos que dan por sentado, y muden un saber de fondo, incuestionable hasta el momento, en esa experiencia reflexiva compartida intersubjetivamente.

Y de esta manera llegamos al núcleo del método del grupo operativo. En palabras de su creador, Enrique Pichon-Rivière, se trata de un grupo centrado en la tarea, que tiene por finalidad aprender a pensar en la resolución de las dificultades creadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes. Es un grupo abierto a la comunicación, en pleno proceso de aprendizaje social y en relación dialéctica con el medio. La tarea es el conocimiento tanto intelectual como vivencial de las relaciones interpersonales.

La actividad de los grupos operativos está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y de comunicación que se deben a la ansiedad que despierta todo cambio. El grupo operativo busca rectificar esas actitudes estereotipadas que impiden la evolución y maduración intelectual y afectiva de los miembros del grupo. Porque los estereotipos son prenociones sobre la realidad para hacerla menos incierta pero impiden también aportar soluciones a los problemas que se presenten en relación con el medio en que trabaja el grupo; las representaciones del mundo y soluciones prefijadas actúan de pantalla entre la realidad y nosotros y nos bloquean hacia una visión de la vida unívoca en cuanto son “fuentes vulgares de conocimiento”. Ese es el estado acríptico que ha de ayudar a disolver el coordinador de un grupo que persiga una organización racional y científica del trabajo.

Así pues, el propósito general del grupo operativo es el esclarecimiento de lo que acontece en el mismo: las relaciones interpersonales en un proceso de diálogo entre la teoría y la práctica. Si, además, los miembros de los grupos han de estudiar un programa de dinámica de grupos, coinciden en el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento de los conflictos, la resolución de tareas, la capacidad para negociar y tomar decisiones, etcétera. En los grupos se aprende en un proceso constante e ininterrumpido de reflexión-acción, se aprende conversando y pensando. De esta manera se crea así un nuevo esquema conceptual referencial y operativo (ECRO) para actuar en el mundo, a medida que se va abandonando las prenociones que prevalecen en las personas en estado rudimentario e incuestionable, en estado precientífico. Todo acto de conocimiento enriquece este esquema referencial, que se realimenta y se mantiene flexible y plástico, convirtiéndose así en el instrumento de trabajo que orienta a cada individuo en su interacción grupal y en el medio en el que opera.

En el entrenamiento con grupos se inicia la reflexión sobre uno mismo en relación con los demás. Generalmente el grupo parte de un estado simbiótico, un sincretismo grupal, en palabras de Pichon-Rivière, para evolucionar hacia una forma más diferenciada del mismo. Cada sujeto va encontrándose con los otros desde su mismidad. El yo va desarrollándose

lentamente a medida que se va dando cuenta de la experiencia de los otros, por medio de los mensajes y estímulos que éstos le envían, y va aprendiendo a modificarse a sí mismo y al mundo que le rodea en una relación especular. Es un proceso simultáneo, pero, por otro lado muy desigual en la medida en que el individuo se siente en general muy sobrepasado por el elemento de lo social en el que se ve envuelto. Este proceso de construcción de la identidad personal es previo a la construcción de la identidad social, o en otras palabras, a la construcción de un rol adecuado a una ética profesional.

El grupo operativo es, en resumen, un proyecto que persigue dar la palabra a los protagonistas del aprendizaje, los alumnos. De esta manera se trabaja el lenguaje como vehículo de transformación. Al igual que en el grupo de análisis, la regla del grupo operativo es “decirlo todo”. Gracias a esto, la palabra es privilegiada y reconocida como el lugar exacto de su práctica (Lapassade, 1985: 105). De esta forma, el significado del grupo sólo aparece en el habla plena, haciéndose transparente para sus miembros en el discurso analizado al reconstruir su historia en una crónica grupal que han de entregar a final de curso con un autoanálisis riguroso sobre su propio proceso. A lo largo de todo el curso, y máxime en la reconstrucción de todo el proceso en la crónica, los alumnos han de trabajar todo el material teórico que se les ha ido dando durante el año. Así este método trata de disolver la rígida segregación entre conocimiento y acción, típica de la ciencia tradicional y del positivismo.

Las metas políticas no están incluidas en este planteamiento, decíamos. No obstante, haré unas breves observaciones sobre este particular por considerar que el proceso completo de estos grupos llevaría a plantearse el ECRO (esquema conceptual referencial operativo), o ideología grupal, lo que formaría el marco de referencia con el cual el equipo constituido como tal se plantearía objetivos de transformación de la realidad social.

La construcción del ECRO del grupo forma la base de su praxis. Según este método, en el proceso de emancipación de uno mismo se puede simultanear la experiencia de conocimiento personal con la crítica sociopolítica. Es así como se puede conjugar el verbo emancipar, como se puede uno aventurar a esa gran experiencia de librar a otros de ataduras u opresiones.

Pero ha de ser un proceso de conciencia reflexiva simultáneo a “políticas emancipadoras”. Por tanto, de acuerdo con mi experiencia, emancipar y emanciparse es un proceso codeterminado y, por ello, en constante coevolución. Implica transformarse transformando. El elemento central del proceso es la crítica y la autocrítica, tal y como Habermas concibe el marxismo y el psicoanálisis, esto es, como ciencias críticas o ciencias emancipatorias. Es, además, un proceso dialéctico que resuelve la dicotomía entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, porque “*teoría y praxis, teoría y terapia, autoconocimiento y autoliberación*, coinciden así en el movimiento psicoanalítico de autorreflexión” (Menéndez Ureña, E. 1978: 43).

Esta es la propuesta de políticas emancipadoras de Giddens, a la que ya se ha hecho referencia. Para éste, el desarrollo de los procesos de reconstrucción del yo exige progresar en la política emancipadora, término que expresa de forma descriptiva aquellas políticas de liberación de la explotación, la desigualdad o la opresión. Es una orientación característica de la modernidad. Pero se trata sobre todo de “una visión general interesada en liberar a los individuos y los grupos de las trabas que afectan adversamente a sus posibilidades de vida”. Esta visión implica principalmente dos actitudes, a saber: “el esfuerzo por liberarse de las ataduras del pasado, permitiendo así una actitud transformadora frente al futuro, y el objetivo de superar el dominio ilegítimo de algunos individuos o grupos sobre otros” (1995: 267).

## **Conclusiones**

Por último señalo las diez conclusiones en las que resumo lo que considero más importante de mi aportación al *aprendizaje por interacción en pequeños grupos*.

1ª) Aquéllos que han pasado por esta experiencia están preparados para adentrarse en procesos de indagación y reflexión de la conducta humana con una

gran capacidad de observación, autoobservación y análisis de la interacción, especialmente si el objeto de estudio es de pequeños grupos.

2ª) Este proceso simultáneo también se produce con el aprendizaje en el ejercicio de la crítica y la autocrítica necesarias para emplearlas en el estudio del comportamiento humano en pequeños grupos.

3ª) Como proceso de adquisición de conocimientos, mediante este método se consigue integrar aspectos de la persona que se representan mentalmente disociadas, tales como la teoría y la práctica, lo afectivo y lo intelectual, la fuerza y la fragilidad, rivalidad y cooperación, etcétera.

4ª) La adquisición de estas conductas dependerá siempre del punto de partida que el sujeto porte al comienzo de la experiencia, de su deseo de cambio y de su disposición para entrar en un proceso de reflexión de la propia conducta, mediante las observaciones que los otros hagan a la misma.

5ª) Trabajar con grupos de observación que ocupan una posición simétrica con los participantes de los grupos operativos de control proporciona un aprendizaje sociocognitivo superior a otros métodos.

6ª) El aumento en la capacidad de crítica al sistema social y la elaboración del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) son logros que no pueden ser medidos durante el proceso, ya que no tienen efectos inmediatos.

7ª) Con esta investigación creemos que es posible crear en los participantes de un grupo conciencia del yo por medio de un proceso coparticipado de varios sujetos que se comunican reflexivamente. Esta reflexión inicia a los participantes del grupo en el proceso de diferenciación del sí mismo, conquista preliminar para resolver con menos dificultades comunicativas los conflictos.

8ª) En general, estos grupos responden con energía al reto que les hace la coordinadora-profesora. Mas ello no impide que sus resistencias al cambio sean muy importantes, máxime si se tiene en cuenta que se les fuerza a un “aprendizaje por imposición” en el sentido que da Lewin a este término.

9ª) En cuanto a la figura de la coordinadora, su rol es distinto del de esa figura clásica que se mantiene emocionalmente separada del grupo. Se sitúa como un investigador práctico que se solidariza con el mismo, comparte sus objetivos y no tiene una definición previa de su poder. Es decir, no usa su poder para organizar a los grupos, marcar actividades u objetivos. Ejercita su rol con espontaneidad, participando en el diálogo de una forma cooperadora. En otras palabras, co-construye el discurso del grupo con los propios participantes para la elaboración de su propia historia que se formaliza en la CRÓNICA.

10ª) Es preciso también señalar que la aplicación de estos grupos traspasa el ámbito de la docencia. En efecto, estas intervenciones llevan muchas décadas experimentándose en diversas modalidades, siendo la presente una más. El artículo del número 29 (Zamanillo, T. y Kochen, R. 2001) de esta revista, que trata de una intervención con grupos de “personas sin hogar” sigue las líneas maestras de estas intervenciones.

### **Bibliografía**

Adorno, T. (1998): *Educación para la emancipación*, Ed. Morata, Madrid.

Antons, K. (1981): *Práctica de la dinámica de grupos*, Ed. Herder, Barcelona.

Anzieu, D. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

Anzieu, D. (1971): «L'illusion groupale», en *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, nº 4, París.

Ardoino, J. (1961): *Quelques aspects psychosocologiques des problèmes de communication et d'information dans les groupes de travail et les organisations*, Institut d'Administration des Entreprises, Burdeos.

Berger, Perter y Luckman, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.



Berstein, M. (1985): *Contribuciones de Enrique Pichon-Rivière a la psicoterapia de grupo*, Buenos Aires.

Bleger, J. (1985): *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Bleger, J. (1996): *Psicología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires.

Blumer, H. (1982): *El interaccionismo simbólico*, Ed. Hora, Barcelona.

Bowen, M. (1998) *Del individuo a la familia*, Ed. Paidós. Barcelona.

Castillo, W. (1999): *Dinámica de grupos populares*, Ed. Lumen, Buenos Aires.

Demo, P. (1988): *Ciencias Sociales y calidad*, Ed. Narcea, Madrid.

Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona.

Dewey, J. (1997): *Democracia y educación*, Ed. Morata, Madrid.

Elias, N. (1990): *La sociedad de los individuos*, Ed. Península, Barcelona.

Elias, N. (1994): *Conocimiento y Poder*, Ed. La Piqueta, Madrid.

Ferrater Mora, J. (1991): *Diccionario de Filosofía*, tomos 1, 2, 3 y 4, Círculo de Lectores, Barcelona.

Foucault, M. (1994): *Hermenéutica del sujeto*, Ed. La Piqueta, Madrid.

Freire, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.

Freud, S. (1987): *El malestar de la cultura*, Alianza Editorial, Madrid.

Freud, S. (1992): *Psicoanálisis de las masas y análisis del yo*, Obras Completas, Tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires.

G. Tarrab, (1971): *Mythes et symboles en dynamique de groupe*, Ed. Aquila Limitée, Ottawa.

Gabarrón, L. et al. (1994): «Investigación participativa», *Cuadernos Metodológicos*, nº 10, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Gadamer, H. G. (1993): *Elogio de la teoría*, Ed. Península, Barcelona.

Garaizábal, C. y Vázquez, N. (1994): *El dolor invisible*, Ed. Talasa, Madrid.

Giddens, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*, Ed. Península, Barcelona.

Guasch, O. (1997): *Observación participante*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Käes, R. et al (1989): *La institución y las instituciones*, Ed. Paidós, Barcelona.

Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*, gedisa editorial. Barcelona.

Meigniez, R. (1977): *El análisis de grupo*, Ed. Marova, Madrid.

Morin, E. (1995): *Sociología*, Ed. Tecnos, Madrid.

Napier, R. W. et al (1990): *Grupos: teoría y experiencia*, Ed. Trillas, México.

Pagès, M. (1988): *La vida afectiva de los grupos*, Ed. Hogar del Libro, Barcelona.

Pichon-Rivière, E. (1978): *Del psicoanálisis a la psicología social*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. (1985): *Teoría del vínculo*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega, A. (1985): *Aprendizaje del rol de observador de grupos*, Ed. Cinco, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega, A. (1985): *Psicología de la conducta cotidiana*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Quiroga, A. P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Ed. Cinco. Buenos Aires.

Sánchez de la Yncera, I. (1995): *La mirada reflexiva de G. H. Mead*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Sbandi, P. (1976): *Psicología de grupos*, Ed. Herder, Barcelona.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.

Shaw, M. E. (1986): *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los grupos pequeños*, Ed. Herder, Barcelona.

Taylor, Ch. (1994): *La ética de la autenticidad*, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Thiebaut, C. (1998): *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Paidós, Barcelona.

Uribe, J. (1994): *La subjetividad de la organización, Siglo XXI, Madrid*.

Watzlawick y otros, (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Ed. Herder,

Zamanillo y Kochen, (2000) *La integración social de las personas sin hogar*". *Revista Trabajo Social Hoy* nº 28. Ed. Colegio de T.S. de Madrid.

Zamanillo, T. (2002). Tesis inédita leída en Ciencias Políticas y Sociología. UCM. Madrid.

Zubiri, X. (1998): *Inteligencia sentiente, Inteligencia y realidad*, Alianza Editorial, Madrid.

Madrid 28 de febrero de 2006