



Análisis grupal y educación superior

M.L.J. Abercrombie



Las ideas del análisis grupal y las formas de comportamiento en grupos terapéuticos ha sido parte importante de mi desarrollo académico. Mi experiencia comenzó como maestra de zoología en un curso bastante convencional de la Universidad de Birmingham y continuó en tres proyectos de investigación en el University College, Londres. El primero de ellos, financiado por la fundación Rockefeller durante 10 años en el Departamento de Anatomía, se enfocaba a entrenar estudiantes iniciales de medicina en las habilidades básicas del diagnóstico. El segundo, en la Escuela de Arquitectura Bartlett financiado por el Fideicomiso Leverhulme y el Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales, consistía en preparar al estudiante para el ejercicio de su rol profesional en una sociedad rápidamente cambiante, el cual entre otras cosas, requería trabajar en equipos de diseño. El tercer proyecto, financiado durante tres años por el Comité de Becas Universitarias, tenía como objetivo mejorar la enseñanza en pequeños grupos dentro de las universidades.

A primera vista puede parecer sorprendente que adoptara las técnicas del análisis grupal durante el primer proyecto, cuando el problema al cual me enfrentaba era aprender a actuar científicamente en la práctica de la medicina. La observación precisa y comprensiva y la obtención de conclusiones razonables a partir de la información obtenida parece una actividad objetiva, racional e individualista que no tiene que ver con las relaciones humanas plagadas de conflictos emocionales, material de trabajo de la psicoterapia grupal. El vínculo esencial es la relación de los estudiantes y pacientes con las figuras de autoridad y el modo como la experiencia pasada condiciona su conducta actual.

Consideraremos el proceso de la observación. Yo había estado por un tiempo insatisfecha con los resultados de la enseñanza didáctica en biología, la cual se suponía ayudaría a los estudiantes a ser observadores, porque el peso del conocimiento que proporcionábamos parecería inhibir la habilidad de ver las cosas como realmente son, distinguir lo que era visible de lo que habían aprendido a pensar debería ser visible. Por ejemplo, un diagrama de un libro de texto de esa simple criatura microscópica, la amiba, mostrará que posee dos prominentes organelos esféricos, el núcleo sólido y la vacuola contráctil es claramente visible, rítmicamente expandiéndose y contrayéndose, llenándose y vaciándose. En la amiba muerta, fija y teñida, la vacuola es invisible por haberse contraído completamente y el núcleo es prominente, porque ha absorbido más tinta que el resto del

cuerpo. Pero a menudo un estudiante al dibujar una amiga dibujará ambos organelos, ya sea que la criatura que esté viendo esté viva o muerta. Del mismo modo, un niño al dibujar una manzana en la cual se ha insertado una aguja de tejer, mostrará toda la aguja como si la manzana fuera transparente, dibujando lo que él sabe, no lo que se puede ver. Tampoco nosotros los adultos distinguimos claramente entre las palabras “ver” y “saber”.

Los informes de psicología y fisiología sobre la visión ayudaban muy poco a comprender el fenómeno del error de observación del mismo patrón de estímulo interpretado de manera diferente por diferentes observadores, aún expertos en el tema, y del mismo observador interpretándolo de manera diferente en distintas ocasiones. Pero pronto encontré el trabajo de Ames (9) y los que postulan los aspectos transaccionales de la percepción (ver, por ejemplo, Blake y Ramsay) (10), el cual demuestra claramente la influencia de la experiencia pasada sobre la observación. Empecé a ver que las dificultades para conducirse objetiva, racional y efectivamente en alguna forma estaban conectadas con la menea como el estudiante percibía su propia relación con el conocimiento, a través de sus relaciones con gente informada, y por lo tanto con sus relaciones de dependencia con la autoridad. El problema era cómo aprovechar la experiencia de los otros sin ser confinados por ella, cómo usar el conocimiento antiguo para poder comportarse de manera efectiva en relación a experiencias nuevas e inesperadas. Comencé a enseñar en pequeños grupos desempeñando un rol no directivo en la discusión, pero esto causó una considerable hostilidad en algunos estudiantes. Al comentar esto con un compañero, fui invitada por un colega del doctor Foulkes a asistir a su grupo terapéutico de pacientes con problemas de la piel. Inmediatamente me di cuenta de que si yo podía establecer la clase de clima psicológico que percibí en ese grupo terapéutico, la mayoría de mis problemas en los grupos de enseñanza se resolverían. Por lo tanto me uní a un grupo terapéutico conducido por el doctor Foulkes y comencé a aplicar algo de lo que aprendí de él en mi trabajo académico. Esto incluía cambios profundos en el rol del profesor.

El modelo convencional de la situación de enseñanza- aprendizaje está basado en la relación madre- hijo, un grupo de dos que perpetúa la relación de transferencia. Esta es aún la relación educacional más altamente valorada, como se ejemplifica en el empleo por aquellos que tienen el dinero suficiente, de un tutor o asesor personal, o como lo ha hecho casi exclusivamente la Universidad de Oxbridge hasta hace poco tiempo, el sistema de tutores universitarios. Es cierto, la mayoría de nosotros aprendemos en clases, pero las líneas de comunicación son principalmente del maestro hacia cada individuo, y aún en el escenario relativamente adulto de la sala de conferencias, el maestro habla y los estudiantes escuchan y no deben ni hablar entre sí ni escucharse unos a otros. La relación entre maestro y alumno es necesariamente asimétrica. El maestro es una autoridad en su materia académica y el estudiante ignorante respecto a ella; el maestro es además investido con la autoridad del instituto, al cual el estudiante pertenece sólo transitoriamente. El maestro, como examinador, puede tener poderosa influencia sobre la carrera y el futuro del estudiante. De

esta manera, la relación de transferencia pesa sobre ambos, generalmente incuestionada e indiscutible.

La característica distintiva de la psicoterapia grupal de Foulkes es que él intencionalmente trataba de liberar al coordinador de la figura transferencial y propiciar que los miembros del grupo resolvieran sus relaciones de transferencia mediante la interacción entre ellos y con aquél. Esto contrastaba con otras técnicas de terapia grupal orientadas psicoanalíticamente, en las cuales el coordinador analiza a los individuos en el contexto grupal, o analiza las reacciones del grupo como totalidad hacia él como figura transferencial. Hay ahí una útil analogía con la enseñanza en pequeños grupos organizados para que los estudiantes aprendan de sus pares, y no exclusivamente con el del maestro. En lugar de ver las cosas (o dejar de verlas) únicamente desde el punto de vista del maestro, puede verlas desde los puntos de vista de algunos de sus pares, puede juzgar el valor de interpretaciones alternativas y seleccionar de entre las mismas, en lugar de absorber (o rechazar) la versión del maestro, aquella investida de autoridad, automática y acríticamente.

Las características principales del curso, el cual se desarrolló durante unos diez años, fueron las siguientes. El curso se ofreció a estudiantes de anatomía de nivel preclínico en un intento de capacitarlos para conducirse científicamente. Constaba de ocho sesiones, cada una de hora y media de duración, y tuvo lugar regularmente en la misma aula y a la misma hora de cada semana; asistieron continuamente doce estudiantes (aun cuando el curso era voluntario las ausencias fueron ocasionales). El marco ideológico consistió en la demostración de algunos principios de percepción y comunicación que mostraban cómo dos personas, o la misma persona en diferentes momentos, al observar el mismo objeto lo percibían de manera diferente ¡El haber sido enfrentados a la naturaleza esencialmente egocéntrica de la percepción, impactó a los científicos en formación! Se mostró que los errores de observación en la ciencia están sujetos a las mismas leyes que gobiernan la percepción en la vida cotidiana. Los factores que afectan lo percibido podrían considerarse de dos tipos: la experiencia relevante previa del observador y el contexto en el cual se hacían las observaciones. La percepción visual de información fue utilizada para ilustrar los procesos generalmente involucrados en la recepción de información.

Después de esta introducción, cada sesión empezaba con un ejercicio que era abordado individualmente durante unos diez minutos. Se les pedía a los estudiantes por ejemplo que comparando dos radiografías, analizaran la publicación de un fragmento de alguna investigación, que discutieran la palabra “normal”, o que escribieran sobre “la clasificación”. La comparación de las respuestas individuales obtenidas en el ejercicio, formaba el tema central de la discusión subsiguiente. Las diferencias individuales eran a menudo muy marcadas, lo que uno consideraba como un hecho absoluto otro lo veía como inferencia de validez cuestionable y enseguida, al tratar otro tema, los roles de creyente y escéptico podían invertirse. Un punto que algún estudiante había considerado como crucial

otro lo había descartado como insignificante y otro más, simplemente no lo había registrado. Se alentaba a los estudiantes a hablar libre y espontáneamente en sus propias palabras, no se les requería usar el lenguaje formal propio de un salón de debates o de una presentación oral al maestro. El ritmo y estilo de la conversación era variable, algunas veces parecía divagador o aun caótico (“Usted es la única persona educada”, me dijo una vez una estudiante furiosa, “Es la única que deja de hablar al ser interrumpida”). El estilo no lineal del discurso hacía posible que un estudiante que intentaba evaluar la afirmación de otro o justificar la propia, expresara no solamente “buenas razones” sino también asociaciones personales que no eran cuestionadas por él pero podrían serlo por los otros. En esta discusión libre y asociativa, el estudiante podía aprender cómo su propio juicio sobre asuntos científicos había sido influenciado por poderosos factores de los que no se había dado cuenta y que no había podido evaluar. Estos factores iban desde minucias del contexto inmediato (por ejemplo los detalles de presentación de un informe de investigación) hasta actitudes generalizadas de origen profundo sobre la naturaleza humana, por ejemplo el grado de confianza que se había tenido en la exactitud de la información proporcionada por los investigadores o en la evaluación del editor; o si uno pensaba que no era posible que la investigación sería fuera realizada por mujeres, estadounidenses o fisiólogos que trabajen en un laboratorio de genética.

En los últimos tres años del proyecto hicimos pruebas de observación a los estudiantes y comparamos el rendimiento de aquellos que tomaron el curso con aquellos que no (11). Se encontraron las siguientes diferencias entre los dos grupos. Comparados con estudiantes que no habían tomado el curso, aquellos que sí lo habían tomado tendían a distinguir mejor entre las afirmaciones inferenciales y descriptivas, hacían menos inferencias falsas, consideraban inferencias alternativas en lugar de confinar su atención sólo a una y tendían a ser menos rígidos, esto es, a estar menos influenciados inapropiadamente en el trabajo con un problema, por su experiencia con un problema anterior. Estos resultados indican que el curso ayudaba a los estudiantes a efectuar juicios más razonables en asuntos científicos.

La adopción de este método de enseñanza requiere que se invierta el rol del maestro tal como es desempeñado en una conferencia. Con el fin de alentar al estudiante a examinar sus propios hábitos de conducta en asuntos científicos, el maestro habla muy poco, pero escucha atentamente y da muestras de haber escuchado; hacer afirmaciones tentativas y asociativas más que dogmáticas y autoritarias; establece un modelo en el que se contempla, se consideran diferentes implicaciones de las afirmaciones, se observan consistencias e inconsistencias entre las mismas, se señala la relevancia de afirmaciones aparentemente irrelevantes y se ayuda en general a analizar el complejo nudo de ideas, percepciones y expectativas que contribuyen a la formación de un juicio. Se espera que la mayor comprensión de los propios procesos mentales ayude a actuar más efectivo, en este caso en asuntos científicos.

El mismo principio básico fue utilizado en otros dos proyectos, con estudiantes de arquitectura (2, 7) y con maestros universitarios que utilizaban métodos de pequeños grupo (8). Nuevamente, un grupo pequeño se reunía regularmente durante una hora y media a la semana en la misma aula y los maestros (dos de nosotros colaboramos en este proyecto) desempeñaban un rol altamente disciplinado. El tema central para la discusión sin embargo, no se iniciaba con un ejercicio específico, sino que se generaba espontáneamente en base a los eventos del momento –en arquitectura, la organización del curso, trabajo en el estudio, problemas de diseño, trabajo de equipo, asesoría, exámenes –y con los maestros, sus experiencias en enseñanza grupal.

Es talvez importante notar que mientras en este trabajo nos enfocamos en puntos profesionales o académicos específicos (a diferencia de la situación en psicoterapia grupal donde el objetivo apunta a toda la personalidad) los participantes a menudo informaban sobre cambios periféricos. Un estudiante de medicina por ejemplo, dijo que ahora podía hablarle al vicario, y otros decían que el curso había influido en su filosofía de vida; de manera similar, algunos maestros informaron espontáneamente que su actividad docente había mejorado no sólo en los pequeños grupos y que también se llevaban mejor con sus colegas y no únicamente con los estudiantes.

En suma, he encontrado que algunas de las ideas básicas de la psicoterapia psicoanalítica de grupo pueden ser aplicadas útilmente en la educación superior –por ejemplo, la necesidad de que el maestro deje de desempeñar un rol didáctico dominante, para promover la interacción entre los demás miembros del grupo y reconocer el poder de la “situación grupal”- las características del contexto algunas veces de apariencia irrelevante, que pueden tener una profunda influencia en el comportamiento del grupo. Lo más importante es el estilo de conducción del grupo y la rigurosa autodisciplina que se requiere puede ser fácilmente aprendida, según creo, participando durante algún tiempo en un grupo terapéutico. Es importante, sin embargo, tener clara la frontera entre la terapia y el trabajo académico; el comportamiento no verbal puede ser semejante, pero el verbal no. La mejor manera de continuar aprendiendo a conducir grupos es, según yo, pertenecer a un grupo de colegas que realicen un trabajo similar, reuniéndose a intervalos regulares para intercambiar experiencias.

Para facilitar los cambios de actitud necesarios tanto en maestros como en alumnos, es de gran ayuda estudiar juntos grabaciones de video o de sonido de sus propias clases. Puede captar indicios sutiles que anteriormente no veían y responder a ellos de una manera más adecuada. Pueden ver cómo chocan unos con otros inconscientemente en comportamientos que razonablemente no querrían fomentar. Los estudiantes pueden poco a poco aprender a superar el efecto paralizante de su dependencia con el maestro y a encontrar maneras de determinar por sí mismos lo que suceda en la discusión, propiciando que un estudiante silencioso hable por ejemplo, o que uno que habla demasiado escuche.

Pueden tener mejor control de su propio comportamiento y disfrutar la libertad de realizar mejor la tarea para la cual se reunieron.

Reconocimientos.

Estoy profundamente agradecida con el Dr. S.H.Foulkes, ya fallecido y la sociedad de Análisis Grupal de Londres, por estimular el desarrollo de esta propuesta; quisiera también expresar mi gratitud a los profesores J.Z.Young y el fallecido Lord Llewelyn Davis del University College, Londres, quienes promovieron el trabajo en los Departamentos de Anatomía y Arquitectura respectivamente; y a la Fundación Rockefeller, el Fideicomiso Leverhulme, el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y el Comité Universitario de Becas, cuyo apoyo económico lo hicieron posible.

Traducido por: María del Carmen Vargas L.

Referencias y otras lecturas.

1. Abercrombie, M.L.J., 1960: "The Anatomy of Judgment". Hutchinson, Penguin, 1969.
2. Abercrombie, M.L.J., 1966: Educating for Change "University Quartely, 21. 1. 7- 16.
3. Abercrombie, M.L.J., Forrest, A.J. y Terry, P.M. 1970. Diploma Project 1968- 69. "J. Architectural Research and Teaching", 1.6- 12.
4. Abercrombie, M.L.J. y Terry, P.M. 1971. The first session: introduction to associative group discusión. Abercrombie, M.L.J. "Aims y Techniques of Group teaching", 2nd edition. Society for Research into Higher Education, 30- 54.
5. Abercrombie, M.L.J. y Terry, P.M. 1973. Students' Attitudes to Professionalism. "Universities Quartely", 27, 465- 474.
6. Abercrombie, M.L.J. y Terry, P.M. 1977, A contribution to the psychology of designing. "J. Architectural Education", 30, 4, 15- 18.
7. Abercrombie, M.L.J. y Terry, P.M. 1978. Reactions to cange in the authority- dependency relationship. "British J. Guidance y Couselling", 6, 82- 94.
8. Abercrombie, M.L.J. y Terry, P.M. 1978. "Talking to Learn" Society for Research into Higher Education.
9. Ames, A., 1955 "An Interpretative Manual for the Demostrations in the Psychology Research Centre", Princeton University, Princeton University Press.
10. Blake, R.V: y Ramsey, G.V. 1951. "Perception- An Approach to Personality". The Ronald Press Co.
11. James, D.W., Johnson, M.L. y Vennings, P. 1956. Testing for learn skill in observation and evaluation of evidece. "Lancet", ii, 379- 383.

* Publicado en "Spheres of Group Análisis" (Ed. T. E. Lear) Inglaterra, 1984.

** Publicado en español en "Ilusión Grupal N° 2, UAEM, Cuernavaca, 1989.

