

---

# La innovación desde la perspectiva de grupo operativo

ANA PAMPLIEGA DE QUIROGA

Escuela Privada de Psicología Social

---

**G**randes transformaciones en el plano sociopolítico a nivel mundial, con desestructuración de los equilibrios previos y la configuración de nuevas relaciones de fuerza, y a la vez un inédito y acelerado desarrollo tecnológico, modificaciones sustanciales en las formas de producción y la organización laboral, acompañadas por la agudización del problema de la desocupación a niveles quizás no conocidos hasta hoy, hacen no sólo a las condiciones socio-históricas de esta, nuestra reflexión, acerca de la innovación en educación superior, sino que tocan su propia esencia, su sentido. La vertiginosidad y la impredecibilidad, como marca de estos acontecimientos interrogan los objetivos y las formas del proceso educativo, tanto en los países centrales como en los dependientes.

Las nuevas formas de producción social requieren de los sujetos y sus organizaciones, una capacidad de invención y un posicionamiento ante la ambigüedad, el movimiento y el cambio que desafía no sólo a la educación superior, sino a toda la institución educativa, en sus distintos niveles y en sus modalidades formales y no formales.

La complejidad formidable del problema exige tenerlo en cuenta permanentemente como encuadre de análisis, y a la vez, acercarme a él acotadamente y desde las limitaciones de mi experiencia como investigadora de los procesos de formación y sus efectos en la constitución del sujeto en el proceso del conocimiento. En esta investigación he indagado la construcción y modificación de actitudes ante el aprendizaje, la innovación, la creatividad.

Por eso, antes de aventurar hipótesis acerca de dispositivos adecua-

dos para el logro de la capacidad de innovación, creo útil una reflexión acerca de los procesos formativos y sus efectos.

La formación se plantea como objetivo la elaboración de modalidades de análisis e intervención en un sector de la realidad. Si está planificada apunta a capacitar a los sujetos para asumir roles y funciones adecuadas de una tarea a realizar. La formación tiene la complejidad de implicar al sujeto en su totalidad, en su *ser en el saber* y, por tanto, requiere un trabajo en varias instancias: *el teórico-técnico y el actitudinal*, ya que en la tarea interactúan persona, marco conceptual, rol y campo de operación.

Un proceso formativo así encarado intenta un desarrollo coherente, relativamente integrado y estable y fundamentalmente instrumental de las estructuras cognitivas, emocionales y

---





aspecto cognitivo y un hacer, tiene una dimensión emocional, arraigada en la historia del sujeto y en su escenario sociocultural, que debe ser elaborada para que la invención se dé y pueda manifestarse.

Esta elaboración de actitudes ante la innovación que compromete también el plano de lo ideológico, no concierne sólo a los sujetos, fundamentalmente es requerida o necesitada por las organizaciones grupales, las instituciones, el orden social.

El sujeto de la formación trabaja marcos conceptuales, teorías, repertorios metodológicos.

Resulta imprescindible, sin embargo, que trabaje sobre la realidad en la que proyecta operar, esto es que la unidad de teoría y práctica sea el eje del proceso formativo. La inserción en la práctica lo sitúa ante el objeto de conocimiento en sus dos aspectos: lo real y lo teórico. Esta doble confrontación permite que simultáneamente pueda trabajarse a sí mismo en lo que hace a lo actitudinal porque posibilita con los dispositivos adecuados que indague sus modelos

internos de pensamiento y acción, sus formas de sensibilidad. En síntesis: todo aquello que lo define como sujeto del hacer, del descubrimiento de la creatividad, del conocimiento.

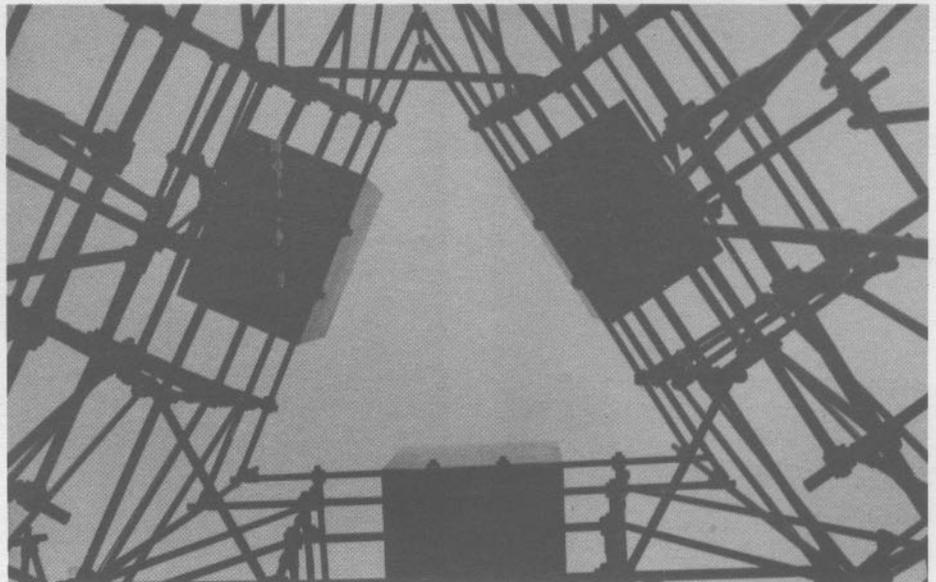
He señalado que mi tarea de investigación se ha centrado en los procesos de aprendizaje y su rol en la constitución de la subjetividad, y más aún, en la indagación de un *efecto* particular de esos procesos: la construcción de modelos internos o *matrices de aprendizaje* y vínculos íntimamente ligados a la identidad. Se trata de modelos de relación consigo mismo y con el mundo que sostienen una interpretación de la realidad.

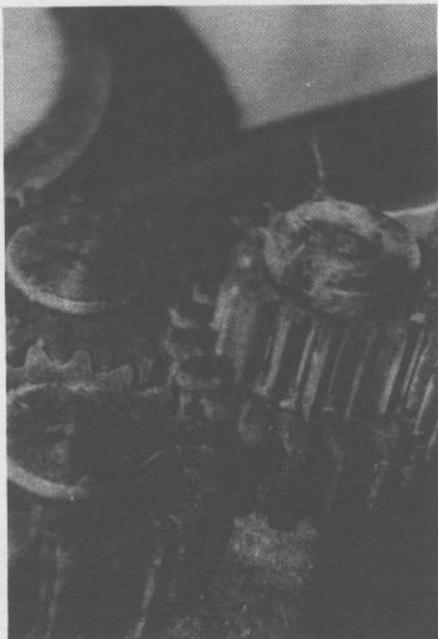
Esta investigación efectuada en el área de la educación de adultos me llevó inevitablemente a la exploración de los procesos evolutivos del aprender y de sus diversos *contextos*. Esto último porque la construcción de esos modelos internos está multideterminada.

En tanto proceso el aprendizaje tiene en cada sujeto una historicidad, con continuidades y discontinuidades. Existe una relación dialéctica, no uni-

de acción, que son requeridas y puestas en juego en la exploración y conocimiento de la realidad. Estamos hablando entonces de la construcción de un modelo interno de pensamiento, de interpretación de lo real y de operación que tenga a la vez, la plasticidad adecuada para indagarse a sí mismo, que incluya la contradicción objetividad-subjetividad que contenga la apertura necesaria para reconocer lo nuevo, transitar por un cierto proceso de desorganización y lograr una nueva organización superadora de la anterior. El movimiento de desestructuración de lo previo y la generación de una nueva organización es el movimiento característico de la innovación, de la creatividad.

Aquello que se desorganiza o desestructura no es el psiquismo del sujeto, sino aspectos de formas ya instituidas en él (y en el contexto social) de percepción, interpretación de la realidad y operación sobre ella. Este acontecer psíquico, esta posibilidad de gestar lo nuevo, no implica sólo un





direccional entre distintas formas en que aprendimos por eso a caminar, las matemáticas, el juego de pelota. La relación está dada porque ante cada contacto con el objeto de conocimiento hemos ido elaborando, construyendo, afianzando o modificando un modelo, una actitud que se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad. En cada experiencia hay un aprendizaje *explícito* que se condensa en un contenido o habilidad. Pero esa experiencia es a su vez fuente de otro aprendizaje *implícito, profundo, estructurante de la subjetividad*: inaugura, afianza o contrasta una forma de ser en el mundo y de ser el mundo para nosotros. Es un proceso de *aprender a aprender* que nos configura en la peculiaridad de nuestra condición de sujeto del conocimiento. Estamos señalando entonces que en esa secuencia ininterrumpida de aprendizajes aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones y percepciones, emociones y

pensamientos, construimos así lo que Bateson llamó *hábitos de aprendizaje*, modalidades de percibir secuencias de acontecimientos de conductas.

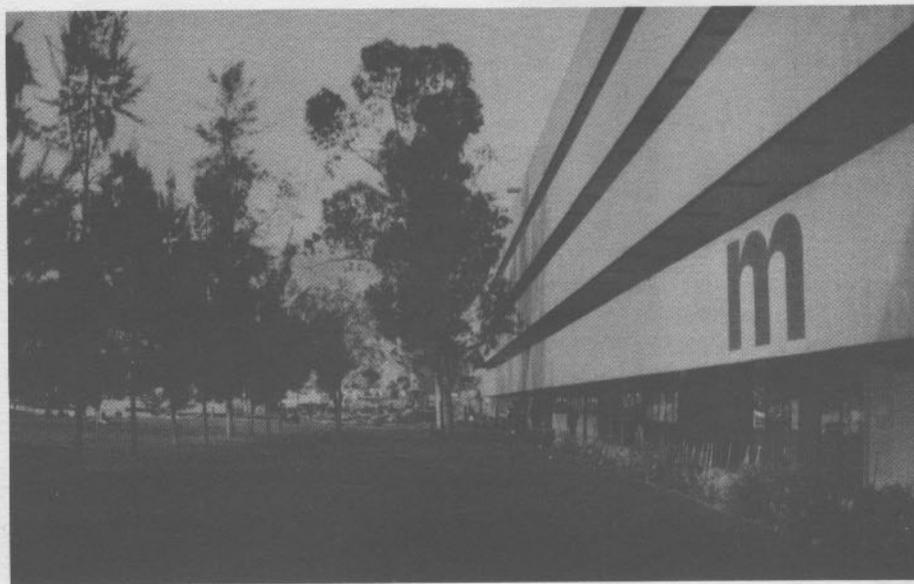
Estos modelos están íntimamente ligados a nuestra identidad porque en función de su multideterminación, si bien tienen rasgos comunes a una cultura, una generación, una época histórica, tienen también particularidades que surgen de nuestra historia como sujetos de la peculiaridad de nuestras experiencias y de los ámbitos vinculares institucionales y sociales que son su escenario.

El mundo se nos presenta como una multiplicidad de objetos, como una secuencia ininterrumpida de procesos que tienen sus leyes propias. Estos procesos y objetos son para nosotros potencialmente estímulos y objetos de conocimiento.

La potencialidad radica en que cada uno de nosotros, como sujeto del conocer, no registra todos los elementos que hay en un campo posible de experiencia, así como tampoco se pierde en un caos de estímulos. Desde el comienzo de la vida, y en rela-

ciones fundantes con otros, portadores de las instituciones sociales, nos incluimos en el acontecer multiforme e infinito de lo real y nos orientamos en nuestro mundo de experiencia, ordenándola y significándola de determinada manera. El conocimiento está estructurado, tiene el sujeto una organización, esto no depende sólo del aparato perceptual ni responde sólo a las características de lo real, que se impone al sujeto ya que lo real en su ser es independiente de una conciencia cognoscente. Pero lo que queremos indicar es que la representación del mundo, el *prisma cognitivo* a través del cual abordamos y conocemos la realidad, tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje. Esa matriz de relación sujeto cognoscente-mundo es resultante, efecto, del aprender y es a la vez su contrario, ya que dialécticamente opera sobre nuevos aprendizajes.

Se constituye en interacción pero condiciona nuevas modalidades de interacción. La hemos llamado matriz porque está en el origen, se gesta





desde los orígenes (meter) y porque una de sus tendencias posibles es el reproducirse, reeditarse.

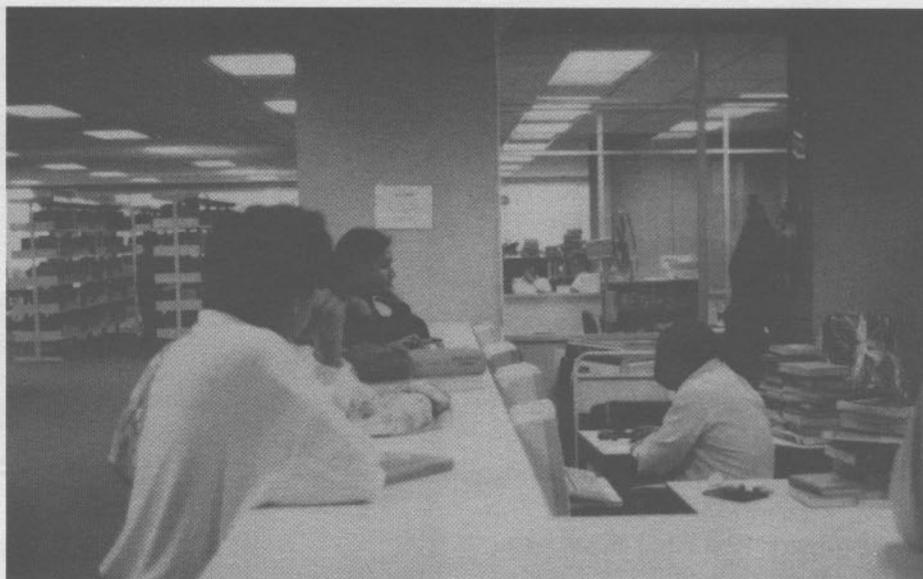
Por esa matriz, organización individual y social, construida en experiencias de interacción y aprendizaje, resulta como hemos dicho que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados de determinada forma por el sujeto.

Definimos entonces como *matriz* o *modelos internos de aprendizaje* a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

Es una estructura interna, contradictoria y compleja que se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos en el proceso de conocimiento, no constituye una organización clausurada sino una estructura en movimiento, susceptible de ser modificada.

¿Por qué decimos que es contradictoria? Por la heterogeneidad de los elementos conceptuales y emocionales que incluye, por la coexistencia de rasgos arcaicos propio de etapas del desarrollo infantil (por ejemplo el pensamiento mágico) con formas evolucionadas del pensamiento, por la vigencia de un pensamiento lógico formal, en ciertos análisis de la realidad y la capacidad de desplegar un pensamiento dialéctico, que comprenda y trabaje las contradicciones.

Esa matriz subyacente, esa estructura profunda conlleva, asimismo,



un sistema de representaciones que interpreta el encuentro entre el sujeto y la realidad. Desde allí aporta hipótesis acerca de quiénes somos nosotros, aprendiendo qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro con lo real, qué es lo permitido en el conocimiento, qué es lo posible, qué constituye transgresión.

Todo modelo interno o matriz de aprendizaje implica entonces una concepción hegemónica del conocimiento, del sujeto y del poder. Como señalábamos esas concepciones pueden estar en contradicción pero una domina sobre la otra. Pensar que la realidad es incognoscible, inabordable o inmodificable implica una forma posible de posicionarse ante el acto de aprender.

El conocimiento y la relación con el mundo que implica vivir y pensar el acto de conocimiento como un *proceso con alternativas*, con historicidad, con progresivos acercamientos al objeto, en el que a veces unos niegan dialécticamente a los otros.

Significar el conocer como un movimiento de transformación recí-

proca entre sujeto y objeto conlleva otra interpretación, otra epistemología. Cuando un sujeto reclama en el conocimiento un lugar para su experiencia, su palabra, su saber está revelando aspectos de este modelo interno en el que se ha adjudicado al sujeto una función protagónica. Cuan-





do por el contrario, tiende a aceptar acríticamente la palabra del otro investido de autoridad y significa su experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo en juego otra forma de relación en el aprendizaje. Se desprende de lo dicho que la posibilidad de innovación está fuertemente articulada con ella. Emerge de esta estructura interna en tanto permite o no un libre juego de lo imaginario y lo real, un movimiento protágónico de desestructuración-reestructuración.

¿Qué relación tenemos con esos modelos internos de aprendizaje que nos configuran con una calidad particular como sujetos del conocimiento? Solemos tener una relación de *naturalización*. No son problematizados, permanecen invisibles, no suelen acceder a la conciencia. El vivir y actuar esos modelos de pensamiento sin problematización revela ya una característica de los mismos. En nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes y las formas



hegemónicas del saber, no se tiende a incluir como parte del proceso formativo la problematización, el cuestionamiento de modelos, dispositivos y relaciones de aprendizaje.

Por el contrario, en un sistema educativo y familiar, en marcos institucionales recorridos (aún bajo la máscara de discursos progresistas) por la identificación saber-poder y criterio de verdad con criterio de autoridad, el cuestionamiento profundo de estas estructuras internas es sancionado como transgresión y suelen permanecer naturalizados, invisibles.

Hoy se han hecho visibles las fracturas de los sistemas educativos, lo denuncia Francia, Estados Unidos, nuestros países, pero en ese análisis el déficit respecto a la calidad o la excelencia quedan circunscritos a algunas cuestiones sintomáticas y muchas veces indagadas fuera de contexto: la interpretación de textos, por ejemplo. Son pocas las reflexiones y en México las he encontrado, que se interrogan por la apertura o clausura de las formas de encuentro entre el sujeto y el objeto de conocimiento

que convocan a la mayor plasticidad innovadora de los modelos de pensamiento, al desarrollo de actitudes y aptitudes para recoger nuevos caminos en la exploración de una realidad siempre cambiante, a la tolerancia de los sujetos que nos implicamos en procesos formativos desde distintos roles, a la inevitable incertidumbre y ambigüedad, a la caducidad de las innovaciones y la superación de conocimientos. Esto es lo que tiene que ser indagado en función de innovación educativa.

El movimiento que hace del sujeto humano sujeto de la historia lo hace también sujeto de la crisis, y esa posibilidad esencial de ruptura le abre paso a la creatividad, al encuentro con lo nuevo.

En este momento de grandes crisis objetivas y subjetivas los sujetos ponemos en cuestión nuestros modelos de pensamiento. Allí pueden, entonces, abrirse espacios para indagar los obstáculos que operan en la apropiación por el conocimiento de la realidad.

Este aspecto de la formación, que incluimos en el *trabajarse*, requiere





una disponibilidad interna para la crítica y la autocrítica, y para desplegarse requiere dispositivos adecuados, también susceptibles de crítica e innovación, no absolutizables.

Al pensar en la innovación educativa, me planteo una planificación en la que sea posible desarrollar modelos de aprendizaje, posicionamientos ante el conocer que alberguen la vertiginosidad, la simultaneidad y la diversidad informativa. Desde allí lo innovado, para que los sujetos puedan ejercer una función elaborativa de discriminación y procesamiento que los incluya activamente en el ritmo de hoy.

Se trata de una actitud de apertura, con una capacidad de versatilidad que no se pierda, sin embargo, en un magma informativo.

Esto implica una metodología de pensamiento, con un marco referencial que permite comprender la dialéctica del cambio.

En este sentido, lo que nosotros utilizamos como dispositivo de traba-

jo no constituye en sí mismo una *innovación* educativa ya que cuenta con algo más que 30 años de experiencia. Se trata de una concepción y una técnica grupal de aprendizaje sustentada en ella... técnica de *grupo operativo* que ha tenido en México distintas *interpretaciones*.

Lo que sí se puede plantear como novedoso hoy es el desarrollo del trabajo sistemático, una investigación de los obstáculos para la innovación, la autonomía y la creatividad de los protagonistas de los procesos formativos, una toma de conciencia de esos obstáculos y algunas de sus causas.

Si tuviera que enseñar algunas de esas dificultades, operantes como rasgos de esas estructuras internas hablaría de la unilateralidad, la simplificación de lo complejo, que no permite analizar la particularidad de lo concreto, ni la variabilidad del momento.

Otro rasgo es la fragmentación del objeto de conocimiento y su cristalización, quedando desgajado así de

sus relaciones múltiples, internas y externas.

De ese pensamiento, al que Prygorjine llama de *universo cerrado*, puede sin duda descubrir aspectos de lo nuevo, pero tiende a congelarlo sumándolo a lo ya estructurado, sin registrar lo que significa este encuentro de lo previo y lo nuevo. Allí está, por ejemplo una importancia evidente para innovar.

Esas formas empobrecidas, poco problematizadoras se instalan en niveles masivos en la educación primaria, secundaria y la universidad científicista. ▲

