

# El grupo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

OSCAR ZAPATA

Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM

## Resumen

El propósito de este ensayo, es la reflexión sobre la conceptualización y deslinde de los fenómenos grupales. Nuestro interés se centra en descifrar la situación grupal escolar y sus diferentes procesos.

Se analiza el concepto de grupo así como todas sus características; la relación y comunicación que existe entre los integrantes del mismo, sus objetivos, conformación y los sistemas de roles y valores que les determinan como tal, su interacción y los efectos de ésta, que llevan a una pérdida inconsciente de la individualidad, dando origen a una conciencia de grupo generalizada.

El tipo de vínculos que se establecen dentro de un grupo de clase son diversos, desde el afectivo hasta el cognoscitivo, generando con ello relaciones tanto productivas como conflictivas que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Abstract

This work is a reflection on group phenomena in educational processes.

Group concepts are analysed including a dissertation on different characteristics, human relations and communication links within it.

The author explains diverse components that influence the conformation of groups, such as objective definition, roles, values and individuality.

## ■ Introducción

**A**bordar esta problemática consiste en reflexionar sobre la conceptualización y el deslinde de los fenómenos grupales, para posteriormente poder enfocar el proceso de construcción del conocimiento de lo grupal como objeto de estudio y desde allí considerar específicamente al grupo escolar con sus características y diferencias.

Recortar este campo de trabajo presupone ubicarse en el centro del debate de las ciencias sociales, en cuanto que se plantea la comprensión y el análisis de las interrelaciones entre lo individual y lo grupal, en una palabra, es el espacio conformado entre lo subjetivo y lo social.

En razón de la importancia del tema se entrecruzan gran cantidad de teorías y concepciones diferentes al respecto, por lo que nuestras expectativas en relación con el objeto de estudio se delimitan en un pequeño sector de la realidad: los procesos de interacción, los vínculos y en especial esa red de relaciones que conforman un grupo. Lo que está puesto en nuestra búsqueda y en nuestro interés es descifrar la situación grupal escolar y sus diferentes procesos.

¿Qué es un grupo?, ¿cuáles son las características y los procesos específicos del grupo escolar?, ¿qué procesos psicodinámicos y redes de vinculación se producen en su interior?, y ¿por cuáles etapas o fases atraviesan estos grupos artificiales escolares? Los alumnos con los que realizamos las experiencias son adolescentes y jóvenes; en razón de las características de la presente ponencia. No abordare-



mos otras preguntas importantes como el papel que desempeñan los cruza-mientos institucionales escolares o familiares y todos los procesos relacionados con el aprendizaje.

### ■ La estructura grupal y sus configuraciones

Cuando deseamos conocer los fenómenos que determinan la existencia de una configuración grupal, lo primero que encontramos, si lo abordamos desde un enfoque psicoanalítico, es que no solamente existe el grupo real y concreto posible de ser observado, sino que hay otro, fantasmal que determina al primero. Por lo que, cuando trabajamos con el concepto de grupo aparecen dos tipos de realidades: la primera, que se puede estudiar empíricamente, del orden de la realidad social, con las características de las relaciones interpersonales, estudiada por K. Lewin como campo de fuerzas, de tensiones y diferencias, o por Moreno, de atracciones y rechazos; y la segunda, la que enfocaría el psicoanálisis, del orden de la realidad del psiquismo, del grupo representación o del grupo fantasmal.

Por consiguiente, considero que para poder conceptualizar el fenómeno de lo grupal en todos sus niveles y dimensiones, y lograr deslindar sus configuraciones, es necesario articular por lo menos tres grandes categorías.

La primera surge del análisis histórico descriptivo del fenómeno de los grupos humanos, que nos permiten enfocar lo que denominaríamos el grupo real o grupo empírico.

Aquí contamos con los aportes de Cooley, Sprott, Deush, entre otros, que asumen una visión empírico-objetiva de la grupalidad. Desde otro ángulo, contamos con los desarrollos de Mead, Lewin, Bales, Homans y otros, que aportan los procesos de integración, y

dentro de estos mismos enfoques, los que trabajan e incorporan a esta problemática la teoría de los sistemas.

Como síntesis de estos diferentes planteamientos, podemos extraer los siguientes elementos de las características de los pequeños grupos que aportan estas corrientes:

- Relación y comunicación directa de los integrantes del grupo.
- Un objetivo común a realizar, aceptado y compartido por todos.
- Normas comunes y la conformación de un sistema de funciones y valores compartidos.
- Interacción intensa entre sus miembros, con una cierta pérdida relativa de la individualidad, adoptando una cierta totalidad o visión grupal que se expresa por una conciencia de pertenencia del grupo.
- El grupo se configura a través de relaciones afectivas, que pueden llegar a niveles muy altos de intensidad.



José Ventura

Con lo dicho hasta aquí ya podemos realizar la primera delimitación: desde el análisis del nivel del grupo real y concreto, éste consistirá en un conjunto de individuos en interacción y regulados por una serie de normas compartidas en un espacio y un tiempo dados, con un objetivo o meta común que responde a sus intereses y necesidades.

Ahora bien, es conocido que en los grupos humanos la calidad de los procesos psicológicos se modifica de acuerdo con el número de sus integrantes. La totalidad de las relaciones interindividuales posibles se puede calcular por la siguiente fórmula:  $n(n-1)/2$ , por lo que, si  $n$  es igual o superior a 15, el total de interrelaciones posibles es superior a 100, es por eso que un grupo terapéutico ocho es un número ideal, o un grupo operativo no puede superar los 15, puesto que de ese modo resulta muy difícil contar con la imagen de los demás, y los investigadores, por lo general, consideran grupos pequeños o restringidos a aquellos que se componen por una media de 6 a 15 personas. Grupo amplio, según Didier Anzieu, cuando sus integrantes pueden dividirse en dos grupos pequeños de dimensiones normales, por lo que el límite entre el grupo amplio y el pequeño se sitúa entre 25 a 30 participantes, y el grupo amplio comprende alrededor de 30 a 60 personas. Es reconocido que cuanto más amplio es un grupo se modifican las relaciones internas y por lo tanto los procesos interaccionales se dificultan. Lo mismo pasa si la tarea es el aprendizaje: es importante considerar estas leyes por parte de los maestros y no permitir el trabajo con grupos tan amplios que dificulten los procesos afectivos y cognoscitivos de los niños.

Pasando a otros niveles, o sea a los fenómenos intersubjetivos e intrasubjetivos. Es necesario aclarar que cuando hablamos de relaciones empíricas nos referimos a la organización del fenómeno, y cuando consideramos los elementos relaciones hablamos de la estructu-



ra, por lo que, pasando al nivel estructural, nos encontramos con los sujetos psíquicos que componen al grupo, o sea, los intrasubjetivos y por el otro lado, las relaciones que se producen entre estos diferentes sujetos en el grupo, o lo que es lo mismo, lo intersubjetivo de la situación grupal.

La lectura del criterio estructural parte de la comprensión de que los elementos constitutivos del grupo lo componen los sujetos con sus respectivas configuraciones psíquicas, que a su vez, implican un conjunto de relaciones sociales.

El primer grupo, el real, externo, social y concreto se va a configurar en soporte de otro grupo; el del grupo privado, fantaseado, singular e histórico de cada uno de los sujetos que integran al grupo real. Aquí es donde se produce el encuentro del grupo interno que cada uno trae, de su propia novela familiar, con el grupo concreto externo. El grupo interno es ese modelo singular que se fue configurando a través de las experiencias y fantasías de la vida del sujeto y especialmente su estructuración familiar. Es tan importante como el complejo de Edipo. En toda situación grupal, siempre se produce este fenómeno de recubrimiento, en el que el grupo interno se desliza sobre el grupo real externo que le sirve de soporte, por medio del proceso psíquico denominado transferencia.

Este proceso consiste en el hecho de aplicar a una situación nueva una forma de conducta que hemos aprendido en una experiencia situacional anterior. Una conducta aprendida en el pretérito la hago funcionar en esta nueva situación, sin tomar en cuenta las diferencias existentes. Es como trasladar conductas del pasado a la situación actual, si bien, su núcleo esencial se mantiene; muchas veces son adicciones corregidas y revisadas; es importante comprender que la transferencia es un fenómeno general, que constantemente se produce, y que los seres humanos no puede-



Ernesto Montes

mos liberarnos de operar transferencialmente. Las conductas aprendidas en el primer contexto de socialización, la familia, van a operar constantemente en toda situación grupal. Esta es la razón por la cual Bohonlavsky afirma que tres tipos de vínculos estructuran las relaciones entre la gente, y que estos modelos internos configuran las relaciones interpersonales más complejas; entre estos tres vínculos: el de competencia, el de cooperación y el de dependencia, se considera que en la enseñanza, independientemente de la forma de conducción de la clase por el maestro, el vínculo que normalmente emerge es el de dependencia, por cuanto el profesor en la comunicación con el alumno pauta el tiempo, el espacio y los roles de la relación.

El profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios institucionales en

donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos, a través de los cuales, y sólo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, si bien son más difusos e implícitos, razón por la cual no facilita la comprensión de estos códigos para el que aprende, por lo que éstos son incorporados no conscientemente. Por cierto, es a través de lo comprendido y aprendido no conscientemente que se infiltran en la enseñanza la ideología del sistema y sus características, a pesar de las diferencias interpersonales, ideológicas, valores, metas y personalidad de los profesores. Ellos transmiten estos códigos implícitos en el momento de asumir y operar con el papel de maestros. Esto es, estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y definir el tipo de comunicación posible con el alumno, es instalar y poner en funcionamiento una serie de metamensajes, a pesar de los deseos del profesor. Estas ideas de Bohonlavsky permiten reflexionar en una serie de supuestos ocultos del vínculo educativo.

### ■ Algunas experiencias del trabajo docente

En mi práctica con grupos de alumnos de los posgrados de la UNAM, ISCEEM, trabajando con técnicas de grupos de reflexión que se apoyan directamente en los grupos operativos he podido realizar las siguientes observaciones.

En el vínculo maestro-alumnos, además de la dimensión consciente o manifiesta que puede ser abordada por la observación, existe una estructura dinámica de fuerzas inconscientes o latentes, que se entrecruzan, confluyen o se enfrentan, se refuerzan o se destruyen.

En este juego de contradicciones y conflictos es necesario que la mejor situación del grupo clase, no esté dada por la ausencia de conflictos, como normalmente piensan los maestros. El con-



El conflicto es la dinámica de lo grupal, cuando no emerge es porque está latente, por lo tanto, las situaciones conflictivas son normales en un grupo humano. La mejor dinámica surge cuando se cuenta con la capacidad de explicarlos, operarlos y resolverlos. El factor más difícil de resolver es la negación y el encubrimiento.

Retomando lo referente a los procesos grupales, lo estructural de la grupalidad se compone del interjuego de los procesos intrasubjetivos con los intersubjetivos, proceso por el cual las personas ante cada situación grupal depositan su grupo interno, que recubre al grupo externo. En este juego-interjuego en que las diferentes fantasías internalizadas son depositadas en el grupo real y externo, resulta muy difícil que concuerden los deseos, por lo que en el momento en que hay desajustes emerge el conflicto; las contradicciones y el conflicto se van a constituir en un motor dialéctico del proceso grupal. Analizado desde la teoría freudiana se debe considerar que nada pasa en el

vínculo intersubjetivo que no tenga que ver con algo que está pasando dentro del psiquismo, o sea, que el conflicto en los diferentes momentos grupales es cosa que se produce internamente en el aparato psíquico y luego emergen los efectos en lo grupal.

En este vínculo, maestro-alumnos, existe una estructura de comunicación, que hasta donde he podido indagar opera a través de dos redes: una cognoscitiva y otra afectiva. Por un lado, la estructura formal, en la que cada alumno se inserta en un lugar determinado en el que se le adjudica o asume una función determinada, por ejemplo, el estudioso, el portavoz, el chistoso, el mal alumno, el agresivo, el cooperador, el líder de la resistencia, etcétera, y por el otro, debajo de ésta, la estructura afectiva, formada por los sentimientos de atracción o rechazo de cada uno con respecto a los demás, en palabras de Moreno. Estas estructuras se influyen mutuamente; la estructura afectiva, esencialmente, cuenta con la posibilidad de modelar la estructura manifiesta

de los roles; es la riqueza de los vínculos afectivos entre el maestro y los alumnos, y entre cada alumno con respecto a los demás, la que constituye el fundamento de los demás, la que constituye el fundamento del clima de la clase y la posibilidad de la eficacia del aprendizaje. Por lo tanto, el acto educativo posee todas sus dimensiones sólo cuando favorece el nacimiento de las comunicaciones afectivas. Pol Dupont caracteriza el antagonismo de estos dos tipos de concepciones de la enseñanza, que nosotros consideramos redes que operan en el grupo clase, con estas palabras:

*debido a que el modelo de funcionamiento tradicional de la clase se pone en duda, la época de la educación autoritaria=saber en el cual el profesor encontraba su seguridad y su legitimidad, está caduco, se asiste en cambio a un movimiento que va en la dirección de un acercamiento a los alumnos, la calidad de la relación con estos últimos llega a ser cada vez más una de las fuentes del sentimiento de legitimidad del maestro, aunque también una de las causas de su profunda inseguridad.*

*De manera general, el comportamiento del profesor oscila entre dos polos, a saber, la necesidad funcional de la autoridad que le dicta adoptar una actitud de distancia, y la necesidad de instaurar relaciones de buena calidad que le lleve a realizar lo más plenamente posible la actitud de proximidad. Las investigaciones orientadas hacia un análisis del clima social de la clase, en general, demuestran que un buen clima posibilita el logro cognitivo de los alumnos.*

## ■ Diagnósticos del grupo clase

La conducta y los procesos psicodinámicos de los grupos de clase son el resultado de la triada o la relación cognos-



José Ventura

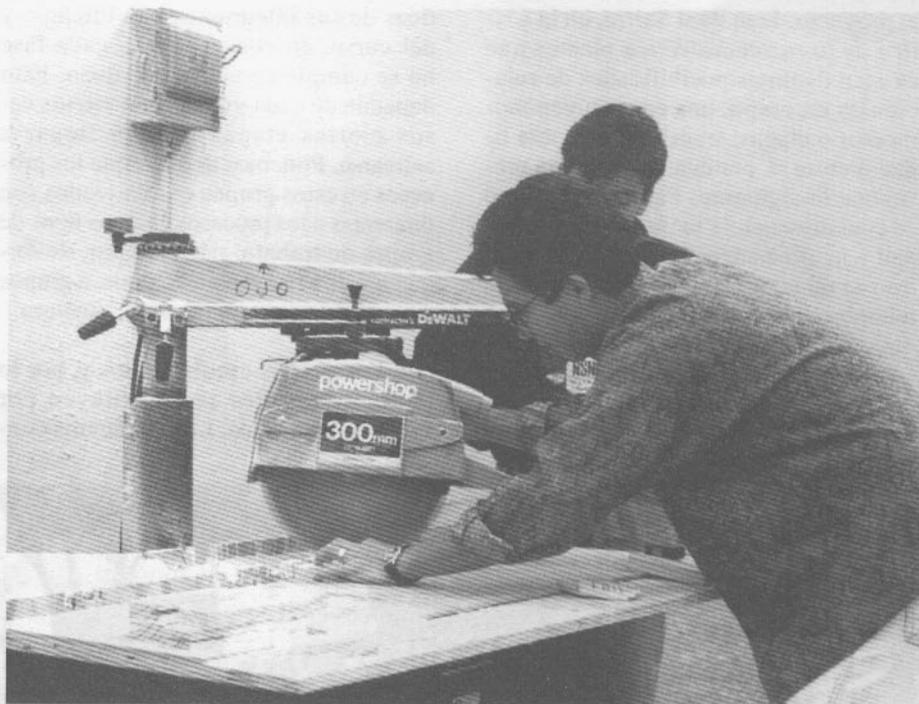


tividad-afecto-saber que se establece en cada grupo y, por lo tanto, adquiere diferentes valores. En los grupos-clase son muy frecuentes las disociaciones instrumentales, y en muchos casos patológicas, de esta relación triangular. Se pasa a una relación binaria, en que el tercero excluido puede ser, según el caso, la tarea, el afecto o lo cognoscitivo. En estos grupos, por lo común, esta relación binaria patológica se estructura alrededor de excluir el afecto, y tarde o temprano, este proceso produce la disociación del razonamiento.

Resulta posible caracterizar las disociaciones instrumentales en la red cognoscitiva o en la red afectiva y también cuando opera en las dos redes. Mi experiencia me indica que en los bloqueos en relación con la tarea, o sea, en los procesos de aprendizaje, aparecen los siguientes indicadores:

### *I Red Cognoscitiva*

- Importante disminución, entre los alumnos, de participación en clase, tanto verbal como de acción.
- Un manifiesto desinterés por la lección o las tareas planteadas por el maestro. Se vive el trabajo como una imposición del maestro y como algo difícil de cumplir.
- Las tareas encomendadas se cumplen solamente dentro de los límites de lo solicitado (lo mínimo para no ser aplazado). En muchos casos se descuidan aspectos de la misma y no se intenta crear o innovar.
- Una considerable desvalorización del conjunto de los compañeros por parte de cada integrante.
- Se manifiesta el descontento, ya sea contra la forma de enseñanza del maestro, contra nadie en particular o se busca un culpable o culpables responsables del deterioro de la situación en el aula.



José Ventura

- Cuando el proceso recae en la red afectiva nos encontramos con:

### *II Red Afectiva*

- Se produce un sensible aumento de las participaciones personales referentes a los propios sentimientos y a las afrentas vividas durante los procesos de trabajo.
- Constantes situaciones de enfrentamientos personales, clima, diríamos paranoico, enfrentamiento entre subgrupos que tratan de ganar al maestro o a su grupo, o que se les dé la razón en sus pugnas.
- Frecuentes malos entendidos y molestias.
- Falta de interés en el aprendizaje y en las tareas grupales.
- Emergen manifestaciones de inseguridad y de ruptura de la situación clase y temores a la continuidad del curso.

- Los dos procesos pueden darse combinadamente. En cualquiera de las tres situaciones existe un bloqueo del aprendizaje.

Para el maestro conocer estos modelos puede permitirle conceptualizar qué pasa en su grupo, evaluar sus desarrollos, mejorar sus procesos de enseñanza y colaborar orientando el aprendizaje de sus alumnos. Por lo común estos procesos son desconocidos por parte de los que trabajan en la enseñanza.

### ■ Las etapas o fases de constitución del grupo escolar

Un grupo no es, se hace, y lo mismo pasa con el grupo-clase. Hay alumnos que nunca llegan a estructurarse, y conforman un fragmento de pequeños grupitos enfrentados y en conflicto permanente. Todo grupo pasa por diferentes fases o etapas, por ejemplo, Pichon Rivière encontró que en los grupos operativos esas etapas son la pre-tarea, la tarea y



el proyecto. Jean Paul Sartre, en la *Crítica de la razón dialéctica* plantea que existen distintas posibilidades de relación en un grupo, que constituyen momentos o etapas, significativamente ligadas entre sí, por cuanto cada una presupone la siguiente. Para él, un grupo se constituye en la lucha por la serialidad y la alineación. La serialidad es el tipo de relación humana en la cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, como indiferenciado y resulta imposible calcular cuándo una serie se habrá de transformar en grupo. La serialidad es la forma en la que se

constituyen los grupos de clases tradicionales. Una vez constituido el grupo, sus integrantes eligen el tipo de relaciones entre sus miembros, pasando por diferentes etapas: fusión, juramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización. En mi experiencia con los grupos de especialización de la maestría, que duran un año lectivo encontré, trabajando con la observación y la técnica de grupos de reflexión, que en el proceso de constitución de los mismos podemos encontrar cinco fases o etapas. Éstas se suceden lógicamente, e independientemente de las caracterís-

cas de sus integrantes y del tiempo y del curso, en consecuencia, cada fase no se cumple en un tiempo dado. Esto depende de cada grupo, y en ciertos casos ciertas etapas pueden llegar a saltarse. Podemos deducir que los procesos en estos grupos escolarizados son diferentes a los procesos en otros tipos de grupos de trabajo, por ejemplo, de formación en grupos psicológicos, o grupos terapéuticos o para la salud, etcétera.

Los grupos escolarizados y, por lo tanto, artificiales se constituyen por vínculos terciarios. Los elementos con-

alrededor de saber: quién es el maestro, y en especial cómo va a evaluar, qué temas va a dictar y cómo va a ser dictada la materia. La otra problemática que preocupa al grupo es el conocimiento de los compañeros: la expectativa de quiénes son y cómo me voy a llevar con ellos. Por último, puede aparecer la necesidad de conocer el lugar geográfico e institucional, qué tipo de institución es y cómo son las autoridades y de qué manera operan las reglas disciplinarias, etcétera.

En la segunda etapa, que denominé *de la seducción*, emerge una tendencia entre los alumnos por ganarse al profesor. Esto puede darse de dos formas, una puede consistir en conquistarlo a través de lo cognoscitivo, por ejemplo, estudiar y realizar las tareas, cuestionando inteligentemente, exponiendo con excelencia..., en una palabra, tratando de cumplir con sus expectativas intelectuales. La otra forma, es por medio de tratar de caerle bien al maestro, gustarle, en una palabra, seducirlo; una seducción más erotizada, efectivamente. En esta etapa el interés de los integrantes de clase está centrada en la competencia por lograr una comunicación directa y personal con el maestro. En los vínculos de Bohoslasky sería una competencia fraternal por ganarse a la madre o al padre.

Un tercer momento, que denominé *del reencuentro*, es la fase del vínculo entre estudiantes y maestro. Comienza a reforzarse el vínculo entre los alumnos; se comienzan a conformar pequeños grupos, surgen por lo común varios líderes; comienza una etapa ambivalente hacia el maestro y pueden comenzar a surgir cuestionamientos hacia el profesor.

La cuarta fase, que llamé *del cuestionamiento o de la desilusión*, se produce hacia la mitad del ciclo, aproximadamente. Los alumnos descubren que las expectativas que se habían generado en relación con el curso no son ciertas, que



José Ventura

constituyen los grupos de clases tradicionales. Una vez constituido el grupo, sus integrantes eligen el tipo de relaciones entre sus miembros, pasando por diferentes etapas: fusión, juramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización. En mi experiencia con los grupos de especialización de la maestría, que duran un año lectivo encontré, trabajando con la observación y la técnica de grupos de reflexión, que en el proceso de constitución de los mismos podemos encontrar cinco fases o etapas. Éstas se suceden lógicamente, e independientemente de las caracterís-

cas de sus integrantes y del tiempo y del curso, en consecuencia, cada fase no se cumple en un tiempo dado. Esto depende de cada grupo, y en ciertos casos ciertas etapas pueden llegar a saltarse. Podemos deducir que los procesos en estos grupos escolarizados son diferentes a los procesos en otros tipos de grupos de trabajo, por ejemplo, de formación en grupos psicológicos, o grupos terapéuticos o para la salud, etcétera.

Los grupos escolarizados y, por lo tanto, artificiales se constituyen por vínculos terciarios. Los elementos con-



todas las fantasías que albergaban: que iban a aprender y por lo tanto a mejorar como personas, no se producen, que siguen con las mismas carencias. Surge el ausentismo y se puede dar o se da por parte del alumnado una notoria deserción del curso. Normalmente, es la época en que se agotan las faltas permitidas.

Se producen cuestionamientos al maestro y a la institución. El rendimiento en el aprendizaje desarrolla una curva en picada. Resulta más interesante estar en la cafetería con los compañeros que en la clase. Se recupera el vínculo con los compañeros y resulta mucho más atractivo que los procesos institucionalizados.

El quinto y último momento, que considero como *el de la depresión*, se produce un tiempo antes de finalizar el curso. Los faltantes reaparecen, emerge el realismo y se comprende que las expectativas y fantasías que se tenían superaban toda medida. Se intensifican sus reuniones pero ahora con el fin de estudiar y preparar los trabajos finales; se inicia una recuperación general de todos los integrantes del grupo y lo mismo se produce entre los alumnos y el profesor; también se produce una mayor integración de los aspectos intelectuales y los afectivos, diríamos que se produce una depresión grupal, tanto por la elaboración de los contenidos intelectuales como por la próxima separación entre ellos y el profesor.

## ■ Conclusiones

Resulta importante seguir investigando en estos complejos procesos grupales. Es necesario construir un marco teórico (su práctica y su amplio campo de experiencias) que, adaptado a la singularidad de la situación áulica, permita interpretar la situación grupal asimismo, cabe considerar al aprendizaje operatorio como una herramienta fundamental en lo específico.

En todo este campo de trabajo hay mucho por investigar, experimentar y trabajar, pero se abren posibilidades muy interesantes para los maestros e investigadores preocupados por estos problemas.

La investigación del grupo-clase requiere el análisis de las significaciones conscientes e inconscientes que el grupo produce en cada uno de los alumnos y la revisión de su forma de inserción y participación del mismo en el proceso grupal y en el aprendizaje.

Resulta importante estar constantemente evaluando el vínculo maestro-alumnos y sus mediaciones afectivas-cognoscitivas y sus nexos: el saber.

Relacionar este contexto psicodinámico grupal e individual con el aprendizaje operatorio puede resultar una formidable herramienta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a la vez, constituirse en un campo de investigación fecundo e importante.

OSCAR ZAPATA

E-MAIL: cuaree@cueyatl.uam.mx

## ■ Bibliografía

-Anzieu, Didier, B. Gibello, R. Gori, et al., *Psicoanálisis y lenguaje*, Kapelusz, Buenos Aires, 1981.

-Anzieu, Didier, *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1987.

-Anzieu, Didier, A. Bejarano, R. Kaes, et al., *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Siglo XXI, México, 1978.

-Baz, Margarita, "El cuerpo instituido", en Revista *Tramas* Núm. 5, UAM, Unidad Xochimilco, Junio 1993.

-González, Fernando, *Ilusión y grupalidad, Acerca del claro oscuro de los cuartos*, siglo XXI, México, 1991.

-Bion, W.R., *Experiencias en grupos*, Paidós. Buenos Aires, 1980.

-Dabas, Elina, *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993.

-Pichon-Rivière, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*, Tomo I y II, Nueva Visión, Buenos Aires, 1997.

-Kaes, Rene, *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

-Zapata, Oscar A., *El adolescente Boderline o la vida está en otra parte*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en prensa.

