



Bienvenidos a Razón y Palabra.

Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación

[www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)

[Sobre la Revista](#)

[Contribuciones](#)

[Directorio](#)

[Buzón](#)

[Búsqueda](#)

Agosto - Septiembre  
2005

## Complejidad: Grupos y Procesos de Comunicación\*



Número actual

Números

**Editorial**

Sitios de

**Libros**

Ediciones

 Proyecto  
Internet

Carr. Lago de  
Guadalupe Km. 3.5,  
Atizapán de Zaragoza  
Estado de México.

Tels. (52)(55) 58645613  
Fax. (52)(55) 58645613

Por *Alejandro Peñuela y Luis Alvarez*

Número 46

### Introducción

El presente trabajo es un intento interdisciplinario de articular el nivel de la praxis, fruto de nuestro trasegar como sujetos en una red de representaciones, al discurso de la complejidad. Partimos identificando un problema: ¿cuáles son los procesos al interior de la dinámica de los grupos educativos que permiten ser analizados e identificados como relaciones efectivas de comunicación articuladas a las dinámicas sociales y culturales? Daremos respuesta a esta pregunta a partir de dos posibles focos de análisis: el trabajo grupal y los procesos de comunicación. Desarrollaremos conceptualmente los elementos que nos servirán para sustentar este trabajo, al formular un modelo de análisis donde los procesos de comunicación están basados en una sistémica compleja como generadora de interrelaciones discursivas. Este texto, es entonces, una primera aproximación a la temática en el marco de un proceso de investigación que han emprendido los autores y que se espera sea concretado en una propuesta experimental: el diseño de programas piloto a través del trabajo con grupos y los procesos de comunicación dirigidos a encontrar nuevas perspectivas en los modelos educativos utilizados en nuestro país.

### Teoría y praxis

Uno de los principales espejismos que producen los discursos sobre la complejidad, en algunos autores, es suponer que la experiencia prima sobre la formalización que de ella se hace; sobre la teoría. Esto puede ser cierto para saberes como el arte, ciertos enfoques científicos como los empiristas, basados en la inducción, e incluso para la vida misma. Sin embargo, esto sólo quiere decir que la experiencia es condición necesaria pero no suficiente para entender los procesos y dinámicas de la realidad. De esta forma se hace imprescindible una permanente contrastación dialéctica entre la teoría (discurso) y la praxis (experiencia). Se contrasta cada vez que se comparan dos o más dimensiones, para este caso la del discurso y la praxis, y este contrastar se hace dialéctico cuando cada una de ellas se modifica (transforma e intercambia) al interactuar con la otra (Ramírez, 1999a). La contrastación dialéctica entre la teoría y la praxis es el eje fundamental que articula el método de análisis de las dimensiones en juego, y de este trabajo.

Hemos escuchado la expresión: "toda experiencia es compleja", como un argumento que justifica la existencia de la complejidad y que se ha convertido en uno de sus axiomas fundamentales. Si bien es cierto, podemos partir del supuesto que de facto la realidad es compleja, ello no es suficiente para su entendimiento. Parece evidente pero de hecho no lo es, ya que si no podemos formalizar nuestras experiencias al construir discursos sobre ellas no podríamos transmitir las, lo cual implicaría que se quedarán en lo anecdótico, como suele suceder, y más aun en un contexto como el nuestro. A su vez, teorizar sin poder llevar estos discursos a la experiencia produce certidumbres o, en el mejor de los casos, teorías filosóficas; por ello decir que la realidad es compleja (fractal), no puede ser un argumento para aquellos que estamos en el ámbito académico y mucho menos nos autoriza a fusionar dimensiones indiscriminadamente sin antes poder

elucidarlas. De ser esto así, desde la antigüedad tenemos que vérnosla con experiencias complejas, ¿por qué no las hemos tratado como tales? Se nos hace entonces indispensable, dilucidar cuándo desde el orden de *La experiencia*, *Una experiencia* es compleja. Esta es compleja cuando los discursos sobre la complejidad pueden ser llevados a la experiencia y esto ayuda a su entendimiento; significa llevar a cabo una contrastación dialéctica entre esta experiencia y los discursos que podemos construir sobre ella (praxología). Ahora bien, poder formalizarlos es aplicar todo conocimiento obtenido por estos medios a la dimensión de la cual emergen; ésta es nuestra labor. Como diría Gaston Bachelard (1979, 16): "La idea de partir de cero para fundar y acrecentar sus bienes, no puede surgir sino en culturas de simple yuxtaposición, en las que todo hecho conocido es inmediatamente una riqueza."

Tomaremos un ejemplo, la experiencia de un educador en una escuela cualquiera de nuestro país. Éste puede tener como objetivo inicial la transmisión de un saber a un grupo de sujetos que se le presentan en un espacio y contexto con una demanda marcada hacia el aprendizaje. El profesor se encuentra con un contexto de formaciones culturales y condiciones sociales, económicas, políticas y religiosas, presentes también en las singularidades de cada uno de sus estudiantes. Entonces, el educando para cumplir su objetivo puede pensar que esta frente a un grupo de niños necios, inquietos, que no quieren aprender y le dificultan su labor: la transmisión de un paquete de conocimientos específicos dentro de las políticas institucionales vigentes. Para un educador con una visión así, las cosas se vuelven inmanejables, 'complicadas', 'complejas'; pero ¿es esto una experiencia compleja? Y de no ser así, ¿cuál sería entonces la dirección que debe darle este profesor a su experiencia con el grupo de estudiantes para que pueda ser entendida como compleja? En esta última dirección, el profesor podría pensar que está frente a un grupo que cuenta con dinámicas individuales articuladas a un contexto que les es propio y que para cumplir con su objetivo deberá tener en cuenta todas las interacciones presentes. Además, antes que adaptar un contexto determinado (experiencia) a unas políticas educativas (discurso) el profesor deberá buscar una contrastación dialéctica entre éstas y el contexto. Ir de lo general de dichas políticas a su especificidad en cada uno de los contextos educativos, y a su vez aprehender y formalizar sus experiencias, para de lo específico generalizar hechos que pueden ser la base de nuevas políticas educativas. Existe, entonces, una modificación permanente que va desde la experiencia al discurso y del discurso a la experiencia.

### **Los grupos**

Uno de los fenómenos que pueden ser entendidos a través de la complejidad son los grupos. Estamos inmersos en ellos desde que nacemos. Pasamos por el jardín, la escuela primaria, la secundaria, los grupos juveniles, hasta llegar a la universidad, solo por citar algunos. Y en el trasegar por este mar de encuentros y desencuentros construimos espacios de experiencia grupal. Pero trabajar en grupo y trabajar con grupos, son dimensiones diferentes, aunque íntimamente inter-relacionadas.

Es así, como en un congreso sobre complejidad que tiene como objetivo reflexionar sobre los contenidos y formas pedagógicas de la educación y su relación con los diferentes contextos sociales, como la empresa, creemos que es necesario poner en consideración uno de los problemas fundamentales para la educación actual, que a nuestro parecer no ha sido entendido a cabalidad: la complejidad de los grupos y los procesos de comunicación. De hecho, es en el ámbito de la educación que los docentes e investigadores tienen en sus manos la noble función de formar y es a partir de ella que esta labor se extiende en cada uno de los sujetos que se benefician de esta experiencia. Lo cual puede extenderse a otros contextos como la política, la empresa y otro tipo de organizaciones. De allí la importancia que damos a la formación.

## **Trabajo EN grupos y trabajo CON grupos**

Quienes han trabajado en y con grupos pueden hacer distinciones entre estas dos dimensiones. El concepto de trabajo en grupo, según Ramírez (1999b): incluye todas las experiencias grupales ya sean estas académicas, religiosas, políticas o recreativas, entre otras. Pero el trabajo con grupos, implica una dimensión diferente debido a que se deben tener en cuenta las emergencias, en este caso del discurso grupal y las dinámicas que este genera en los discursos singulares. Todo trabajo con grupos es un trabajo en grupo pero no se cumple su recíproco. Cuando un conjunto de personas se convierten en un grupo, estamos en presencia de un sistema.

### **El grupo como sistema**

Comencemos este apartado con la siguiente hipótesis de trabajo: **todo grupo es un sistema y para que pueda llamarse así debe poseer sinergia (emergencia) y recursividad.** Estos dos conceptos serán fundamentales para entender los sistemas.

### **Sinergia**

Hablamos de sinergia cuando podemos decir que existen propiedades emergentes que no pueden explicarse a partir de elementos simples. Es decir, debemos suponer que entre ellos hay interacciones, lo cual implica que se está ante un nivel superior. Así, si decimos que un grupo está formado por un conjunto de sujetos que interaccionan éste es un sistema, presenta sinergias que generan niveles de emergencia que crean nuevas dimensiones. En consecuencia, no se pueden explicar los niveles emergentes a partir de los niveles de los cuales partimos. Esto plantea que hay niveles en orden creciente de complejidad que subsumen a otros y los articulan a dinámicas diferentes.

Supongamos que estamos ante un conjunto de individuos, varios estudiantes y un docente. Estos al interactuar generan dinámicas que no pueden explicarse a partir de las singularidades de cada uno, pero son estas dinámicas las que permiten la emergencia de una nueva dimensión, la del *discurso grupal*; ésta es una de las emergencias que sustenta nuestra tesis de trabajo. La sinergia permitiría entonces la aparición de un *discurso grupal* como elemento constituyente de la emergencia de un grupo como sistema.

### **Recursividad**

La recursividad sólo puede darse donde existe sinergia y consiste en que todo sistema, objeto sinérgico, está compuesto o formado por elementos a su vez sinérgicos; ello nos introduce en dimensiones micro y macro de elementos que comparten estas dos propiedades: sinergia y recursividad. En un grupo, las personas que lo conforman son los elementos sinérgicos, ellos a su vez son sistemas configurados en las interacciones e interrelaciones que los determinan como sujetos.

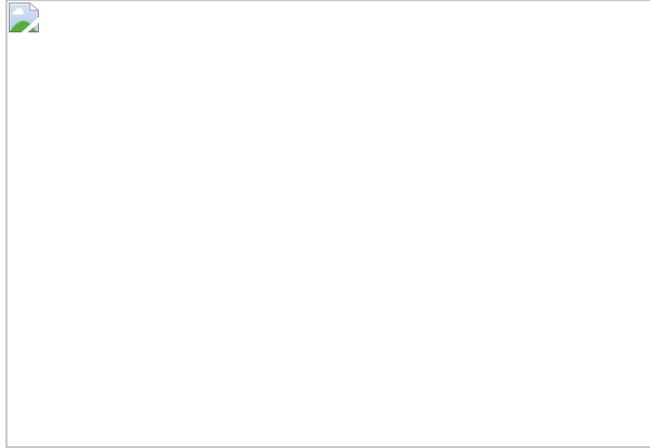
Poco a poco estamos construyendo nuestro sistema de referencia para acercarnos a los grupos desde la complejidad como un eje central de la formación de procesos comunicativos dentro de la dinámica de grupos. Sobre esta base deben erigirse los procesos educativos; estos son formadores de experiencias y discursos inter-grupales en la contrastación dialéctica que se establece entre ellos.

**Sistema y conglomerado:** Emerge un sistema cuando tenemos sinergia y recursividad, interrelaciones entre los elementos que lo conforman que a su vez por *recursivad* son sistemas, tienen sinergia. Por oposición, un conglomerado es un conjunto de elementos donde no se tienen en cuenta (para efecto del análisis) las interrelaciones entre las partes que lo constituyen; los elementos.

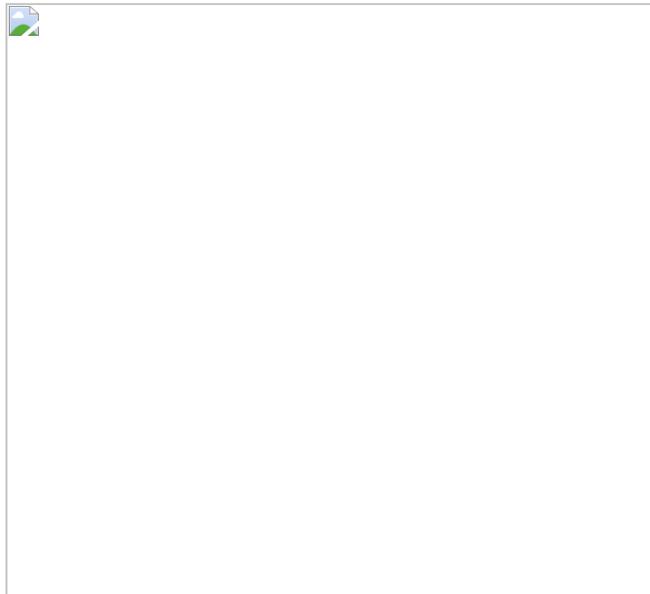
### **Las dimensiones de un sistema**

Un sistema es una emergencia que posee sinergia y recursividad. Se organiza/articula a partir de las interrelaciones de sus tres

dimensiones: **una elemental (N1)**, donde el énfasis se coloca en las características inherentes al elemento tomando al sistema como un conglomerado.



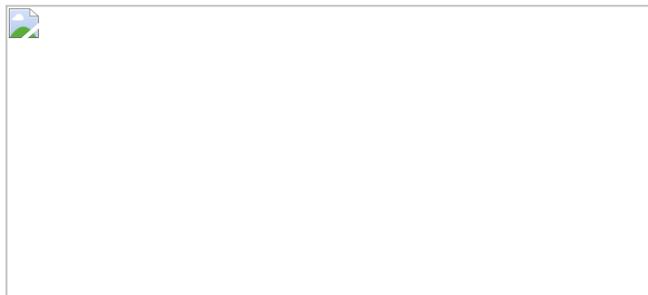
Otra **estructural (N2)**<sup>1</sup>, donde lo que determina esta dimensión es la relación que se establece entre los elementos, la sinergia a partir de las inter-relaciones de los N1.



Por ultimo, la dimensión **sistémica (N3)**, sería una tercera dimensión ya que se trata de una contrastación dialéctica entre la dimensión elemental y la estructural; un nivel de emergencia superior que se da en una simultaneidad complementaria de las sinergias y recursividades de las dimensiones N1 y N2, sin olvidar las emergencias de su operar como una dimensión N3.



Un grupo es un sistema; sus elementos constituyentes son los sujetos que lo conforman a partir de sus interacciones. La *dimensión elemental* está dada por la singularización y peculiaridad del discurso de cada sujeto privilegiándose su diferenciación, la *dimensión estructural* tendría en cuenta las interacciones/relaciones de cada uno de los discursos generados en N1 y la *dimensión sistémica* estaría dada por la dialéctica entre estos dos niveles. Cuando se trabaja con grupos no es fácil aprehender su dinámica ya que en algunos casos se termina reduciendo una dimensión a la otra, obstaculizando el discurso grupal y los discursos singulares de los sujetos inter-actantes.

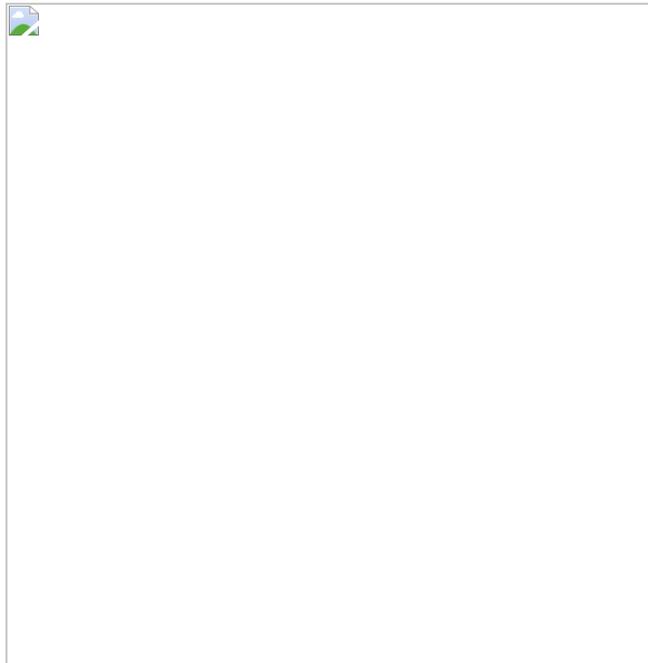


### **Grupos y procesos de comunicación**

La comunicación no debe entenderse "como una 'transmisión' de algo de un sujeto a otro. Esta metáfora de la transmisión es inservible ya por el simple hecho de que aquel de quien se dice que en una comunicación transmite algo no se deshace realmente de ello, sino que lo conserva" (Luhmann, 1998, 40). En consecuencia **la comunicación** es una emergencia interdinámica de intercambios sémicos mediados a través de estímulos físicos y de canales de afectación recíproca entre sus partes. La comunicación debe tomar un tipo especial de substrato simbólico para la presentación de los eventos discursivos, estos le sirven de soporte para su emergencia cuando dos o más sujetos, o grupos (sujeto grupal), la utilizan como herramienta de entendimiento; este proceso se basa en el lenguaje y para nuestro caso en la dialéctica discursiva.

La comunicación se constituye en una función paradigmática de extensión simbólica dentro de los procesos en los cuales las personas que expresan sus pensamientos e ideas, conceptos y relaciones, están inscritos en parámetros de "entendimiento mutuo". Daremos por hecho que la comunicación es una de las herramientas indispensables para el entendimiento de la funcionalidad fenoménica de la sistémica compleja (fractal) de los grupos. La educación formal debe buscar el desarrollo psicoafectivo y lectivo discursivo (procesos de aprendizaje en los cuales la educación propicia desarrollos cognitivos a partir del análisis discursivo), trabajando *con* grupos. Siendo necesario que

todos entendamos que los procesos generativos del *discurso intergrupala* están articulados a una sistémica discursiva en el contexto del trabajo *con* grupos

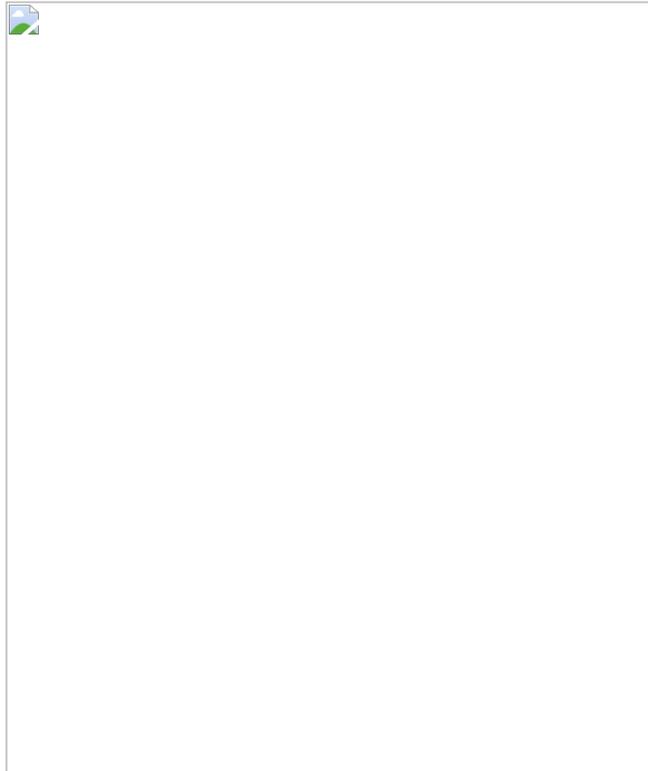


El inscribirse en la lógica propuesta, implica estar atento a una realidad que se escapa, la mayoría de las veces, a los procesos cognitivos y lectivos discursivos singulares; es lo que podría llamarse la *peculiaridad* del grupo. Para que exista una formación de *intermediaciones* discursivas (procesos de generación *intergrupala*) será necesario que las personas que trabajen *con* grupos identifiquen, no sólo las partes que constituyen la estructura de trabajo operativo, sino además la aparición o emergencia de un sistema complejo. Según Luhmann (1998,43):

Cabe suponer que una producción tal de elementos indescomponibles sólo será posible si la renuncia a la descomposición puede ser compensada como sistema. Los sistemas comunicativos no pueden entremezclarse con operaciones de la conciencia individual pero sí es posible comunicarse sobre la comunicación. Mediante la producción de sus propios elementos el sistema se establece.

El grupo se determinará, entonces, como sistema en la medida que utilice la dialéctica discursiva y cognitiva en sus múltiples dimensiones como generadora de una sistémica compleja.

Recapitulando, los procesos de comunicación estarán determinados por una serie de niveles de análisis/síntesis interrelacionados; en **nivel elemental N1**: se presentan relaciones autorreferentes en procesos de fluctuaciones/perturbaciones sólo con referencia al elemento analizado, para el trabajo con grupos, el individuo se abordará en su singularidad/peculiaridad, en este caso es el discurso singular que llamaremos (*texto*). El **nivel estructural N2**: es emergencia de un discurso grupal (*contexto*) donde el grupo, imaginado como una entidad global, percibe y analiza sus efectos particularidad/singularidad. En el **nivel sistémico N3** podemos identificar tres dimensiones, sólo por citar algunas de las que pueden generarse en este nivel, 1) una *sistémica-elemental comunicativa* que se genera al tener en cuenta las emergencias del discurso singular de los elementos que participan del grupo, 2) una *sistémica-estructural comunicativa* que se genera cuando se identifican las emergencias de las relaciones que éstas permiten y 3) una *sistémica-sistémica comunicativa*, o en otras palabras, una sistémica autorreferencial generativa (autopoiética), la sinergia de su operar como totalidad; *dialéctica* de las dimensiones identificadas como referentes de análisis/síntesis. Todas estas relaciones/transformaciones se dan en un **metacontexto** constituido por los discursos del entorno<sup>2</sup>.



Los discursos individuales deben emerger y converger hacia un discurso grupal, de allí a un discurso *intergrupar*, discurso sistémico *formativo*. La presentación de los hechos, conceptos, pensamientos e ideas, cuando un educador se encuentre con un "conglomerado", deberá ser conducido hacia un trabajo con grupos y dirigido hacia la presentación conducente de procesos de generación discursiva social actualizados por la emergencia y recursividad de los sistemas individuales, grupales y comunicativos. De esta forma, los grupos son más que una reunión personas.

En conclusión, a medida que exista un antecedente de aparición (a partir de un análisis sistémico), en cada uno de los procesos de emergencia grupal, los niveles siguientes nos conducirán a la formación de una funcionalidad fenoménica comunicativa mediada por la dialéctica del discurso y la experiencia, esto

permitirá la consistencia y eficacia del trabajo grupal. Esta praxología deberá conducirnos hacia la *formación y transformación* de procesos de aprendizaje lectivos sólidos en educación, organizados como una estructura curricular congruente con las dinámicas sociales y culturales existentes (**metacontexto**). Los grupos deberán en esta perspectiva, ser entendidos como *epifenómenos comunicativos* por parte de las personas que trabajan con ellos -y si son éstas las encargadas de la evaluación, diseño y gestión curricular- podrán comprender las dinámicas *intergrupales* que permiten la emergencia de un sistema funcional y autogenerativo acorde a las necesidades de la educación actual en un contexto como el nuestro.

### Notas:

\*Conferencia presentada en el 1er. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PENSAMIENTO COMPLEJO, Noviembre 8 al 10 del 2000, Bogota, Colombia.

1 Para nosotros **la dimensión estructural**, es una dimensión intermedia (fractal), que nos sirve como un eje más en la articulación, y por ende, en la comprensión de los sistemas complejos. Hay autores que reprochan lo que llamamos: *dimensión estructural*, ya que para ellos el concepto de estructura es un concepto que da la idea de rigidez y estatismo, además, de considerarlo caduco Morin (1984, 205). En este sentido, la discusión es generada por la carga semántica de la noción de estructura, olvidando enfatizar su dimensión conceptual. Sin embargo, diferimos de esta posición. Sólo hay que mirar la definición que de estructura nos trae Jean Piaget (1974,9; 1984, 179), en sus textos: "una **estructura** es un sistema de transformaciones que entraña unas leyes en tanto que el sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el mismo juego de sus transformaciones, sin que estas lleguen a un resultado fuera de sus fronteras o reclame unos elementos exteriores". Ahora bien, es cierto que la noción de estructura en el paradigma clásico lleva implícita la idea de "orden" en términos de leyes o reglas de no variación (y era tomada como totalidad), pero lo que puede observarse es un punto de articulación de las concepciones atomistas con las primeras concepciones sistémicas, y donde lo que define la noción de estructura no es el "orden", ni mucho menos la estática, es la "oposición" **elemento - relación entre elementos**. Igual, podríamos decir ocurre con la noción de sistema, en la primera cibernética, pues algunos autores hacen reducciones en nombre este concepto olvidando los niveles de emergencia que genera en su operar, haciendo el énfasis en la relación, pero dejando de lado las propiedades de los elementos. También, podemos inferir de las lecturas de Maturana y Varela, esta dimensión que hemos llamado estructural. Maturana en su prólogo "veinte años después" (Maturana & Varela, 1995) dice: "...Es decir, comencé a describir y sin confundirlos, los dos dominios en que se da la existencia de un ser vivo: a) el dominio de su operar como totalidad en su espacio de interacciones como tal totalidad, y b) el dominio del operar de sus componentes en su composición sin referencia a la totalidad que constituyen..." En Morin (1984, 200-1), en su apartado: "El sistema, paradigma o/y teoría", se puede apreciar con más detalle lo que tratamos de elucidar. En este apartado, él diferencia varias dimensiones de la relación todo-partes. *El todo es más que la suma de las partes*, (dimensión estructural N2), *el todo es menos que la suma de las partes*, (dimensión elemental N1-recursividad), *el todo es más que el todo*, (dimensión sistémica N3-sinergia), *las partes son a la vez menos y más que las partes* (dimensión elemental N1- sinergia/recursividad) , *las partes eventualmente son más que el todo* (dimensión elemental N1), *el todo es menos que el todo* (dimensión estructural N2). Jesús Ibáñez (1997, 34) en su texto el regreso del sujeto refiriéndose a los procesos de investigación basados en los enfoques étic y émic, hace una referencia a la sistémica que desarrolla en algunos apartados de este libro, haciendo explícito lo que acá queremos ilustrar: "podemos considerar tres niveles: elementos, relaciones entre elementos (estructura), relaciones entre estructuras - relaciones entre relaciones- (sistema)". Cabe resaltar, que si bien es cierto, esta descripción es la que más se acerca a la que proponemos (por hacer explícitos los tres niveles de análisis), tiene una diferencia fundamental. Para Ibáñez (1997), el sistema esta dado por relaciones de relaciones (relaciones entre estructuras), mientras que para los autores, la característica fundamental del sistemas (N3), es la articulación de la relaciones de relaciones (articulación de segundo orden) con la dimensión elemental (N1), resaltando la particularidad/singularidad/peculiaridad de los elementos del sistema.

2 "Un grupo se estructura mediante el discurso grupal. Podría escribirse ese discurso grupal (que llamaremos **contexto**) como cordel, que resulta del entrecruzamiento de cuatro o más hilos (discursos individuales o **textos**). Este cordel a su vez estaría intrincado en una trama (metacontexto) con sus nudos y giros, que constituye el discurso del entorno". (Ramírez, 1999c y 1999d).

### Referencias:

- BACHELARD, Gaston (1979). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- GIL, Lina M. (1996). *El método analítico en la práctica psicológica*. Monografía de grado. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia (Departamento de Psicología), Inédita.
- IBÁÑEZ, Jesús (1997). *El regreso del sujeto*. Madrid, España, Siglo XXI.
- LUHMANN, Niklas (1997). *Organización y decisión. Autopoiésis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, España, Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia*. Madrid, España, Trotta.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Sistemas sociales, lineamientos para una teoría general*. Barcelona, España, Anthropos.
- MATURANA, Humberto (1995). *La Realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona, España, Anthropos, Tomo I y II.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1995). *De Máquinas y seres vivos. Autopoesis: la organización de lo vivo*. Chile, Universitaria.

MORIN, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España, Anthropos.

PIAGET, Jean (1974). *El Estructuralismo*. Barcelona, España, Oikos-tau, s.a,

\_\_\_\_\_ (1984). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España, Labor-Barral.

RAMIREZ, G. Carlos A. (1999a). "El camino psicoanalítico". En: *Artículos y Ensayúnculos*. Medellín, Colombia, Policopiado por la Cooperativa de Profesores U. de A.

\_\_\_\_\_ (1999b). "Psicoterapia en grupo". En: *Artículos y Ensayúnculos*. Medellín, Colombia, Policopiado por la Cooperativa de Profesores U. de A.

\_\_\_\_\_ (1999c). "Grupos y nudos". En: *Artículos y Ensayúnculos*. Medellín, Colombia, Policopiado por la Cooperativa de Profesores U. de A.

\_\_\_\_\_ (1999d). "El efecto de masa". En: *Artículos y Ensayúnculos*. Medellín, Colombia, Policopiado por la Cooperativa de Profesores U. de A.

---

*L. Alejandro Peñuela Velásquez*

*Estudios de psicología e investigador social de la Universidad de Antioquia. Coordinador de la Línea de Investigación Nuevos Paradigmas del Grupo Bioantropología. Colombia.*

*Luis Guillermo Alvarez García*

*Publicista e investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana. Asesor en investigación y estrategia para publicidad y mercadeo. Colombia.*