

T
1312

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

33317

33317

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

División de Ciencias Sociales y Humanidades

AUTONOMÍA Y SIGNIFICACIÓN DE LA NORMA

La subjetividad colectiva en el vínculo con un proyecto universitario
alternativo

Autora: Irisela Sánchez Pérez

**“Tesis para optar al grado de Maestra en Psicología
Social de Grupos e Instituciones”**

Directora de tesis : Dra. Margarita Baz y Téllez

México, D.F. Abril de 2008

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	4
I. Las razones para elegir la sede Centro Histórico para el estudio	5
II. Relevancia teórica del estudio	11
Justificación del <i>enfoque normativo</i> de las significaciones de los estudiantes.....	12
III. Matrícula en la sede Centro Histórico	15
IV. Planta docente en la sede Centro Histórico	16
V. Oferta educativa inicial de licenciatura en la UACM	17
Cuadro 1. Estructura Curricular de la UACM. Nivel Licenciatura	17
VI. Relevancia social del estudio	17
VII. Las preguntas de investigación	19
CAPÍTULO SEGUNDO. SOCIEDAD, NORMA Y SUBJETIVIDAD	22
La constitución de la sociedad como producto de la subjetividad colectiva.....	23
El lugar de las instituciones en la sociedad	28
El sujeto de la norma	35
Norma jurídica, norma social : re-acercamiento al plano colectivo	42
El sujeto, el poder y la norma	45
El vínculo normativo con las instituciones	49
Derechos y deberes: dos significaciones interdependientes que vinculan a los sujetos con las instituciones y la Sociedad.....	53
La semiótica social de derechos y deberes en el seno de las instituciones y sus variaciones de significado	62
El sujeto autónomo	68
ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA NORMATIVA.....	69

CAPÍTULO TERCERO. POSTURA EPISTEMOLÓGICA, TEORÍA GRUPAL Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA	74
La epistemología cualitativa. Tres principios básicos	76
El proceso grupal como dispositivo de investigación e intervención	78
Grupos e instituciones	80
Grupos, poder y transformación social	83
El rol del coordinador y el poder en los grupos	85
Descripción del dispositivo grupal : <i>conversar para comprender</i>	86
Importancia del grupo de reflexión en la construcción de la autonomía	88
El trabajo de campo central : siete sesiones grupales de conversación reflexiva en dos momentos : 2003 – 2004	89
Detalles del montaje del dispositivo técnico	91
Un breve apunte sobre la <i>verticalidad</i> de los participantes en el grupo	96
Sectores identificados en la estructura organizativa de la UACM	97
Las otras fuentes de la información, técnicas utilizadas e instrumentos.....	98
Los recursos de la etnografía en este estudio	98
El lugar de las entrevistas en profundidad en la investigación	101
Comentario final sobre los instrumentos y técnicas utilizadas	102
Descripción del proceso grupal	102
CAPÍTULO CUARTO. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.....	109
El ambiente sociopolítico en que surge la UACM	110
Las finalidades y propósitos de la UACM	113
El mecanismo de ingreso: “Selección por sorteo sin examen de admisión”.....	119
.... la gratuidad, consecuencia lógica del carácter público	120

La organización, la norma y la elaboración del vínculo	121
... un vínculo en construcción a distintos niveles	122
La formación de estudiantes autónomos requiere profesores autónomos	125
... organizando el espacio para la formación autonómica del profesorado.....	130
La organización de los distintos espacios académicos para la realización del estudiante	131
... el vínculo maestro-alumno en los dispositivos académicos	133
El impacto de la <i>concepción evaluativa</i> en la organización	141
¿En qué consiste la flexibilidad curricular en la UACM?	143
Cuadro 2. Componentes Curriculares de cada Programa de Licenciatura.....	144
La autonomía implica responsabilidad:¿apela a ésta la norma curricular?	145
Del proyecto imaginario a su gestión cotidiana. Una aproximación desde la mirada de los sujetos colectivos	150
...las inercias en el transcurrir del tiempo	150
...el impacto de la gestión en la modalidad del vínculo con el espacio.....	157
... realidades y fantasías: el profesor-tutor no es un <i>sabelotodo</i>	157
... afinando los términos de la autonomía ucemista	160
Un atisbo a la mirada estudiantil <i>en el campo de la legalidad</i>	161
Avances y tropiezos en la instalación del Proyecto	163
CAPÍTULO QUINTO. LAS SIGNIFICACIONES Y LA SUBJETIVACIÓN DE LA NORMA EN LOS VINCULOS DE LOS ALUMNOS.....	169
Niveles de contexto para el análisis	171
I. Análisis de las conversaciones reflexivas del grupo en 2003	172
Primera lectura	172
Acercamiento al vínculo normativo desde el segundo nivel de contexto	172
...resignificación de la norma por los estudiantes desde el tercer nivel de contexto y su repercusión en el dispositivo grupal	175

El vínculo con el conocimiento: el alumno frente a su formación	177
...¿búsqueda autónoma o recepción heterónoma del conocimiento?.....	183
...la tarea del estudiante en la UACM: normas instituidas e instituyen- -tes en el vínculo con la universidad	184
Relación afectiva con el profesorado: expresión de la ambivalencia del vínculo con la institución	188
Consensos básicos: gratuidad, <i>negación</i> del sorteo, la diferencia radical	189
...la educación debe ser gratuita	189
...¿fuimos sorteados si o no?, una tranquilizadora negación	190
...la <i>UCM</i> es <i>radicalmente</i> distinta	193
La identidad estudiantil ucemista: primer acercamiento	195
...metáforas <i>la familia y la república</i>	196
...estar en la Universidad: <i>una vivencia acuosa</i>	199
La UACM y <i>las otras</i> universidades: necesaria elaboración en la construcción del <i>nosotros</i>	200
El enemigo interno simbólico y su elaboración en el dispositivo grupal	203
Segunda lectura	204
Rasgos de una ilusión: la <i>instalación mítica</i> de la ideología democrática; el alumno ideal de la UACM; el modelo imaginario de universidad	204
...el mito democrático en proceso y el proyecto político de la UACM.....	205
...un modelo imaginario	207
...el ingreso por “perfil” detona la elaboración de <i>un alumno ideal</i>	207
II. Análisis de las conversaciones reflexivas del grupo en 2004	209
Primera lectura	211
El retorno del sorteo	211
La identidad estudiantil ucemista: segundo acercamiento	212

....identidad y pertenencia: apuntalamiento del “nosotros” en la mayor elaboración del enemigo “externo”	216
....el emergente de la verticalidad en el grupo	218
..separación en el grupo estudiantil de la UACM: <i>dos clases de alumnos</i>	220
....la incompletud en la pertenencia	221
...¿quiénes somos? misioneros, pioneros y la cuestión generacional	222
...tensiones entre la primera y la segunda generación de estudiantes.....	224
Segunda lectura	226
Línea de pensamiento que opone la <i>presencia</i> a la <i>ausencia</i>	226
Del “criticismo funcional” en 2003 a la crítica feroz e indiscriminada en 2004	228
Un atisbo a sus derechos sexuales	233
Autonomía, libertad, ética	234
Descripción de algunos aspectos del proceso grupal 2003-2004 en un mayor acercamiento	236
El recuento de nuestras implicaciones primarias	237
Conclusiones y comentarios generales	237
CAPITULO 6. LA AUTONOMIA EN LA UACM Y LA TRANS FORMACIÓN UTÓPICA DE LA SOCIEDAD	243
Tensiones inherentes al espacio social e interrogantes emergentes en la instauración del Proyecto	249
La subjetividad autónoma y su relación con la norma y la democracia sustantiva..	250
Comentarios finales	253
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA	255
DOCUMENTOS OFICIALES DE LA UACM Y OTRAS FUENTES	260
ENTREVISTAS REALIZADAS	265

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

*No le hemos dicho nunca al pueblo
cubano "cree", sino "lee".
Sin cultura no hay libertad
ni salvación posible.
Fidel Castro Ruz
La Habana, 10 de octubre de 2007*

Antes que nada mi agradecimiento a Margarita Baz y Téllez por su enorme paciencia con un trabajo de investigación que sumó varios años. Su disposición fue completa a partir de que le presenté los avances de un camino recorrido en medio de avatares provenientes de mi implicación en el campo social del estudio.

Agradezco mucho sus gratificantes comentarios y el expresarme con tanto compromiso y detalle sus puntos de vista respecto del trabajo realizado, a Gabriel Araujo Paullada, Silvia Radosh Corkidi y Lidia Fernández Rivas.

Mi especial agradecimiento a la interesada escucha del Dr. Luis Felipe Bojalil Jaber, quien me convocó, con el entusiasmo y compromiso total que él tiene con el tema educativo, y desde su experiencia fundadora en la propia Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, a seguir investigando la realidad educativa mexicana.

Dedico este trabajo a mi madre, Carmina Pérez Gallardo, por toda una vida de honestidad.

INTRODUCCIÓN

Pocas veces surgen en las sociedades proyectos que intentan mover y hacer visibles núcleos de los sistemas de interpretación en que se perpetúan las estructuras sociales de dominación intelectual, de explotación económica y de poder político. Visualizar estos núcleos, enfocarlos desde la educación e intentar desde ahí producir subjetividades singulares y colectiva Desde el ángulo específico s cuyos Sujetos encaminen sus esfuerzos a transformar la Sociedad, es un acontecimiento extraordinario.

El trabajo de investigación que realizamos tomó como objeto el Proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), una institución educativa de reciente creación que concibe a la cultura como la máxima expresión del ser humano y a su desenvolvimiento como la materia fundamental de la Universidad. Sus aspiraciones se inscriben en el camino de la transformación de la Sociedad mexicana, a través de conseguir que sus miembros eleven sus niveles culturales y trabajen su conciencia histórica en una labor educativa que apunta a construir un país con individuos que piensen por sí mismos. Con semejantes deseos, los cambios que se habrían de producir en las subjetividades singulares y colectivas en el ámbito universitario a partir de su puesta en operación en septiembre de 2001, buscarían demoler certezas e intentarían crear nuevos sistemas de interpretación de la realidad social, política y económica, así como un nuevo sistema de interpretación *de los individuos que piensan esa realidad*. Y en efecto, la UACM se había propuesto lograrlo; entre otros medios, a partir de cuestionar la dependencia intelectual de la importación de conceptos y teorías elaborados fuera de la realidad latinoamericana; procesadas en otros lugares del mundo.

El proyecto plantea la emergencia de una comunidad de entre los restos de individuos socializados en el egoísmo de los tiempos actuales en que el mercado lo arrasa todo. Por ello no podía dejar de representar una serie de *rupturas* con el orden social establecido; porque se propuso constituir una *comunidad académica* sobre la base de fines y valores comunes, *colocando éstos por encima de intereses particulares y sectoriales*, en clara contraposición con lo que ocurre hoy día en México y en la mayoría de los Estados del mundo. *Este proyecto universitario*, entonces, es uno que entraña, más allá de la *articulación* novedosa de concepciones educativas, *un proyecto de resurgimiento de la Sociedad*, que no podía ser obviado, dejado de lado, y que demandó nuestro interés y justificó su importancia bien pronto, para constituirse en el centro de la atención de este trabajo. Cuando hablamos del “Proyecto” entonces, aludimos a estas dimensiones, a los múltiples planos de los anhelos universitarios y a las características desde las que lanzó sus apuestas.

La UACM fue creada desde sus orígenes *como una institución educativa de carácter público, gratuita y de calidad*, en medio de una serie de acciones de privatización de lo público. Tuvimos la fortuna de atestiguar los momentos históricos fascinantes de fundación y cimentación de esta nueva institución de educación superior en la capital del país, que emergió *en medio del asedio de un extrañamiento generalizado de “lo público”*. Se fundó con una idea potencialmente subversiva y explícita, *de desarrollar la autonomía de sus miembros en todos los ámbitos*. Por lo que, entonces, *requería detonar procesos psicológicos y sociales que contribuyeran no sólo a la apropiación adecuada del Proyecto*,

sino, en ese movimiento, a la creación de los nuevos tipos de subjetividad que se demandaban.

El valor de la cualidad expresiva de la UACM como objeto real, no niega que su batallar cotidiano sea portador de sentidos y contrasentidos que hoy movilizan a las instituciones educativas; más aún, a las instituciones sociales en general. Precisamente el campo de estudio de la Psicología Social de los grupos y las instituciones, surge del análisis de los fenómenos de grupo e institucionales como una estrategia para producir conocimientos sobre los procesos de la subjetividad colectiva que, desplegándose en una institución particular, revelan sin embargo los atravesamientos y las luchas de la Sociedad de que forman parte.

El problema de la investigación partió de una problemática concreta que se expresaba en un comportamiento errático y desatinado de los estudiantes; una especie de *apatía académica* y un *comportamiento aparentemente anómico que contribuía a un bajo rendimiento*. En términos psicológicos dicha apatía y anomia se correspondían con una *sensación de desórdenes, de caos y desorganización generalizada en la Universidad; así como con el desasiego y la perplejidad ante los papeles a desempeñar supuestos en el modelo pedagógico, que no acontecían como era esperado*.

En la construcción de una perspectiva teórica psicosocial que subraya la subjetividad y sus procesos como su objeto de estudio y que exigía de un amplio horizonte conceptual para aprehender y analizar la complejidad de los procesos subjetivos en la Universidad, nos apoyamos en referentes teóricos provenientes de la Filosofía, el Psicoanálisis, la Sociología, el Derecho, la Política y en particular la teoría de la democracia; así como en teorías sobre los Grupos y en el Análisis Institucional.

La estrategia metodología para abordar la problemática sintetizada como *las condiciones y los procesos de constitución de la condición autonómica y la significación de la norma, en el curso de la construcción del vínculo social de los miembros fundadores de la Universidad*, no podía ser menos compleja. Tampoco podíamos dar cuenta de dichos procesos desde los parámetros “normales” de lo que se establece en la Sociedad, sin adentrarnos en el terreno de los acontecimientos, las prácticas y experiencias ligadas a ellas, que vivieron los protagonistas del drama institucional. Sería por otra parte un sinsentido tratar de comprender desde “fuera” el significado de la autonomía para los universitarios. De ahí que recurrimos a la inmersión etnográfica en el campo, partiendo de una condición laboral que nos permitió permanecer en la Universidad de mayo de 2001 al 31 de diciembre de 2003. Tras el término de nuestro contrato con la institución, acudimos a las instalaciones universitarias los primeros meses de 2004 para continuar realizando el trabajo de campo de la investigación.

Dicho trabajo constó de pláticas informales con profesores y entrevistas formales a funcionarios de la UACM. Como producto etnográfico produjimos una serie de registros que citamos como notas del diario de campo. Para sumergirnos en el universo de significaciones instituyentes e instituidas del Proyecto y empezar a descifrarlo, nos dimos a la tarea de compilar los documentos de instalación del mismo e hicimos una lectura analítica de ellos, cuyo producto presentamos en el capítulo cuarto. Pero además acudimos

a otras fuentes de información clave del momento socio-político en que fue creada la Universidad de la Ciudad de México (UCM), como se llamó en un inicio por haberse decretado como dependencia del Gobierno del Distrito Federal. Cabe aclarar desde ahora, que no podía haber surgido esta Universidad de otro modo, en ese momento histórico.

La lectura de las condiciones de su surgimiento y las características del Proyecto, sirvieron para configurar uno de los tres niveles del contexto de producción del discurso de los alumnos que describimos en el capítulo 5°. El material discursivo fue obtenido mediante siete sesiones grupales con alumnos de la primera generación y una integrante de la segunda generación, con quienes trabajamos de 2003 a 2004.

La intervención en el campo centrando nuestra actividad en un pequeño grupo de estudiantes, es la estrategia que configuramos en un dispositivo *conversacional de reflexión*, como medio para la producción de conocimientos y la comprensión de las significaciones de la subjetividad colectiva en torno a la norma, al conocimiento y a la propia autonomía.

Nuestro vínculo inicial con la Universidad como un espacio laboral, facilitó las condiciones para que paralelamente al apoyo a la Rectoría en diversas tareas, pudiésemos realizar el proceso investigativo. Por tanto estábamos doblemente implicadas con el campo. Y doblemente comprometidas en la investigación y con su objeto de estudio. El compromiso que mantenemos a la distancia con la Universidad que consiguió formalizar su autonomía en enero de 2005, es un compromiso total con los fines originales de la Universidad que se establecieron como: brindar un espacio de formación superior de alta calidad, no sólo científica y técnica, sino humana; sostener y demostrar que la educación es un bien público, imprescindible para el desarrollo de la sociedad y la evolución de la humanidad; y ofrecer servicios completamente gratuitos a sus estudiantes, aboliendo en los hechos, la discriminación socioeconómica. Todos ellos, rasgos de la propuesta instaurados a contracorriente del avasallamiento de las universidades públicas en el país.

La idea de explorar la constitución de los vínculos en la UACM, abordándola como una tarea prometedora y necesaria, tiene que ver con la apuesta por la *autonomía* como potencialidad de la condición más digna del *Ser Humano* y como ejercicio de los *Sujetos* para la emancipación de la Sociedad. Tiene que ver, finalmente, con la convicción de que se trata de un Proyecto Alternativo de Educación Superior *que no busca reproducir el conocimiento esclerotizado y fragmentario, sino producir un nuevo conocimiento integrador, desde la realidad de Latino América y de México*. Por ello consideramos importante subrayar el valor social y la audacia política de impulsar la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en un momento histórico-social tan lleno de obstáculos. Así destacamos la relevancia social y teórica de esta investigación.

CAPÍTULO PRIMERO. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

“Los planes y programas de estudio, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los reglamentos promoverán que todos y cada uno de los estudiantes puedan alcanzar los más elevados niveles de formación, a partir de una exigencia efectiva de rigor científico y académico, y tomando en consideración las condiciones específicas y los proyectos de cada educando.” Mensaje del Rector Manuel Pérez Rocha, al inaugurar la Universidad de la Ciudad de México, septiembre 3 de 2001.

La instalación y articulación de un Proyecto que más allá de ser una innovación en lo educativo, es potencialmente subversivo *en lo cultural* y por ende, *a nivel de la formación social mexicana*, nos advirtió de inmediato de los muchos problemas y dificultades, resistencias y contrapoderes, tensiones y contradicciones que habría de enfrentar; convocándonos a sumergirnos en el campo de sus experiencias fundadoras y a estudiar con detenimiento sus procesos grupales e institucionales.

Al no poder aprehender la totalidad de la UACM tomamos una decisión teórico-metodológica que reflejara nuestras preocupaciones provenientes de lo empírico y de nuestra implicación en el campo, por un lado, y que por otra parte nos abriera posibilidades de desentrañar teóricamente los múltiples sentidos y variadas direcciones subjetivas de los grupos actuantes, que estuvieran trazándose en el espacio universitario. Así, el tema y enfoque específicos del estudio surgieron de una problemática observada empíricamente en uno de los planteles de la entonces Universidad de la Ciudad de México, *UCM*, en relación con algunos elementos inquietantes del comportamiento de los alumnos.

Comportamiento que comprendía *lo que al parecer era su subjetivación de unos derechos académicos y de otro tipo; entre ellos, los sexuales, sin la correlativa significación de deberes*. Conforme acotamos la problemática, en el último trimestre de 2002 y durante 2003, transitó nuestro interés desde un orden normativo y la esfera de comportamientos de los alumnos, a uno más profundo relacionado con el papel de la norma en la construcción de la autonomía, en la constitución de la identidad de los estudiantes de la *UCM* y en los procesos de la subjetividad implicados.

Los elementos señalados del comportamiento de los alumnos dentro del recinto universitario resultaban en un bajo rendimiento académico que ponía en un riesgo potencial la viabilidad del sostenimiento de la Universidad; ello hizo crecer el interés por examinar tan detalladamente como fuera posible, *cómo es que ellos estaban elaborando sus significaciones normativas en el ámbito de la UCM*, considerando estos procesos *como una forma de vinculación con la nueva Universidad*.

El proyecto de investigación fue así cobrando forma acompañado del propósito de *intervenir constructivamente* desde el espacio de esta tarea, en dichos procesos. Esto al ofrecer a un grupo de estudiantes un dispositivo grupal cuyo propósito era la reflexión y sistematización de *experiencias al interior y en torno al espacio universitario*.

I. Las razones para elegir la sede Centro Histórico para el estudio

No obstante que habíamos observado un bajo rendimiento académico en las dos sedes de la Universidad en las que hasta el año 2003 se impartían licenciaturas¹, esta investigación se concentra en la sede o plantel del Centro Histórico por tres razones. En primer término: de acuerdo con impresiones generalizadas entre el profesorado y el personal de coordinación académica, el bajo rendimiento académico sería más acentuado en esta sede que en Iztapalapa I. Pero todo eran suposiciones. Nos dimos a la tarea de comparar dicho rendimiento académico, tal como había sido demostrado en los resultados de los primeros procesos de evaluación con fines de certificación que se efectuaron².

La segunda razón inicial que nos llevó a elegir la sede Centro Histórico para la investigación, rebasa el plano académico. Observamos durante 2002, como parte del comportamiento general de los alumnos, *la expresión de su sexualidad en formas no convencionales dentro de un recinto público destinado a otros fines*. Y en tercer lugar fue el hecho de que *la elaboración "oficial" de la norma; también oficial*, para toda la Universidad, se estableciera desde la sede Centro Histórico.

I.1 La razón de la "apatía académica" y el rendimiento académico

La medida global del bajo rendimiento académico fue el número de acreditados en los dos procesos de evaluación certificatoria del Semestre 2002-1, que se denominó oficialmente *Primer Semestre del Ciclo Básico*. Ciclo con el que, de acuerdo con el modelo, iniciaron los alumnos su trayectoria académica en los Programas de Educación Superior ("Licenciaturas"). Dichos procesos fueron efectuados en agosto (el primer periodo de certificación del semestre 2002-1) y en octubre-noviembre de 2002 (el segundo periodo de certificación del semestre 2002-1), a un año de funcionamiento de la Universidad. Además de comparar el resultado del rendimiento académico entre sedes, sintetizamos las observaciones hechas en un primer momento sobre algunos indicadores de lo que denominamos "apatía académica", la cual suponemos asociada a ese bajo rendimiento.

La serie de comportamientos de los estudiantes globalmente nombrados como *apatía académica*, incluía en 2002, entre otras cosas :

La inasistencia frecuente al trabajo en aulas; la impuntualidad de los que sí asistían; la inasistencia casi total a las tutorías; la inasistencia frecuente a asesorías; el incumplimiento parcial o total de tareas y trabajos escolares extramuros que les eran recomendados por sus profesores desde las aulas y el incumplimiento parcial o total de las acciones de

¹ El 25 de septiembre de 2003 la UCM dio la bienvenida en la sede Iztapalapa I a los 800 nuevos alumnos que integraron la tercera generación de licenciatura. Fuente: *Noticiario UCM, Medio de comunicación interna de la Rectoría*. Dir. Irisela Sánchez Pérez, Año 2003, Vol. 1, núms. 1,4, 12,14 y 15. En adelante únicamente pondremos el número del noticiario, pues todos son del año 2003.

² Coordinación de Certificación, Universidad de la Ciudad de México, Concentrado estadístico "Estudiantes inscritos al segundo periodo de certificación". Desglosado por plantel y por curso, comparativo de resultados de inscripción al segundo periodo de certificación del Primer Semestre, por plantel. Proporcionado por el área el 22 de enero de 2003.

compensación académica que les sugerían sus asesores de las distintas materias, en los cubículos. Y como corolario de todo ello, el bajo rendimiento académico mostrado en las evaluaciones con fines de certificación y el ausentismo en estos procesos evaluatorios.

Desagregamos enseguida parte de la información obtenida respecto de tres indicadores. Para facilitar su lectura, lo hacemos *por cada uno* de ellos.

Primer indicador de apatía académica: inasistencia al trabajo en las aulas

Cuando en enero de 2003 buscamos información estadística en la Oficina de Gestión Académica y en la Coordinación de Certificación, entre otras áreas, obtuvimos lo siguiente. Según datos del Segundo Semestre del Ciclo Básico (CB) (semestre 2002-2, que abarcó de septiembre 2002 a febrero de 2003) de la Oficina, asistían “a más del 50%” de las sesiones el 85% de los estudiantes inscritos en las diez carreras de nivel superior. El 100 % de los inscritos entonces era de 258 alumnos.³

La Oficina no nos pudo proporcionar datos de asistencia del Primer Semestre del CB al que se refieren nuestras primeras observaciones de la *apatía académica*. Este dato era importante para que lo cruzáramos con los resultados del proceso de certificación de conocimientos de ese primer semestre. No obstante, en palabras de la Responsable, a quien entrevistamos, “sí fue bastante más bajo” el índice de asistencia a cursos de las diez carreras en dicho semestre.⁴

Sobre el grueso indicador de “asistencia a más del 50% de las clases” elaborado por la Oficina, observamos que no nos permitía discriminar entre el 50 % más una “clase” y el 100 o el 80 % de asistencia a los cursos (que es la *norma de asistencia instituida* en la generalidad de las universidades). *Pero lo más importante desde el referente del Proyecto*, era que debido a las metodologías *participativas* que se intentó instrumentar en todos los cursos y programas de licenciatura desde su arranque, una asistencia de la mitad más una sesión, *era más bien insatisfactoria para el logro de los objetivos académicos y sociales de integración*.

En entrevista con la Coordinadora de Certificación sobre los problemas de comunicación interna, resumió así lo escuchado reiteradamente por ella, por nosotros y por el conjunto docente: “*Se les dijo a los alumnos que no era necesario venir a clases y se vaciaron los salones*”.⁵

³ Oficina de Gestión Académica de la Universidad de la Ciudad de México, “Alumnos inscritos en el ciclo escolar 2002-2003”. Resumen estadístico, 22 de enero de 2003.

⁴ Respuesta formulada por la Responsable de la Oficina de Gestión Académica de la UCM, el 22 de enero de 2003, cuando nos entregó algunos concentrados estadísticos. Los temas a tratar con ella en la entrevista concedida el 21 de enero de 2003, eran: “La comunicación interna” y “los indicadores institucionales en la UCM”. La entrevista se hizo en el Plantel Centro Histórico, de 5 a 6:30 p.m. Acordamos un nuevo encuentro para profundizar en los indicadores el 24 de enero, que fue cancelada.

⁵ Palabras de la Coordinadora de Certificación de la UCM. Entrevista en profundidad realizada en una primera parte el 28 de enero de 2003 sobre “La Comunicación interna y externa en la UCM”, de 5 a 6:30 p.m. en el Plantel CH. Introdujimos el tema de los indicadores, ya que el 20 de enero se había efectuado una reunión “urgente” sobre certificación, convocada por su área en el auditorio del plantel y pretendíamos

Al *Programa de Acercamiento* para la segunda generación de estudiantes (septiembre de 2002 a febrero de 2003) – que en su primera versión institucional era nombrado en algunos documentos oficiales como un programa “Propedéutico”⁶-, se inscribieron 225 alumnos y de éstos asistían (76%) “al 50 % o más de las clases”. De nueva cuenta, el que tres cuartas partes asistieran a la mitad más una de las sesiones de un programa de actividades destinado a *despejar las dudas de los nuevos alumnos en cuanto al Proyecto*, no podía augurar un buen desempeño en el 1er semestre del CB de esa generación.

Segundo indicador de apatía académica: inasistencia a tutorías

Desde el 2002 registramos la insistencia del profesorado del plantel CH acerca de que los alumnos no asistían a las tutorías.⁷ Para saber qué idea tenían éstos de las tutorías y con qué frecuencia se reunían con sus tutores, aplicamos en enero de 2003, 30 *Cédulas de Información Personal* a los 34 asistentes a la Primera Reunión de Información y Convivencia Docentes < > Estudiantes, de la Academia de Comunicación y Cultura del Plantel. De los 30 que entregaron la cédula, 6 cursaban el Programa de Acercamiento (es decir, eran de la segunda generación) y 24 cursaban el Segundo Semestre del Ciclo Básico (semestre 2002-2) y pertenecían a la primera generación.⁸ De los 24 alumnos, 14 dijeron haber trabajado hasta en tres ocasiones o más con su tutor en el semestre (la mayor frecuencia, pues las otras opciones eran: “una vez” y “dos veces” en el semestre). Pero solamente dos de ellos pudieron contestar *cuál había sido el propósito personal de sus reuniones con los tutores*.

Del mismo conjunto de 24 alumnos, representativo del Programa en Comunicación y Cultura; diez dijeron que le dedicaban entre 20 min. y una hora a las tutorías por semana y doce (el 50 %) dijeron que no le dedicaban tiempo; no contestaron o evadieron responder.

Entre los *propósitos académicos de la institución* que tuvieron las sesiones de tutorías, de acuerdo con los alumnos, el más frecuente fue la *elaboración de la ruta curricular semestral*. Otras respuestas reflejan la ambigüedad institucional de si la tutoría debe brindar o no, *orientación* a lo largo de la trayectoria universitaria. El segundo objetivo mencionado, que sugiere que fueron convocados por sus tutores y *no que ellos asistieron por cuenta propia*, fue “*platicar sobre la asistencia a clases*” (p.3, el subrayado es nuestro). E indica la necesidad de algunos profesores de dialogar con los alumnos sobre el tema que mencionamos en el acápite anterior.

averiguar lo que se había tratado. Luego de varias cancelaciones nos concedió la entrevista el 11 de febrero. Fue una conversación de 2:00 a 2:30 p.m. sobre los indicadores, sin las condiciones adecuadas.

⁶ Así se lee en el cuadro estadístico: “Alumnos inscritos por semestre y plantel en la Licenciatura de Comunicación y Cultura”, 22 de enero de 2003, generado por la Oficina de Gestión Académica.

⁷ Conversábamos con los profesores en la antesala de reuniones académicas, de apoyo a la docencia o de conferencias y anotábamos sus expresiones en nuestro diario de campo. De haber llevado grabadora no habríamos obtenido espontaneidad y sinceridad en las expresiones que aludían a la *apatía académica*.

⁸ Sánchez Pérez, Irisela, Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad de la Ciudad de México. Plantel Centro Histórico, Primera Reunión de Información y Convivencia Docentes de Comunicación y Cultura-Estudiantes. Informe de Resultados de la Cédula de Información Personal aplicada a los estudiantes. Programa de Tutorías de la Academia. México. Aplicada el 30 de enero de 2003.

En el reporte de un estudio previo, elaborado por la Coordinación del Espacio Estudiantil en 2002, se lee la siguiente expresión docente respecto a la problemática identificada en las tutorías: “los estudiantes no tienen un compromiso con las tutorías”. Cuando los alumnos no asisten a las reuniones programadas, 9 de los 34 profesores entrevistados respondieron que “los buscan/encuentran en pasillos”, siendo ésta la respuesta más frecuente.⁹

Sobre la “actitud y conducta del estudiante para el aprendizaje”, 23 profesores señalaron como problema más frecuente que los estudiantes no hicieran trabajos en casa y aludieron a “80 casos” individuales. El cuadro de concentración de respuestas contiene además las siguientes: “apatía” 28 casos, “somnolencia durante las clases (sic)” 14 casos, “falta de concentración y/o atención” 38 casos, “falta de comprensión” 53 casos y “temor para hablar ante sus compañeros” 44 casos. Dado el tamaño de la población estudiantil, que no llegaba a 300 alumnos, el porcentaje de casos referidos confirma que la problemática estaba muy extendida.

Aunque nuestros resultados en enero de 2003 lo fueron de un solo Programa, encontraron su réplica, en más de un sentido, en la encuesta levantada a la población estudiantil general por la Comisión de Enlaces de Tutorías en los meses siguientes.¹⁰ En cuanto a la asistencia a tutorías, de 86 alumnos que constituyeron el 100 % encuestado en el plantel CH (26%) dijeron que asistían una vez a la semana, contra un 27% que refirieron una sola vez en el semestre y once que no habían asistido ni una vez. (p.8). Esta asistencia a tutorías *no es precisamente compatible con la supuesta importancia que le conceden al servicio*, pues 54 de los 86 encuestados (63%) dijeron que son “muy importantes”. De los alumnos que afirmaron tener una sesión a la semana (lo que de acuerdo con el modelo educativo de la UACM sería una adecuada asistencia), algunos dijeron que “por falta de tiempo”, o porque “hago otras cosas”, es que concurren con esa periodicidad (op. cit. p.12); *revelando con ello que realmente no sabían de lo que estaban hablando, o que trataban de quedar bien con el encuestador y/o con la Universidad.*

Tercer indicador de apatía académica: inasistencia a las asesorías

La encuestada citada también arrojó datos sobre *inasistencia a asesorías e incumplimiento estudiantil parcial o total de las acciones de compensación académica* que les sugerían los profesores-asesores de las distintas materias. Así, 74 estudiantes de 86 (el 86%) consideraron “muy importantes” las asesorías (p.18). Entre las razones que dieron, destaca un conjunto *que alude a la compensación y sustitución del trabajo no realizado en aulas*, por inasistencia de los propios alumnos. Algunas expresiones fueron “por si no entras a clase te ayuda”, “porque no siempre estoy en clase” o “si me retraso me ponen al corriente” (pp.18 y 19).

⁹ Espacio Estudiantil. Universidad de la Ciudad de México. Cédula de Identificación de Problemática de los Estudiantes por los Profesores de la Universidad de la Ciudad de México. Centro Histórico, Junio-julio 2002.

¹⁰ Comisión de Enlaces de Tutorías, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Ciudad de México, Enlace de Tutorías en Iztapalapa, Ernesto Guijosa; Enlace de Tutorías en Centro Histórico, Gabriela Barrueta, Informe de Actividades Febrero-Mayo 2003, México.

Además del sentido de compensación, *o de plano sustitución del trabajo colectivo en aulas por el trabajo individual en cubículo con el asesor*; el hecho de que no aparezca explícitamente alusión alguna a la función de consolidación *de lo visto en aulas* mediante las asesorías - salvo en un caso - (pp. 22 y 23), parece consistente con la observación generalizada del profesorado, de que los alumnos de asistencia regular al trabajo en aulas, solicitaban en una *mínima* cantidad asesorías.

Algunas consideraciones docentes a la pregunta sobre los problemas de asesorías y tutorías fueron: “creo que los alumnos no tienen claro la utilidad de las asesorías”, “inasistencia de los alumnos a pesar de haber acordado la cita”, “incumplimiento de las tareas marcadas en las asesorías”; “con respecto a las asesorías pienso que los alumnos deberían de considerarlas *como obligatorias* y fundamentales para su formación profesional”; “la asesoría se solicita cuando hay interés y compromiso con el proyecto académico, un alumno que asiste a clases y estudia, identifica la necesidad de ser asesorado, en consecuencia, la demanda de asesoría está en relación con el compromiso del alumno” y : “un problema que he encontrado en el funcionamiento de las asesorías es que los alumnos *carecen de motivación propia* para asistir a ellas, a menos que uno los cite” (p. 28. El subrayado es nuestro).

Al 17 de junio de 2003 todos los indicadores de *apatía académica* persistían; si bien había un pequeño incremento en la asistencia a asesorías, en la proximidad de los procesos de certificación, aunque no en la cantidad esperada acorde al ausentismo escolar. Dado que *una función esencial de ellas era preparar a los alumnos para la certificación de sus conocimientos*, se esperaba que al menos ese 50 % de alumnos que no acudieron a los trabajos en grupo durante el semestre, solicitaran asesorías para presentarse con más éxito a los procesos de evaluación. Pero no ocurrió así.

Comparación del rendimiento académico en Centro Histórico e Iztapalapa I

La *apatía académica* tuvo repercusiones, cuando menos, en el rendimiento del semestre lectivo que concluyó oficialmente el 29 de julio de 2002 (semestre 2002-1) según se observa en los resultados del proceso de evaluación de los conocimientos realizados para los diferentes programas de estudios en operación.

La cifra general de no acreditación en los diferentes cursos del Primer Semestre del Ciclo Básico de los Programas de Educación Superior, para los dos planteles, fue de 49.4 %, de un total de 1,207 evaluaciones individuales efectuadas.¹¹

Los ausentes al primer periodo de certificación fueron aproximadamente un 30 % de los estudiantes, considerando el conjunto de los Programas de Educación Superior y cursos. Se inscribieron al segundo periodo de certificación del Primer Semestre un total de 287 alumnos, que equivale a menos de la mitad del universo que no acreditó en la primera certificación.

¹¹ Coordinación de Certificación de la UCM, concentrado estadístico “Primer periodo de certificación. Número de estudiantes que se presentaron en el periodo”, proporcionado el 22 de enero de 2003. Las cifras corresponden a los 24 cursos impartidos en el Primer Semestre del CB. En abril, ni Certificación, ni Gestión Académica estaban en condiciones de darnos *los desgloses por plantel y curso*.

Es decir, que poco menos de la cuarta parte de las evaluaciones individuales no acreditadas (23.77%) que se registraron en la primera etapa en toda la Universidad (287) es lo que se esperaba evaluar en el segundo proceso o periodo de certificación.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Certificación de la UCM.

No pudimos concluir que había un menor rendimiento *global* en el plantel Centro Histórico que en Iztapalapa I. Los datos obtenidos en 2003 relativizaron la afirmación inicial de que había más bajo aprovechamiento en el primero, pero en todo caso había una problemática en CH. Cabe agregar que al ausentismo, la deserción y la no acreditación, *no los concebimos como un fracaso del estudiante en lo individual*, ni como un asunto que atañe solamente al sector estudiantil. Los concebimos globalmente como *procesos institucionales*.

I.2 La razón de la sexualidad y el uso de drogas

La segunda razón que nos llevó a elegir la sede CH, es que observamos un ejercicio sexual intenso de los alumnos dentro de las instalaciones. Asimismo, en algunos casos, estudiantes que se presentaban en las aulas o en otros espacios con aliento alcohólico y en un menor número, quizás bajo el efecto de algún otro tipo de droga. Todo ello era observado y comentado de manera informal y soterrada por el personal de la UACM. Si bien no llegamos a plantearnos estos aspectos como el campo de investigación, nos permitió visualizar, por el contraste, que había una gran actividad sexual, frente a una actividad académica muy escasa.¹² Aparentemente habían disminuido las prácticas sexuales intramuros en los primeros meses de 2003. Pero como veremos en el cap. 5º, no fue así.

I.3 La razón de la elaboración de la norma

La tercera razón para elegir la sede CH *es la elaboración de la norma oficial en ésta*. Formalmente, de 2001 a 2003, en ella despachaban el Rector, los Coordinadores general y académicos por Colegio, la Rectoría y el cuerpo de asesores encargados de diseñar la normatividad de la institución. *Todas las normas oficiales, formales y no formalizadas por escrito*¹³ *para las prácticas institucionales, procedían y eran sancionadas en esta sede* que concentró entonces nuestra atención en forma definitiva y nos llevó a introducir *el tema del poder*.

Esto último por *el peso específico del personal procedente de CH en el universo organizativo de la UACM*. Así, los llamados “Enlaces” de Academias (el lugar de lo que se conoce en otras universidades como “Coordinadores de Academias” o “Coordinadores de Programas Educativos”) de Centro Histórico, eran *los Enlaces* con mayúsculas, investidos

¹²Para transmitir al lector la intensidad y obviedad de esas prácticas sexuales entre los estudiantes, referimos una escena de sexo oral expuesta por una coordinadora de área, la cual se desarrolló sobre una mesa de la entonces cafetería de la sede ubicada en el 4º piso, que tenía puerta y paredes de cristal.

¹³ La mayoría *no* eran emitidas mediante circulares, pero se citaban en las reuniones de trabajo con todos los profesores y personal en general, por parte de los encargados de área que designaba el Rector, o por él mismo.

de autoridad para convocar a reuniones; mientras los enlaces (con minúsculas) de Iztapalapa I, debían acudir y subordinar su agenda; si es que pensaban alguna, en dichas reuniones. Un indicador muy claro de la desigualdad en el estatus de los enlaces es que, precisamente, los de Iztapalapa I no tenían la misma autoridad y poder de convocatoria para reunir a *todo el conjunto* docente de una Academia. En el ejercicio microfísico del poder en la antes UCM, el “Enlace” se podía irritar y mostrar ostensiblemente su contrariedad con el “enlace” respectivo y “homólogo” por convocar al cuerpo académico de pertenencia.

Por otro lado, las reuniones de Coordinadores de Colegio con los Enlaces se efectuaban hasta 2003 en el plantel de interés y hasta junio, todos los jueves se realizaban en el, *las discusiones curriculares* que tenían como objetivo reformular el Ciclo Básico. Siendo en estas discusiones *donde se daba forma y se decidía sobre los pilares de la arquitectura de los planes y programas de estudios* que ofrecía la Universidad en el nivel licenciatura. De modo que la elaboración de la normatividad manifiesta en general, la difusión y extensión universitaria, la coordinación de las actividades académicas para los planteles de licenciatura y la normatividad administrativa, procedía del personal de la sede del CH y se elaboraba físicamente aquí.¹⁴

De este modo la dinámica cotidiana *instituyó prácticas tan distintas en los planteles*, que la diferencia en la percepción de CH e Iztapalapa I en 2002, era marcada por los alumnos con denominaciones muy significativas en ambas sedes. Los alumnos de Iztapalapa I denominaban a su sede como “la de las clases”; mientras que los alumnos de la sede Centro Histórico veían a la suya como la de las reuniones, sólo que con un aliento crítico evidente, pues la denominaban textualmente como la sede “de la reunionitis”.¹⁵

II. Relevancia teórica del estudio

La importancia teórica del presente estudio radica en que la UACM es una institución de reciente fundación que oficialmente reivindicó desde sus orígenes la lucha por la autonomía de gobierno, de gestión, económica y del pensamiento; pero es simultáneamente una institución emergente en el conjunto del sistema de instituciones de la sociedad del cual es sólo una *totalidad parcial*, como diría René Lourau. Como toda institución educativa en su momento de *singularidad*, una universidad expresa *una cuota universal de regularidades* que proceden de la “función social permanente, transhistórica, institucionalizada en todas las culturas”¹⁶ que es *la educación*, en una articulación *particular* en el entramado organizacional de una *Sociedad determinada*.¹⁷

¹⁴ Lo mismo para el posgrado ubicado en el plantel Del Valle y el tercer plantel de licenciaturas, que a fines de 2003 seguía siendo provisional, situado en la preparatoria del GDF en San Lorenzo, Del. Iztapalapa.

¹⁵ Estas expresiones las escuchamos una y otra vez en “radio pasillo”, término utilizado por los universitarios para referirse a la comunicación informal que circulaba en los pasillos. Registramos su circulación desde abril de 2002. Además esas voces fueron expresadas en CH a través de los cuestionarios cortos aplicados a los alumnos cuando estaban terminando el 2º semestre del CB, del 27 al 31 de enero de 2003, en un sondeo realizado por encargo.

¹⁶ Lourau, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Eds., Buenos Aires, 3ª reimpr. 1994/1975, p. 30.

¹⁷ Los tres momentos dialécticos: universal, singular y particular de que da cuenta Lourau en la obra citada.

Se trata de *acompañar*, desde la Psicología Social, los procesos de instalación *de una organización* cuyo empeño social es *formar para la autonomía*, en una época histórica en que, como señal de los tiempos, las subjetividades se debaten precisamente frente a las normas impuestas por el poder central. Un tiempo en que oponen un contrapoder, según lo ha develado pacientemente a lo largo de su obra sobre el poder, Michel Foucault.¹⁸

Por ello pensamos que podríamos dar cuenta conceptualmente de *dramas inéditos que se configurasen en un campo abierto de posibilidades a la realización del ser humano*; particular, aunque no únicamente, en las personas de alumnos cuyos intereses *singulares debían ser tomados en cuenta, como norma ineludible para el aparato institucional. Incluyendo su personal proyecto de vida*. En la UACM se prescribía así que las definiciones *desde el Sujeto hacia el entorno organizacional* de la Universidad y la Sociedad, debían ser reguladoras de los procesos de aprendizaje-enseñanza en las distintas modalidades del trabajo académico, *en un movimiento de adentro-afuera*. Cuando lo que ocurre tradicionalmente en las universidades y en general en las instituciones educativas, es que *las definiciones de lo que debe ser y hacer un alumno y egresado universitario proceden de afuera-adentro*. Y no sólo de afuera-adentro del individuo; sino de afuera de la Universidad (del ámbito de la producción económica; de las necesidades políticas coyunturales o trans-sexenales, etc.), hacia el interior de la misma.

Que la propuesta educativa de la UACM planteara partir del proyecto del educando refleja una premisa en torno al *deseo de superación intelectual de los estudiantes que se vinculan a la Universidad de manera voluntaria mediante un sorteo abierto*. Deseo que se supone ha hecho conciente el aspirante y que plasma en un proyecto académico personal. Más aún, formalmente, de acuerdo a los documentos en que pueden leerse fragmentos del Proyecto de la UCM en sus orígenes; *lo que debe privar es el deseo del alumno por obtener una formación superior, científica, crítica y humanística*.

Si la norma se piensa tradicionalmente como opuesta al deseo *¿se pueden instaurar normas que no sólo no cancelen las autonomías, sino que las prevean, respeten y promuevan?*, ¿qué obstáculos enfrenta esta tarea en el seno de una sociedad disciplinaria, donde el *panoptismo* está presente?. Al apuntar hacia tales cuestiones la investigación se relaciona con el papel de la norma en la construcción de la subjetividad.

Justificación del *enfoque normativo* de las significaciones de los estudiantes

Nos aproximamos al campo de los procesos sociales y las experiencias en la Universidad desde un enfoque normativo bajo la suposición de que *la realización de un proyecto de cambio* con las dimensiones del que plantea la UACM, supone el establecimiento de vínculos sociales en diversos planos y momentos, que son impensables sin su anudamiento a la norma, a la ley. La *realización*; esto es, la *conversión en realidad* de un cúmulo de deseos y propósitos, algunos manifestos y otros no, *supone la apropiación subjetiva del proyecto que los articula, por parte de los sujetos implicados en su actualización*. Durante la apropiación ocurren movimientos cognitivos y emocionales, que pueden ser *verdaderas sacudidas* si se trata de elementos nucleares del proyecto desafiante, o movimientos

¹⁸ Tratamos este punto con base en la revisión concienzuda de su obra, realizada por Inés García Canal.

menores en que el sujeto se corre de su lugar psicológico de costumbre; de su lugar seguro, apenas en un desplazamiento de sentido de los significantes que se le proponen.

La apropiación del Proyecto debía acontecer por todos los grupos sociales que habitaban la Universidad, claro está; pero nosotros resaltamos el trabajo empírico con el grupo de alumnos *por la orientación del Proyecto* y por las dos razones prácticas que nos hicieron elegir la sede CH. Que conceptualmente consideremos relevante la construcción de la subjetividad de los estudiantes desde la *significación normativa* tiene que ver con la perspectiva de que *el proceso de apropiación del Proyecto está atravesado necesariamente por la trama intersubjetiva que se va tejiendo en torno a la norma*. Tiene que ver con la idea de que *la norma es un vínculo social fundante respecto de otros planos que vinculan a los sujetos con las instituciones*. Esta suposición inicial cobra relevancia debido a que el Proyecto ubica en el centro de la atención de su *modelo pedagógico* a la *persona del estudiante* y no sólo al *alumno*. Y dentro del vasto continente de la persona, *apela de manera implícita y explícita a la auto-responsabilidad* frente a los dispositivos académicos para potenciar su fuerza formativa. Lo que conlleva una carga *prescriptiva* y agrega un componente *ético* al vínculo social esperado. El enfoque normativo entonces, se relaciona de manera directa con *la idea de la libertad en los estudiantes en este marco institucional*. Asimismo el modelo coloca el énfasis *en el aprendizaje, no en la enseñanza*.

Desde el ángulo específico de la relación del Sujeto de los dispositivos educacionales formales con la norma en la sociedad actual, podemos señalar que precisamente lo que predomina es *la institución* de un “alumno” cuya tarea es aprender lo que el proyecto institucional designa como pertinente. Y en cuanto al modelo pedagógico más concreto, pese a los discursos oficiales, continúa colocándose el acento en la enseñanza y diseñándose el currículo –notoriamente en la educación básica en nuestro país –, de acuerdo con la lógica de las disciplinas y en el mejor de los casos, con el método de enseñanza de los docentes; y no de acuerdo con la lógica y organización cognoscitiva del que aprende.

Nos interesamos puntualmente por conocer si los estudiantes estaban interpretando un cierto mensaje de *libertad para actuar o no actuar*, en el marco de sus relaciones con la institución y en particular con los docentes. Y en el caso de que sí existiera tal interpretación *¿cómo es que significaban esa libertad?*, *¿cómo ausencia de normas?*, *¿cómo margen de decisión personal para no acatar las normas existentes?*. Y esto último, *¿sería un “derecho” esencial de supuesta “autonomía”?*. *¿La libertad está disociada de la responsabilidad?*. Esta última interrogante proviene a la vez *del campo de experiencias; de la configuración concreta que fueron asumiendo* en la práctica las modalidades de trabajo académico que propone el modelo pedagógico, que pudimos apreciar directamente.¹⁹

Más aún, en el conjunto de significantes que el Proyecto dispuso *oficialmente* destacamos el uso del término “indispensable” para suavizar, oponer y cualificar de manera esencialmente distinta los procesos de formación del alumno en la UACM. En este sentido, *no existían en los documentos conocidos hasta fines de 2003, materias ni actividades “obligatorias” para el alumno en su relación con la Universidad y la tarea de aprender*.

¹⁹ En julio de 2003 conversamos con la Coordinadora del Colegio de Ciencias y Humanidades y ella afirmaba que de la flexibilidad curricular se desprende un “incremento de la responsabilidad en el alumno” que lo conduce al “fortalecimiento de su autonomía”.

En *el discurso oficial* el Rector, algunos responsables de área y una pequeña parte del futuro profesorado objetaban el vocablo, no sin vacilaciones, luego de semanas de reflexión colectiva y preparatoria a la puesta en marcha del Proyecto. Pero sin llegar a formular una alternativa. Constituyeron en los hechos una *sub-especie de grupo de reflexión* temporal, de menor nivel, ya que no sistematizaron sus reuniones ni se plantearon analizar los sucesivos problemas que enfrentaban las prácticas institucionales.²⁰

El Rector discutió de 2001 a 2003 con el profesorado y con asesores externos, *el sentido de la indispensabilidad* en la UACM, frente a la *obligatoriedad*. Él era indudablemente el principal ideólogo y teórico del transgresor proyecto educativo. Y la ubicación física de la Rectoría de la Universidad de 2001 a septiembre - octubre de 2003, en el mismo edificio que era la sede CH, favorecía un mayor contacto con el personal de ésta. Fue un largo proceso de diálogo y reflexión, nutrido con la experiencia de los sujetos situados en el entramado universitario. El proceso que siguió al arranque del funcionamiento de la Universidad, *cuando se sumó un número amplio de profesores de los tres Colegios, cristalizó en el pacto social - no escrito- de eliminar el vocablo "obligatorio" del léxico de los académicos y demás universitarios.*

En los documentos de instalación del Proyecto se usa sólo en ocasiones el vocablo "indispensable" para referir las actividades académicas que los estudiantes *es recomendable realicen*. Y en la práctica, si un profesor seguía usando el término "obligatorio" en junio de 2002; o más aún, en diciembre de ese año, era criticado abierta o silenciosamente por sus colegas y manifiestamente por los coordinadores de área y académicos; era reconvenido pacientemente por el Rector. Y era, a fin de cuentas, cada vez más "mal visto" por los alumnos, quienes lo llamaban "profesor autoritario".

Registramos del proceso de utilización de los vocablos *indispensable* y *obligatorio* entre el cuerpo docente, una dinámica de: *uso diferenciado / uso indiferenciado de los dos vocablos*; así como, de manera alternativa, *un deslinde inicial de significados* de ambos significantes / frente a *la asimilación de significados*; hasta llegar a una *involuntaria obliteración de los conceptos* que encierran ambos vocablos. Dinámica que entraña la polisemia que acarrea para el profesorado la introducción de *un cambio en el lenguaje docente tradicional*, que *instituyó*²¹ *un cambio en las concepciones pedagógicas.*

Una suposición temprana cuando decidimos iniciar el trabajo, era que la probable confusión entre lo que *debían* y *no debían* hacer, o *no se esperaba* que hicieran los estudiantes en las instalaciones de la Universidad; *así como la también probable confusión de lo que podían o no podían recibir en el marco de la constitución de su vínculo con la UACM*, podría estar muy relacionada con la polisemia arriba mencionada, permeada a todo el espacio social de la Universidad.

²⁰ Nos referimos al concepto de Grupo de Reflexión de Fernando Ulloa en su artículo: "Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud." Que aparece en: W.Grimson (comp.) *Nuevas perspectivas de la salud mental. Instituciones y problemas*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1973.

²¹ O pretendía instituir.

Teníamos dudas de que *el sentido de responsabilidad supuesto por el Proyecto*, estuviera desarrollado en la medida demandada; considerando la procedencia del alumnado de un Sistema Educativo Nacional que no se ha destacado por fomentarlo. De manera que uno podía preguntarse si el estudiante matriculado en la UACM correspondía a *ese Sujeto educativo libre, responsable y autónomo*, que al mismo tiempo que era invocado, era aludido teleológicamente. Un Sujeto tal, estaría sosteniendo una relación con la norma, distinta de la que en el momento socio-histórico por el que atravesamos, en el plano nacional, podemos caracterizar en forma preliminar como una relación marcada por la obediencia y una actitud más bien receptiva que dialógica con la norma.

En línea con nuestra apreciación de ese Sujeto concebido en el modelo formal, el entonces Coordinador del CHyCS nos expresaba que de acuerdo a la experiencia que estaba teniendo, la UACM debía captar alumnos necesitados de una *orientación diferente del tipo de licenciatura y del proceso enseñanza-aprendizaje (sic)*; alumnos que tuvieran estas “aspiraciones”, distintas del resto de la población que desea ingresar a estudios superiores. Ello además de seguir captando a los alumnos más necesitados académicamente, a los rechazados de otras instituciones y rezagados, a los más desfavorecidos económicamente, a los de “pobre” “capital cultural”. “Creo que para garantizar el futuro de la Universidad es tan importante tener este perfil peculiar de atender a los que no tienen alternativa en otros sistemas universitarios, como capturar a esa gente con estos... aspiraciones de otra relación de enseñanza-aprendizaje y de otro tipo de plan de estudios ...”.²²

III. Matrícula en la sede Centro Histórico

Año escolar 2001-2002

Para iniciar operaciones la UACM hizo una convocatoria pública a la que se presentaron 7,482 aspirantes en total; de los cuales solamente 4,782 cumplieron con los requisitos y participaron en el sorteo para ingresar. De este universo, el plantel más demandado fue el de Centro Histórico, con 3,577 aspirantes, equivalentes al 74.8 %. A efecto de no generar una imagen sobredimensionada de la población real de la UACM, aclaramos que de los 3,577 aspirantes, únicamente pudieron ser admitidos **634 en las diez carreras** por la capacidad instalada entonces en la sede (p.6 y Gráfica 10). La “Licenciatura en Literatura y Creación Literaria” no tuvo aspirantes pero resultaron “aceptados” 4 alumnos (op.cit. Gráfica 8).²³

También aparece *sin aspirantes pero con 8 alumnos “aceptados”* la “Licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural”. En cambio, para el primer año de funcionamiento de la Universidad, el grupo de trabajo que hizo la estimación de la demanda futura no cita el programa de “Historia de las Ideas”, que sí se difundió al alumnado y en el cual sí hubo inscritos en la primera generación. No tenemos explicación de lo que sucedió con los dos programas sin

²² Entrevista en profundidad al Coordinador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UCM, el 23 de enero de 2003 de 1:40 a 3: 15 p.m. en el plantel Centro Histórico. El tema de la entrevista fue, como con los otros funcionarios, la comunicación interna y externa de la Universidad.

²³ Comisión de Planeación. Grupo Técnico, Universidad de la Ciudad de México “Estimación de la demanda de estudios de licenciatura en el Distrito Federal y en la Universidad de la Ciudad de México”, abril de 2003, México.

oferta y con cifra de aceptados; pero sí podemos afirmar que Historia de las Ideas convocó a estudiantes del plantel Centro Histórico en esa **Primera Generación**.²⁴

Año escolar 2002-2003

La sede CH tenía en el semestre 2002-2 (septiembre 2002 al 28 de febrero de 2003), denominado oficialmente por la Coordinación Académica como “Segundo Semestre del Ciclo Básico”, una población de **258 estudiantes**, inscritos en ese semestre en las diez carreras de licenciatura, *376 alumnos de lo que sería la Primera Generación a egresar, desertaron en el primer año*. A esto hay que añadir que para el *Segundo Programa de Acercamiento a la Universidad*²⁵, se inscribieron **225** alumnos que constituyen la **Segunda Generación del plantel CH**. Esto es, la población total en este segundo año fue de **483 estudiantes**, incluyendo la matrícula de la Primera y la Segunda Generación.²⁶

Es importante señalar que en el 2002 **no hubo convocatoria abierta** pues la Rectoría decidió atender a aquellos aspirantes que en 2001 no pudieron ingresar por falta de cupo; por lo que la Segunda Generación, son el conjunto de quienes no habiendo podido ingresar desde septiembre de 2001, respondieron al llamado de la UACM un año después para re-ingresar sus papeles.

Año escolar 2003-2004

Para el 2003 se publicó nuevamente la convocatoria en medios masivos y se aceptó, por el mecanismo de sorteo establecido, a **800 nuevos alumnos**, de los cuales **500 serían inscritos al plantel Iztapalapa I y 300 al plantel Iztapalapa II**. De este universo, 702 aspirantes se presentaron en julio de 2003 y los 98 alumnos restantes habían participado el año anterior y confirmaron su decisión de incorporarse a la UACM.²⁷ Se determinó como parte de una política redistributiva de la matrícula, *que no ingresaría ningún nuevo alumno de la Tercera Generación al plantel Centro Histórico*. Por lo tanto **no hubo Tercera Generación en esta sede**.

IV. Planta docente en la sede Centro Histórico

El plantel tenía en el ciclo escolar 2001-2002, un total de **47** profesores responsables del quehacer educativo en las aulas y de las asesorías y tutorías personalizadas a los alumnos. Del total, **39** estaban contratados como académicos de tiempo completo y **8** lo estaban de medio tiempo. No había profesores de asignatura pues el Proyecto de la Universidad es

²⁴ Solicitamos formalmente la matrícula del Programa de Acercamiento de la Primera Generación a la Secretaría Particular de la Rectoría el 14 de octubre de 2004, pero ellos también la desconocían. Los datos que si tuvieron posibilidad de procesar nos fueron entregados sin problema y se reportan adelante.

²⁵ Oficina de Gestión Académica, Concentrado estadístico: “Alumnos inscritos en el Programa de Acercamiento Ciclo escolar 2002-2003”, 22 de enero de 2003.

²⁶ El dato de 225 alumnos, sólo de la Segunda Generación, que tomamos de la Oficina de Gestión Académica no coincide con los 205 estudiantes que nos refirió la Secretaría Particular de la Rectoría en octubre de 2004. En la Hoja de Datos Estadísticos que nos entregó ésta, el total de alumnos del plantel es de 492; por lo que tampoco concuerda. Como no aparece el origen de los datos en esta Hoja preferimos manejar los ya citados.

²⁷ Fuente: Noticiero UCM, número 13. El contenido del Noticiero era acordado con el Rector.

incompatible con este tipo de contratación. Para el ciclo escolar 2002-2003 el total de la planta docente fue de **68** académicos. De los **68** docentes, **15** trabajaban en Centro Histórico y en Iztapalapa I.²⁸ *De modo que la cantidad global potencial de alumnos por maestro, considerando a todo el personal docente, era menor a 8.*

V. Oferta educativa inicial de licenciatura en la UACM

En la sede Centro Histórico se ofrecieron desde un inicio todos los programas de formación en educación superior. Hasta diciembre de 2002 la UACM contaba con una oferta educativa integrada por diez carreras distribuidas en tres Colegios de Ciencias como sigue.²⁹

Cuadro 1. Estructura Curricular de la UACM. Nivel Licenciatura

<u>Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS)</u> Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana Licenciatura en Comunicación y Cultura Licenciatura en Filosofía * Licenciatura en Historia de las Ideas/ Arte y Patrimonio Cultural * Licenciatura en Historia y Sociedad Contemporánea Licenciatura en Literatura y Creación Literaria
<u>Colegio de Ciencias y Humanidades > Humanidades y Ciencias (CHyC)</u> Licenciatura en Promoción de la Salud
<u>Colegio de Ciencia y Tecnología (CCyT)</u> Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales

VI. Relevancia social del estudio

En el caso de que en la entonces UCM no se estuviera asistiendo a problemas “individuales” aislados, de deserción y de ausentismo, como aseguraban algunas autoridades de la Universidad³⁰; *sino al surgimiento de tendencias en el patrón del comportamiento académico de los estudiantes*, que por la propia naturaleza de éstas no es posible advertir en un lapso breve, la prospectiva no sería halagüeña y la *viabilidad* del

²⁸ Fuente: “Distribución del personal docente del Plantel Centro Histórico por colegio y modalidad de contrato”. Concentrado estadístico proporcionado por la Oficina del Secretario Particular del Rector de la UCM en octubre de 2004, en respuesta a nuestra solicitud formal del 14 de octubre de 2004.

²⁹ En el semestre 2002-2 se sumó a la oferta la “Licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural”. “Historia de las Ideas”, que duró un semestre, se fusionó con “Historia y Sociedad Contemporánea”; con lo que la oferta educativa permaneció integrada por diez carreras en 2002-2003. Esto fue confirmado por la Secretaría Particular mediante la Hoja de Datos citada. Se agregó para 2003-2004 la Licenciatura en Ciencias Sociales.

³⁰ Entrevista en profundidad al Coordinador Académico de la Universidad de la Ciudad de México, el 21 de enero de 2003 de 13 a 15 hrs. en sus oficinas en el Plantel CH, sobre la “Comunicación interna y externa de la UCM”. Luego de 4 cancelaciones, se realizó. Con estas notas ilustramos las vicisitudes y los tiempos que tuvimos que emplear en el proceso de búsqueda y recogida de información en el campo.

Proyecto estaría viéndose seriamente afectada. Las implicaciones y consecuencias derivadas de la configuración de *tendencias*, o de *casos aislados*, son claramente distintas. Como lo son las que resultan de presenciar un fenómeno de *ausentismo* o de *deserción*.

La naturaleza precisa de los problemas debía ser analizada, *de cara a las percepciones que los alumnos tuvieran de estos dos procesos*, ya que independientemente de lo que estuviera aconteciendo en la UACM, quienes continuaban asistiendo a la Universidad, *seguramente estarían teniendo una idea de esos procesos y estarían reaccionando ante esta idea*. Lo que podía redundar, a fin de cuentas, en su propia eventual deserción.³¹

Nos preocupaba que la UACM tuviera que cerrar sus puertas en un futuro no muy lejano, por disminución drástica de su matrícula debida a la deserción; o por los bajos índices de acreditación de los conocimientos, *que dificultarían la aprobación del presupuesto público* para esta universidad por parte de una oposición legislativa, y finalmente porque dicha oposición podía, en cualquier momento, hacer llegar medios de prensa, u otros al recinto universitario y registrar que los salones lucían vacíos, debido al ausentismo del alumnado.³² Esta inquietud respecto a la utilización mediática para descalificar un proyecto nuevo, estaba presente además en los alumnos y en personas encargadas de coordinar áreas. Así la expresó el Coordinador Académico: “mañana llega TV Azteca 13 y los esquina [a los alumnos] y les hacen decir lo que ellos quieran”.³³

En el estudio realizado por la Comisión de Planeación, se detallaba que para septiembre de 2003, de la demanda potencial de ingreso a licenciatura en el área de influencia del Distrito Federal, **53 mil no lograrían ingresar a las instituciones** más demandadas y aprox. **6, 500 solicitarían hacerlo a la UACM**.³⁴ La mayor parte de la demanda atendida en el D.F. la conforman *los rezagados del sistema educativo*, otra parte son los egresados de instituciones como el CONALEP y un tercer grupo son los egresados de instituciones de provincia, que migran a la capital del país. Ello seguiría ocurriendo, afirma el estudio, en los siguientes ocho años, aunque en forma cada vez menor. El estudio proyectó que del ciclo escolar 2002-2003 al 2009-2010, la matrícula de primer ingreso se mantendría *ligeramente superior* (llegaría a ser del 103.9% en el ciclo escolar 2009-2010) al número de recién egresados de bachillerato. (p.3; el subrayado es del original. Cuadro 3)

Si se mide la cobertura de educación superior por la relación de la matrícula total en México con la población de 19 a 23 años de edad, el D.F. alcanzó en el ciclo escolar 2002-2003 un valor de 40.3 %, *ocupando el primer lugar a nivel nacional*; posición que mantuvo por lo menos de 1993 a 2003.

De acuerdo con la estimación para licenciatura en el D. F., para el ciclo escolar 2009-2010, la demanda potencial será de 141,103 aspirantes. Para ese año la demanda no atendida

³¹ Una muestra de la deserción son las cifras de la Oficina de Gestión Académica (OGA) del 22 de enero de 2003, en el Concentrado estadístico: “Alumnos inscritos por semestre y plantel en la Licenciatura de Comunicación y Cultura”. En las sesiones grupales abordamos la deserción y ausentismo con los estudiantes.

³² De mayo de 2001 a abril de 2004 el acceso al Plantel, ubicado en Fray Servando Teresa de Mier # 99 era libre; no se pedía identificación para ingresar.

³³ Entrevista en profundidad al Coordinador Académico, del 21 de enero de 2003, citada.

³⁴ Comisión de Planeación. Grupo Técnico, “Estimación de la demanda...”. Estudio recibido en mayo de 2003.

(DNA) será de 45,259 aspirantes y *la UCM enfrentará un registro de 5,612 solicitudes, de esta parte de la población* (op.cit., Cuadro 4). De manera que la Universidad *satisface una necesidad real en el nivel de educación superior en el Distrito Federal.* (p.6 y Cuadro 4).

VII. Las preguntas de investigación

Partimos de que los procesos de investigación e intervención *concurren* cuando la estrategia metodológica considera la formación de un grupo como dispositivo para la investigación; cuando se plantea que en el seno del dispositivo los participantes reflexionen sobre sus propios procesos de subjetivación de las experiencias y la relación que guardan con las prácticas dispuestas institucionalmente.

Los indicadores de *apatía académica* y el *bajo rendimiento académico* que supusimos relacionado con ella, *constituyeron elementos del contexto inicial donde desarrollaríamos la investigación.* La información al respecto en el plantel CH fue perdiendo relevancia en sí misma para el estudio en su conjunto, por la naturaleza de las preguntas de investigación que íbamos formulando más allá de los comportamientos y de dicho rendimiento. No obstante fue útil *este primer acercamiento*, pues supusimos como punto de partida que detrás de la apatía académica, el rendimiento y las prácticas sexuales no convencionales en las instalaciones de la UACM, se encontraban la multiplicidad *de significaciones del estudiantado asociadas a, o derivadas de, el carácter del vínculo* que estaban construyendo con la Universidad.

Las preguntas que constituyen los ejes de la investigación son :

- ¿Qué papel juega la norma en la elaboración de los vínculos sociales?. Nos interesa analizar su papel en los procesos de subjetivación/sujetación en la realización de proyectos.
- ¿Qué relación guarda la norma con la construcción de autonomía y la constitución de la identidad?. En la situación particular de la UACM: ¿Qué papel juegan la norma y la condición autónoma en la constitución colectiva del “estudiante ucemista”?
- ¿Cómo significan la norma los estudiantes? y si emergen en esas significaciones “deberes” y “derechos” al seno de la Universidad, ¿ qué tanto se han apropiado éstos ?

Al introducirnos al universo de significaciones imaginarias sociales a que aluden las preguntas anteriores, necesitábamos explorar, en un siguiente nivel de análisis de los dos polos del plano de sentido de la norma: *derechos y deberes; sus límites, disoluciones y traslapes de sentido.*

Centramos nuestro interés cognoscitivo en *comprender cómo visualizaban los alumnos de la UACM su estar ahí; para qué estaban ahí,* considerando *que ellos, en última instancia, decidieron ingresar.* Lo que introdujo la cuestión de la autonomía. Tomando en cuenta que los vínculos se dan a muchos niveles: con el espacio que se ocupa, con el tiempo social que se ordena; con el conocimiento en el caso de una institución educativa, donde se expresa entre otros ámbitos en la relación con los maestros y con la normatividad en sus múltiples campos sellados por la diversidad y la contradicción; y toda vez que en el orden

microsocial se reproducen, *reflejándose*, los órdenes normativos sociales;³⁵ fue *explorar la naturaleza de este vínculo el interés central*, particularizando en sus significaciones de la norma y la relación de éstas con la subjetividad autónoma, así como en su vínculo específico con el conocimiento. Apuntamos tanto a la función social oficial de la universidad y a lo que en forma manifiesta buscaban los alumnos al vincularse con ella; como a otros niveles del vínculo, menos obvios, que nos permitirían examinar a través del discurso grupal, tanto los procesos conscientes de las subjetividades puestas en juego, como la dimensión latente de esos procesos.

Respecto al plano de relación con *el conocimiento*, al conceptualizarlo como el vínculo esencial que expresamente establecen los alumnos de una universidad, nos interesaba explorar la relación entre *el deseo y el saber*: si había en los estudiantes de la UACM aspiraciones auténticas por incrementar sus conocimientos y qué lugar otorgaban al papel del conocimiento en su arquitectura como Sujetos. Esta interrogante se desprende por tanto, paralelamente al interés estrictamente teórico, de la finalidad oficial de la Universidad, que pretende que cada alumno desee alcanzar “los más elevados niveles de formación”.

Denominamos “derechos” y “deberes” al par normativo y sus correlatos prácticos en toda organización humana, porque el término “responsabilidades” para referirnos a los deberes, *instituye la idea errónea* de que *los derechos no se ejercen con responsabilidad*. Cuando un problema a que probablemente se estuvieron exponiendo los estudiantes en sus prácticas sexuales, es el embarazo no planeado; como resultado de un ejercicio de *su derecho sexual* sin responsabilidad. Un destello conciente del estudiantado al respecto, se advierte en su artículo “Mitos y falacias sexuales” donde abordan el cómo se embaraza una mujer. En la misma publicación dos alumnas escribieron el artículo “El alcoholismo un problema social”, dedicado: “Para los teporochos de la UCM”.³⁶

Con relación a la segunda pregunta eje nos propusimos explorar *las relaciones e ideas de responsabilidad, auto-responsabilidad y libertad* de este sujeto colectivo en proceso de aprendizaje que constituye el grupo de alumnos. Y determinar si estaban interpretando *su libertad* en el marco institucional y en el encuadre de sus relaciones con el profesorado, *como ausencia de normas, o como la condición de posibilidad de no acatarlas*.

El diseño metodológico incluyó entrevistas en profundidad a informantes clave, pláticas informales con profesores, la compilación y revisión de los documentos fundacionales del Proyecto, la observación directa y toma de notas en el diario de campo; pero el trabajo de campo que ubicamos como central en nuestra intervención en la Universidad, fue con estudiantes que participaron voluntariamente. Les facilitamos *condiciones materiales y simbólicas para la elaboración de sus experiencias, la reflexión de sus significaciones y de las relaciones entre éstas y el acontecer cotidiano en la Universidad*.

³⁵Lo que no niega que haya fenómenos de *refracción* ante la norma heredada del orden social en los grupos pequeños, como veremos adelante.

³⁶ *Informarte*, Órgano de comunicación de estudiantes de la Universidad de la Ciudad de México, enero-febrero del 2003, núm. 3, México, D.F., pp. 13 a 15.

La primera condición material consistió en inaugurar el espacio de un dispositivo grupal conversacional, flexible y no curricular, para que pudieran intercambiar y sistematizar sus experiencias, en tanto sujetos educativos de la Universidad, coordinando este espacio con el propósito de que *buscaran el significado más elevado conceptualmente de dichas experiencias*. También se les ofreció parte del material escrito del Proyecto que pudimos obtener y se les brindó información contenida en documentos oficiales no circulados a los estudiantes.

CAPÍTULO SEGUNDO. SOCIEDAD, NORMA Y SUBJETIVIDAD

Iniciamos esta construcción teórica abordando la cuestión de cómo los miembros de una sociedad *se instituyen sujetos de la misma ligados al cuerpo societal*³⁷ *por la normatividad*. Esto es, las relaciones entre la subjetividad y la elaboración de significaciones normativas como parte de los procesos *de subjetivación y sujeción*, no necesariamente alienantes y erosivos de la subjetividad singular. Este andamiaje conceptual es atinente a las preguntas de investigación que nos hicimos y para armarlo encontramos útiles las nociones de *imaginario social efectivo e instituyente*, de Cornelius Castoriadis.

Preguntarse cómo es que los miembros de una sociedad se instituyen como sujetos *sujetados* de la misma; esto es, como *sujetos de la norma* en última instancia; pero por otra parte, cómo se instituyen Sujetos con una subjetividad propia, es equivalente a interrogarse cómo es que la norma *genera un vínculo* de los individuos con la Sociedad como un todo. Y esto nos conduce a plantearnos cómo es que la norma se subjetiva por los individuos generando un vínculo *con las instituciones particulares de dicha sociedad*. Y qué relación guardan la norma, su significación y la condición autonómica de los individuos. Así que comenzamos esta exposición con un recorrido por el pensamiento teórico sobre la sociedad como producción de la subjetividad colectiva³⁸ y el lugar de las instituciones en ella, elaborando al mismo tiempo el concepto *institución*. Glosamos después el papel de la norma en la preservación y transformación de la sociedad y qué es la norma en la subjetividad y en la institución, re-abordando el concepto de institución como *espacio normativo de mediación del individuo con la sociedad*. En este punto se hace necesaria una reflexión sobre el nexo permanente entre la norma y el poder.

Desarrollamos enseguida una idea del *vínculo* a partir de la teoría de Enrique Pichon-Rivière y algunas dilucidaciones del mismo concepto de René Kaës. Recuperando asimismo las nociones del *Yo* y el *Ideal del Yo* en la *estructura libidinal*, de Sigmund Freud.

A partir de los conceptos de vínculo, institución, norma y la idea de significaciones imaginarias sociales, por un lado; y desde las perspectivas disciplinarias de *la Sociología, la Filosofía, el Derecho y el Psicoanálisis*, reparamos en la construcción de nociones del *deber* y del *derecho*, para establecer cómo es que constituyen los polos opuestos y complementarios *de la dimensión de sentido de la norma*. Destacamos desde ahora que en el caso del Psicoanálisis, el plano del inconsciente distingue sus aportaciones de los que hacen las otras disciplinas.

Cerramos el capítulo con una revisión del concepto y *una reflexión de los márgenes de autonomía del hombre en la sociedad y frente a la norma*, apoyados principalmente en la elucidación de Castoriadis, destacando la ineludible relación entre el comportamiento ético

³⁷ Usamos el término “societal” para referirnos a una *forma social en su conjunto*; no a *una de sus partes*.

³⁸ La idea de “subjetividad colectiva” alude a la aproximación conceptual que hace Baz, la cual reconoce las tensiones que cruzan este campo problemático irresuelto. Ver el artículo de Margarita Baz “La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la Psicología Social”, en : Jaidar, Isabel et.al., *Tras las huellas de la subjetividad*, Cuadernos del TIPI núm. 6, UAM-Xochimilco, México, 1998.

y el ser autónomo, que se configura nítidamente desde el apartado sobre los derechos y deberes y el lugar de éstos en la vida de los sujetos sociales.

La constitución de la sociedad como producto de la subjetividad colectiva

Las sociedades no son *a-históricas*; tienen un momento de origen en el tiempo, un desarrollo que transcurre de múltiples maneras, con pulsaciones que van de lo que Castoriadis llama “fases de creación densa y fuerte” a fases de “atonía creadora” o de franca “regresión”³⁹; un ocaso, y finalmente sucumben, transfigurándose bajo nuevas formas. “...lo historicosocial *crea* un tipo ontológico nuevo de orden (de unidad, de cohesión y de diferenciación organizada)”⁴⁰. Ese nuevo orden ontológico es el género *sociedad*.

Las sociedades son *instituciones humanas*, en el sentido *activo* del término; son *creaciones* de la subjetividad reunida en colectividades y muy en particular de la dimensión subjetiva que Castoriadis ha llamado *imaginario social radical o instituyente*.⁴¹ El imaginario social *instituye* la sociedad como totalidad, como *forma* nueva en el espacio y tiempo. Crea simultáneamente las *instituciones particulares* que la conforman y las condiciones de posibilidad de la emergencia del imaginario radical del ser humano singular y su expansión por la colectividad. En otras palabras, al mismo tiempo la nueva sociedad es *producto* de la actividad masiva de los seres singulares al potenciar su propio imaginario instituyente *entrando en contacto con la subjetividad del otro*. Pensamos a la subjetividad, dimensionada en lo colectivo, desde la definición de Margarita Baz, quien dice que es todos “aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas”.⁴²

“La historia es imposible e inconcebible fuera de la *imaginación productiva o creadora*, de lo que hemos llamado lo imaginario radical tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el *hacer* histórico, y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones”.⁴³

El imaginario social instituyente es una *fuerza de formación de lo nuevo*, inmanente a las colectividades humanas y por ende a los sujetos singulares; reside en la naturaleza del ser humano tanto como el *instinto gregario*.⁴⁴ El dominio histórico-social es la fuente de las significaciones cuya urdimbre denomina Castoriadis “el magma de las significaciones imaginarias sociales”. Son “imaginarias” porque no tienen referente empírico “real” e inequívoco; son creaciones *originales*. Y son “sociales” porque sólo cobran cuerpo y posibilidad de *ser, en las colectividades humanas*; es en este plano y sólo en él donde *hacen sentido*. Nadie puede pretender la paternidad o maternidad de las significaciones que

³⁹ Castoriadis, Cornelius, “Imaginario e imaginación en la encrucijada” en *Figuras de lo pensable*. Frónesis. Eds. Cátedra. Madrid, 1999, p. 96.

⁴⁰ Castoriadis, Cornelius, “Lo imaginario: la creación en el dominio historicosocial” en *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona, 1998, p. 73.

⁴¹ Castoriadis, C., 1999, op.cit. pp. 92- 112.

⁴² Margarita Baz en : Jaidar, Isabel, et.al., op.cit. p.125.

⁴³ Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I, Tusquets Eds., Barcelona, 1983, p. 253.

⁴⁴ En el sentido de *la tendencia a agruparse*.

sostienen unida a una sociedad; *el magma es anónimo y transpersonal* ya que es por todos producido y sostenido globalmente.

Es la capacidad del ser humano de generar estas significaciones que no son reductibles a representaciones mentales de objetos externos - aunque se acompañen de esta función simbólica- ; capacidad que integra y articula deseos y afectos, *la que hace posible la institución de la realidad subjetiva* que habitan todos los hombres.

Un ejemplo histórico concreto de esta fuerza creadora es el surgimiento de la *sociedad disciplinaria*, cuyo origen es situado por Michael Foucault hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX. Nos interesa exponerlo por tratarse de un tipo de sociedad que nos alcanza y por la manera como enfoca Foucault la *normativización*. Su hipótesis es que la sociedad disciplinaria constituyó en su momento *un nuevo tipo de sociedad* que conllevó la creación de *una nueva forma de poder*, de *nuevas formas de saber* e igualmente *un nuevo tipo de sujetos de conocimiento* que emergieron en el seno mismo de la sociedad en creación, simultáneamente.⁴⁵

Al dilucidar el movimiento que condujo a la creación de la *nueva forma social*, constata la presencia de *grupos de individuos que se auto-organizaron* espontáneamente, formaron asociaciones civiles y se concentraron en determinados puntos geográficos: la pequeña burguesía compuesta de cuáqueros, metodistas y proclamadores en Inglaterra, además de los comerciantes que ya empezaban a acumular riqueza en almacenes; y pequeños grupos de individuos que pedían la intervención del rey en asuntos particulares para que aplicase la “justicia” definida por ellos mismos a otros miembros de la sociedad, en Francia.

Unos y otros grupos respondieron a necesidades “originarias” de tipo económico, político y social; tal como eran concebidas por los propios miembros de los grupos. Sin embargo, *dos hechos materiales fundamentales*: la nueva forma de la producción y propiedad industrial y la nueva forma de la propiedad rural (la institución de la propiedad privada en el capitalismo, diría K. Marx), *que trascendían en sí mismos la voluntad de los grupos* de extracción popular y semipopular movilizadas; hicieron que las *ideas*, las “teorías” que al inicio daban soporte y provenían de la necesidad de resolver determinadas cuestiones personales, morales, religiosas y económicas de los asociados, erigiendo nuevas instituciones con todo su caudal “teórico” (de significaciones); se transmutaran en diversos mecanismos de control social al servicio del poder central, tanto en Inglaterra, como en Francia. A su vez, los nuevos sistemas de control social contaron con sus propias elaboraciones teóricas.

Al abdicar de sus planteamientos originales transgresores de la ley, estos grupos instituyentes en las sociedades de su tiempo, paulatinamente y mediante la adopción de prácticas sociales divergentes de lo que postulaban, *acabaron siendo parte de la institucionalización*⁴⁶ del movimiento societal emprendido, contribuyendo al *advenimiento*

⁴⁵Foucault, Michael, *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 1998/b. Cuarta conferencia, pp. 90- 114.

⁴⁶ Esta noción empleada por Foucault implica la consolidación de estructuras de significación, la regulación formal, la regularización de las prácticas sociales y regímenes de exclusión e inclusión, según se desprende de su Quinta conferencia en el texto *La verdad y las formas jurídicas*, pp. 115-140.

de la sociedad disciplinaria. Con unos contenidos de vigilancia exterior y examen permanente de sus miembros, muy distintos del proyecto original de penalización de las conductas “impropias”, de unos particulares sobre otros por poner en riesgo el orden de su pequeño mundo material y espiritual.

Pero si las sociedades surgen, existen, se desarrollan y diferencian a su interior, se transforman y decaen ¿qué es lo que hace posible que se mantengan *unidas* por un determinado tiempo, cohesionados sus tejidos para dar configuración a cada determinada forma social que es idéntica a sí misma y diferente de todas las demás?. Y ¿qué hace posible que esta cohesión se “relaje”, por así decirlo, dando entrada al “desorden” momentáneo y predecesor de todo cambio societal ?.

En una aproximación inicial Castoriadis dice que lo que mantiene a una sociedad unida es el complejo total de sus *instituciones* particulares, sus *creaciones*, las cuales son: “*Normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo...*”⁴⁷.

En el curso de la *Sociedad*, tras la instauración de su propio mundo y la organización de las significaciones *originalmente instituyentes* en el tiempo; cuando emerge propiamente la nueva forma, dichas significaciones se aprestan a *consolidarse* en estructuras que habrán de determinar lo que es “real” y lo que no; lo que tiene sentido y lo que carece de sentido; lo valioso y lo insignificante; lo diferente y lo igual. Como todos los productos de la subjetividad, las *diferencias* que instauran *categorías de personas* son producciones netamente sociales y únicamente tienen sentido en colectividad. Lo “insoportable” o lo “estimable” adquieren este significado sólo porque así lo perciben los colectivos.

En este sentido toda sociedad *es un sistema de interpretación del mundo que ella misma crea*, en el seno del cual ella juega un papel central y su propia identidad no es otra cosa que dicho “sistema de interpretación”. Al construir así su propia identidad, la sociedad establece los contornos de sí misma y se posiciona frente a todas las demás; crea un nuevo tipo de autorreferencia, crea a sus propios “metaobservadores”⁴⁸. Entre estos últimos destacan los Dioses y el Estado, que son significaciones imaginarias sociales. Otras tantas significaciones son los defectos, los pecados, las virtudes; el hijo, la madre, el tío; el conuño de acuerdo con las reglas del sistema *imaginario* de parentesco de cada sociedad; así como *la universidad*.

En *Tótem y Tabú* Sigmund Freud da cuenta de cómo se constituyó el sistema de parentesco totémico, *reemplazando* el parentesco consanguíneo por el parentesco relativo al tótem; que por lo general era un animal comestible, *en un acto psicológico de creación*. El fundador del psicoanálisis dejó clara en este ensayo la naturaleza *imaginaria* del tótem y sus creaciones secundarias, que incluyeron la fundamental creación *de la organización social de los hombres primitivos y el establecimiento de lazos* que unían a los miembros que compartían el mismo tótem entre sí y con su dios. Desarrolla una argumentación muy detallada para mostrar cómo *las creencias pueden fundar actos, erigir contratos sociales y*

⁴⁷ Castoriadis, C. 1998, op.cit. p. 67. El subrayado es nuestro.

⁴⁸ Castoriadis, C. 1998, pp. 69 y 70.

otras creencias, que a su vez originen nuevas realizaciones sociales. De este modo refiere que la fuerza moral de la comida-sacrificio del animal tótem asociado a una divinidad (creencia religiosa) procedía de las *representaciones mentales* más antiguas *relativas al significado de comer y beber en común*, que era “contraer obligaciones recíprocas” entre miembros del mismo clan, que eran *por ley* los únicos que podían disfrutar el banquete y lavar culpas reunidos.⁴⁹

Al revisar la teoría de la libido⁵⁰ - la energía de que dispone el Eros- y la teoría de los instintos⁵¹, el propio autor conceptualiza las pulsiones de vida y muerte, explicando que son dos dinamisismos en lucha que coeditan la vida anímica de los sujetos “la vida sería un combate y una transacción entre ambas tendencias” (p.2717). Ambas pulsiones tienen un origen en la organización somática del individuo y constituyen fuerzas emergentes tras las tensiones causadas por las necesidades del Ello. El instinto de muerte busca reducir lo viviente al estado inorgánico, inanimado, silencioso, de donde originalmente procede; “la sustancia viva apareció después que la inanimada”. Es inercia de retorno al pasado más lejano. Lo hace a través de la *disolución de las conexiones* y al romper las uniones destruye las cosas; por ello también se conoce como *instinto de destrucción*. Por su parte Eros o instinto de vida, actúa como fuerza cohesionadora, al pretender “establecer y conservar unidades cada vez mayores”. Constituye una fuerza unificadora, agregadora, que se sirve de la palabra en el orden simbólico. “La vida solo sueña en morir” concluye Lacan del texto freudiano *Más allá del principio del placer*.⁵² La existencia del *Ser* es resultado de ambas pulsiones en un mundo del *deseo* “función central de toda la experiencia humana”.⁵³ Un deseo inherente a la naturaleza humana, que es inconsciente; si bien guarda relaciones con el deseo derivado de la necesidad biológica. Cuando la fuerza unificadora o la fuerza destructora predominan en los individuos que integran la sociedad, se resquebrajan las estructuras sociales por disolución, o se superponen unas a otras, indiferenciándose; lo que puede constituirse en una involución societaria.

La presencia de estas dos pulsiones que acompañan el curso vital de los individuos puede explicar, entonces, al nivel del aparato psíquico y sus instancias, *otra tensión* que posibilita el que permanezca la *forma societaria* en cuestión. Los sujetos, que son creaciones de la sociedad que la mantienen unida, nunca están *absolutamente* satisfechos o insatisfechos en sus exigencias; son sujetos siempre *deseantes* y nunca totalmente *real-izados*. Y esto tiene que ver con la relación existente entre la satisfacción de uno mismo y la satisfacción del *otro*. Somos tan sólo partes de la totalidad y necesitamos vincularnos con el otro, avanzando incesantemente hacia la plenitud/completud. Esa tensión resultante en cada uno y en todos, constituye un factor dinámico en la sociedad.

En síntesis, lo que reproduce, transforma y hereda la subjetividad colectiva, *es un conjunto de universos de significación* que constituyen la *fuerza del sentido* que los individuos

⁴⁹ Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, Tomo II, Obras Completas, Ed. Biblioteca Nueva, 4ª ed., 1981, Madrid, ver especialmente p. 1833.

⁵⁰ Freud, Sigmund, *Psicoanálisis y teoría de la libido* en : Tomo III, Obras Completas, pp. 2661- 2676.

⁵¹ Idem, *Compendio del psicoanálisis*, Tomo III. Véase particularmente pp. 3380- 3383.

⁵² En: Lacan, Jacques, *El seminario “El Yo en la teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica”*, Vol. 2, Paidós, 1ª ed., 1983, Barcelona, p.348.

⁵³ Lacan, Jacques, 1983, op.cit. p.334.

miembros de una sociedad dan a las cosas que los rodean, a las situaciones que viven o atestiguan, a los objetos o instrumentos mediante los cuales interactúan con la naturaleza y el medio social en que se desenvuelven. En términos lacanianos podríamos parafrasear que se trata de un dominio de significaciones existente en el juego intersubjetivo de todo hombre viviente⁵⁴. De manera muy importante, los hombres se definen a sí mismos en este juego y donde se ubican en la sociedad de pertenencia. Lo cual está conectado con sus creencias. En el mismo movimiento en que se instituye la sociedad se instituyen sus "individuos" miembros, pero no como simples seres biológicos, sino como "sujetos" insertos en la trama social. Es necesario dar el paso de la lógica del desarrollo natural a la del orden simbólico para comprender la constitución de la sociedad y el sujeto.⁵⁵

A este respecto, Claude Lévi-Strauss es un antecedente muy importante. Al analizar comparativamente las capacidades de pensamiento abstracto de los seres humanos, este antropólogo estructuralista elucidó que el uso de términos más o menos abstractos no es una función de las capacidades intelectuales, sino de los intereses de cada sociedad; que no son únicamente producto de necesidades del desarrollo natural biológico o del desarrollo social, sino de orden teórico; como cuando el autor aclara que los indios de las islas Marquesas no sólo nombraban las cosas "útiles", sino las "dignas de interés".⁵⁶ El interés que Lévi-Strauss considera un deseo de acrecentar el "conocimiento objetivo", no se rige únicamente por las necesidades orgánicas o económicas, mostraron diversos estudios.

El antropólogo hizo inclusive una crítica a su colega funcionalista, Malinowski, por suponer precisamente que el interés primitivo en las plantas y animales totémicos era inspirado orgánicamente. El conocimiento indígena detallado de flora y fauna locales denota no solamente facultades de observación, análisis, síntesis y estrategias comparativas de las características físicas de lo real, todas ellas agudizadas en los indígenas; sino que muestra que su interés y contacto íntimo con el medio que los rodea trasciende la necesidad de órgano, al ir más allá de la clasificación botánica, insectívora y animal, de lo que directamente les es útil. Muestran tener una conciencia plena de las relaciones entre la vida vegetal y la vida animal y establecen relaciones de otro orden con ambos reinos. Relaciones que se apoyan en medios lingüísticos. "Es claro que un saber desarrollado tan sistemáticamente no puede ser función tan sólo de la utilidad práctica" (op. cit. p.22). Hay que agregar a esto que, como dice Lévi-Strauss, toda clasificación es superior al caos y aun una clasificación al nivel de las propiedades sensibles de las cosas, es una etapa hacia un orden racional (p.33).

El autor llegó a la conclusión de que las especies animales y vegetales no son conocidas por los indígenas por ser útiles "sino que se las declara útiles o interesantes porque primero se las conoce" (p.24). Y es que existe en el Hombre la exigencia intelectual de introducir un orden en el universo que es objeto de su pensamiento y a ello responde la actividad mental de los pueblos, de las "sociedades particulares", de agrupar, asociar y clasificar seres vivos y cosas inertes de la naturaleza (pp.24-25). "Cada cosa sagrada debe estar en su lugar", cita Claude Lévi-Strauss de un pensador indígena y observa que si se suprimiese aunque sea del

⁵⁴ Lacan, Jacques, 1983, op.cit.

⁵⁵ Margarita Baz (1998) habla de este pasaje necesario para pensar la subjetividad. Lévi-Strauss, Claude, El pensamiento salvaje, FCE, México, 1964, p.12.

pensamiento esa cosa sagrada y se dejase un vacío, "el orden entero del universo quedaría destruido" (p.25).

La preocupación por ordenar el universo en el pensamiento para poderse representar, incluye un "inventario sistemático de las relaciones y de los vínculos" (p.26), como observa. Estas necesidades intelectuales subyacen lo mismo que a la religión, a la ciencia y al arte que son creaciones igualmente humanas. Ahora bien, hay que aclarar que aunque la observación detallada a que se refiere el texto parte de la experiencia sensible, su autor argumenta que no siempre hay una conexión necesaria entre las cualidades sensibles y las propiedades de los objetos, pero que dada una relación de hecho en gran número de casos en que se asocian esos objetos y sus propiedades (por ej. un jugo tóxico que sabe amargo o un color rojo o amarillo asociado a especies venenosas en la naturaleza), la generalización de esa relación por el pensamiento, aunque no esté fundada en la razón, puede ser fructífera teórica y prácticamente durante largo tiempo. Ello porque, a decir de Lévi-Strauss "la naturaleza está hecha de tal manera que es más lucrativo, para el pensamiento y para la acción, proceder como si una equivalencia que satisface al sentimiento estético corresponde también a una realidad objetiva" (op.cit. p.34).

El autor estudió los mitos y rituales ancestrales, estrechamente relacionados con las clasificaciones señaladas, y así dio cuenta de que ambas realizaciones humanas preservaron hasta nuestra época, en forma residual, modos de observación y de reflexión adaptados a descubrimientos que autorizaba la naturaleza, a partir de la organización y de la explotación reflexiva del mundo sensible y cuyos resultados siguen siendo el sustrato de nuestra civilización. (pp.34-35). El pensamiento mítico es rico en imágenes y las imágenes son signos concretos, pero se parecen al concepto, dice Lévi-Strauss, "por su poder referencial: el uno y el otro no se relacionan exclusivamente a ellos mismos, sino que pueden sustituir a algo que no son ellos" (pp.37-38).

Podemos advertir en el pensamiento de este teórico, como se funden lo real, lo simbólico y lo imaginario.

El lugar de las instituciones en la sociedad

En el origen de las sociedades encontramos indisoluble el hecho de la creación de sus individuos, *sujetos al orden social a través de las instituciones*, entendidas aquí en el sentido de *invenções*. Su papel primario en la sociedad es mantenerla *unida*, pero la polisemia del término hace necesario un segundo momento de reflexión para interrogarnos qué es la institución. Si la sociedad misma es una institución y el individuo es una institución, entonces el problema de la definición desde "fuera" de lo que contiene a ambos seres, parecería irresoluble porque no podemos tomar distancia del objeto por definir; estamos "dentro" de la institución, *somos un fragmento de la gran institución de la sociedad*. Además, el lenguaje, que es el instrumento por excelencia que usamos para definir las cosas, es el mismo una institución; *quizás la primera y la más importante de las instituciones*, ha sugerido Castoriadis.

Es más: lo que decimos y pensamos lo hacemos *bajo el orden del lenguaje* que heredamos al nacer; “hay, pues, una profunda dependencia de lo que pienso y lo que digo con respecto al lenguaje”.⁵⁷

Sin embargo, es posible pensar a las instituciones precisamente “desde dentro”, aceptando los riesgos y límites que conlleva esta tarea. En un primer acercamiento para apreender el concepto de institución nos ayuda el propio filósofo griego, cuando afirma que no obstante que las instituciones cumplen funciones vitales, *no podemos reducir las sociedades a sus instituciones* y pretender agotar la comprensión de ellas por el análisis funcional de dichas instituciones; ya que en todas las sociedades las “necesidades” se inventan y definen sus modos de resolución continuamente.⁵⁸

Las instituciones tienen *una dimensión simbólica y una imaginaria*. En lo que respecta a la primera “las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico”. Como ocurre con todo lo simbólico, es difícil determinar las fronteras del campo que abarca una institución. “La frontera pasa casi por cualquier parte; (...) y, de repente, uno se peca de que allí donde el simbolismo parece haberse apropiado de cada milímetro de materia (...) es precisamente donde también se ha vaciado de contenido”. La instancia simbólica de las instituciones no puede privarse “de toda referencia a lo real”⁵⁹ pero no debe confundirse con lo real ni se agota en su referencia a lo real.

Para ilustrar lo anterior: en la institución del Derecho el núcleo funcional de una transacción es *la voluntad de las partes contratantes de adquirir un compromiso con el otro* y respetar dicho compromiso dándole cabal cumplimiento. Sin este *fondo subjetivo* la *forma ritual* que regula el derecho (lo real), como son determinadas palabras, gestos y firmas de documentos ante un *fedatario público*; que es por cierto alguien definido socialmente como el individuo con personalidad jurídica bastante para confiarle el que de “fe” del acto; no puede *realizarse* ninguna transacción. No puede *cobrar realidad*.

El mismo caso ejemplifica cómo el simbolismo de una institución jamás es neutro. “La sociedad constituye cada vez su orden simbólico en un sentido totalmente otro del que el individuo puede hacer. Pero esta constitución no es *libre*. Debe también tomar su materia en *lo que ya se encuentra ahí*.” “Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes”.⁶⁰ Esto es, la historia de los roles y la naturaleza del deseo de las que el orden simbólico institucional de una sociedad no puede desentenderse.⁶¹ En ocasiones las instituciones pueden cambiar de nombre pero su contenido simbólico permanece el mismo. O lo contrario, puede mantenerse un conjunto de palabras para *designar* una institución y transformar o *desplazar su contenido* por uno nuevo. Cuando en lugar de llamar a una pena acumulada de más de 120 años como *cadena perpetua* se la

⁵⁷ Castoriadis, Cornelius, “Institución primera de la sociedad e instituciones segundas”, en *Figuras de lo pensable*. Frónesis. Eds. Cátedra. Madrid, 1999, p. 114.

⁵⁸ Castoriadis, C., 1983: “La institución y lo imaginario: primera aproximación”.

⁵⁹ Castoriadis, C., 1983, pp. 201 y 204.

⁶⁰ Castoriadis, C., 1983, pp. 208 y 209.

⁶¹ Al nivel individual pasa algo semejante: el sujeto en ciernes se encuentra, desde que nace y empieza a registrar sonidos articulados, con un lenguaje *ya constituido, ya-ahí*, explica Castoriadis (1983) p.208.

denomina "condena de más de 120 años", el contenido es el mismo: ambas nomenclaturas significan que el reo no saldrá vivo de prisión.

Muy importante y compatible con la concepción básica de las instituciones como *creaciones humanas con una dimensión simbólica y una imaginaria* es la de Sigmund Freud, quien estudió ampliamente la Iglesia y el Ejército. No describió un ejército o una iglesia en particular; tampoco un agrupamiento real. Considera las instituciones como formaciones colectivas "casi intemporales, universales", dice Lowrau. De acuerdo con la perspectiva psicoanalítica las formaciones colectivas constan de tres componentes que son: 1) la estructura libidinal (ilusión de la presencia de un jefe que ama con igual amor a todos sus miembros) e identificación entre los individuos miembros; 2) la organización coercitiva y diferenciada que permite controlar el ingreso y la salida, la afiliación y la expulsión y 3) la ideología cuya misión es favorecer la cohesión interna, "vencer la no homogeneidad".⁶²

Un rasgo muy importante de las instituciones es que *proveen estructura a las relaciones sociales* que se instauran en la sociedad. Las "relaciones sociales reales" de las que trata "son siempre instituciones". Esto implica que dicho contenido social "objetivo" no puede definirse nunca más que en una *estructura*, la estructura que "comporta siempre la institución". Pero, como ya dijimos, el simbolismo institucional no determina totalmente el contenido de la vida social. Ello en parte porque existe una gran movilidad de los individuos en esta dimensión simbólica.⁶³

Otra función de las instituciones podemos derivarla de la teoría psicológica del tótem cuando dice Freud que *este representaba un refugio* en el que se depositaría el alma para sustraerla a los peligros exteriores.⁶⁴ Las instituciones *crean espacios imaginarios*, además de dar pie a la delimitación de espacios físicos necesarios para el desenvolvimiento de las relaciones sociales.

"La tribu espera de su tótem protección y respeto" observaron Freud y otros estudiosos del sistema social totémico ancestral. Incluso en una época las decisiones se sometían al juicio del tótem y a éste "se dejaba" la resolución de cuestiones tan delicadas como la descendencia y la autenticidad de los miembros de la tribu.⁶⁵ Estamos frente a la *función de otorgamiento de la identidad*.

En cuanto a la segunda dimensión de la institución, es un contenedor de *significaciones imaginarias sociales cristalizadas* que forman parte del devenir trascendente del hombre. La *dimensión imaginaria es el otro aspecto que cuestiona el determinismo absoluto de lo simbólico institucional* sobre el contenido de las relaciones sociales, porque todo simbolismo tiene un componente *imaginario* en el sentido de *capacidad de evocar una imagen* y en el sentido de la capacidad de *inventar o crear un significado diverso* de una cosa. Mientras el simbolismo supone la capacidad de asociar dos términos permanentemente, de manera que uno represente al otro, lo *imaginario*, al ser

⁶² Lowrau, René, 1994, op.cit. pp. 151 y 152.
⁶³ Castoriadis, C., 1983, pp. 215, 216 y 218.
⁶⁴ Freud, S., *Tótem y tabú*, p. 1821. El subrayado es nuestro.
⁶⁵ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1813.

esencialmente libre, sin ataduras para "ver en una cosa lo que no es"⁶⁶ puede trastocar el orden simbólico.

Lo imaginario aquí no es *imagen de*, o imagen reflejada; no es reducible a una función simbólica de representación, es "creación incesante y esencialmente *indeterminada*". Tanto en el plano socio-histórico (social) como en el plano psíquico (individual). Así las cosas, *las instituciones* encuentran su *fuerza de creación* en lo imaginario social, que se entrecruza con lo simbólico. "La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario".⁶⁷

Hay dos momentos de invención y sendas clases de instituciones en una sociedad :

"La *institución primera* de la sociedad es el hecho de que la sociedad se crea a sí misma como sociedad y se crea dándose instituciones animadas por significaciones sociales específicas".⁶⁸ Y las *instituciones segundas* que son las últimas enunciadas en la cita y se dividen en dos categorías: *transhistóricas* y con contenidos *específicos*. Son ejemplos de instituciones transhistóricas el lenguaje, el individuo y la educación. La *escuela* es una institución *segunda específica* de ciertas sociedades; ella no tiene la condición de *ser* universalmente en todas las sociedades como pre-requisito para que dichas sociedades existan. La escuela implica una estructura de mando con vigilancia jerarquizada *de y en* la conducción de los saberes y haceres "necesarios" que han de aprender los individuos "menos concedores" y sobre todo "menos socializados". Cuenta con una organización administrativa, una técnica y una jurídica y establece categorías de personas.

"La escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza."⁶⁹

La *educación* como tal, en cambio, es reconocible en sus diversas manifestaciones en cualquier sociedad como aseguramiento de la transmisión de conocimientos culturalmente relevantes de una generación a otra (existía incluso en el *Homo Ergaster*). Función transhistórica que se ha cumplido bajo distintas condiciones (ha sido más o menos informal, no formal o formal). La única separación que erige esta institución es la del *conocimiento* que establece una diferencia entre quienes lo transmiten y quienes lo reciben.

En términos foucaultianos podríamos decir que la educación, en tanto institución universal, es una técnica de disciplinamiento de los cuerpos y de las mentes que garantiza la circulación fluida del poder del conocimiento en una sociedad y la pervivencia de ésta.⁷⁰ La institución primera y la ulterior evolución de las sociedades se explica por este acto de creación radical que supone Castoriadis y por la *continuidad de la vida psíquica* que se hereda a través de disposiciones psicológicas de una generación a otra, como establece

⁶⁶ Castoriadis, C., 1983, p. 220.

⁶⁷ Castoriadis, C., 1983, pp. 10; 227, 228.

⁶⁸ Castoriadis, C., 1999, op.cit. p. 122.

⁶⁹ Foucault, Michael, Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. S. XXI, 27ª ed., México, 1998, p. 191.

⁷⁰ Foucault, M., 1998, op.cit. Ver "Disciplina" y el inciso II : Los medios del buen encauzamiento".

Freud. La otra gran hipótesis genealógica que propone Sigmund Freud es de capital importancia para la Psicología Social: "postulamos la existencia de un alma colectiva en la que se desarrollan los mismo procesos que en el alma individual". "Sin la hipótesis de un alma colectiva y de una continuidad de la vida afectiva de los hombres que permita despreciar la interrupción de los actos psíquicos individuales resultantes de la desaparición de la existencia no podría existir la psicología de los pueblos". Y cada generación tendría que iniciar de nuevo el desarrollo cultural partiendo de cero. Por tanto, no habría civilización que avanzara y no tendría sentido la existencia de la educación.

De acuerdo con el planteamiento freudiano del origen de la civilización, nuestros ancestros crearon una serie de instituciones básicas como el tótem, que fue producto de la conciencia imaginativa desprendida de actos materiales efectivamente ejecutados alguna vez: "en el principio era la acción", concluye atrevidamente Freud en su ensayo. Al caracterizar al tótem, Freud expone que éste cumple, además de las funciones ya dichas, la de castigar a quienes lo comparten. Tiene tal fuerza que persigue a los individuos acogidos a cada tótem adondequiera que vayan, constituyendo la base de todas las obligaciones sociales y el fundamento de legitimidad de todas las relaciones sociales al interior del clan que comparte el mismo tótem.⁷¹ De este modo, el tótem primitivo evoca a un germen del Estado que se inventaría siglos más tarde.

Las instituciones segundas se caracterizan por la interdependencia entre ellas. Esta cualidad torna ilusorio trabajar por la transformación de una parte de la sociedad, pretendiendo que nada más cambie en ella. En virtud de que se trata de una totalidad compleja cuyas partes se anudan de múltiples maneras, no hay garantía de que cuando ocurren dislocaciones de las significaciones de las instituciones particulares y de los roles tradicionales que las acompañan o que enuncian (hombre/mujer; padre/hijo; maestro/alumno), la sociedad total pueda seguir funcionando sin alteraciones. Asimismo la interdependencia de las instituciones se traduce en que dos de ellas pueden ser polos opuestos de significación interdependientes, como es el caso de las instituciones hombre/mujer.⁷² Otro par complementario pero de normas, que concebimos como dos polos de significación igualmente interdependientes es: deber/derecho.

Por otra parte, dado que las instituciones son totalidades parciales de la sociedad y por su naturaleza son realizaciones históricas, éstas también "mueren"; es decir, sus significaciones se disuelven en el magma, sufriendo desarreglos en la trama subjetiva. Y es que otra característica esencial de las instituciones es precisamente que se articulan y al hacerlo marcan la separación entre ellas. Por una necesidad estructural tópica y de identidad las instituciones se contienen en unos límites que se experimentan por los individuos y colectividades en la actualización de las mismas. Por ejemplo Castoriadis dice que la significación de la institución niño: "Parece estar disolviéndose, pues nadie parece saber ya que se supone que ha de hacer o no hacer un niño".⁷³

⁷¹ Freud, S., *Tótem y Tabú*, pp. 1849 y 1850.

⁷² Castoriadis, C. 1999, "Institución primera..." Ver pp. 123 y 118, en este orden.

⁷³ Castoriadis, C., 1999, p. 118. El subrayado es nuestro.

Una de las principales instituciones transhistóricas, en tanto correspondiente a la arquitectura del individuo es el *lenguaje*. Las *significaciones* que porta son el vehículo de las realidades subjetivas que instituyen los sujetos singulares. Es por esto que el estudio de dichas significaciones a través del discurso colectivo, permite analizar el mundo que han creado en un momento dado los miembros de una sociedad y cómo se ven a sí mismos en ese mundo; las separaciones y articulaciones que instituyen, las exclusiones e inclusiones que fabrican y hasta la conciencia que tienen de la interdependencia de instituciones y de normas que pueden constituir polos de significación de una misma dimensión de sentido.

Una interrogante que surge a partir de las anteriores características de debilidad potencial y fortaleza original de las instituciones es: ¿cómo logran estas instituciones, portadoras de significaciones que no se refieren ni a la realidad “real” ni a la lógica⁷⁴ (no necesariamente) imponerse a los individuos?. Sólo en algunos casos y superficialmente, mediante la coerción; más generalmente, con el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia.⁷⁵ Pero en última instancia, responde Castoriadis, *es mediante el proceso de creación de los individuos sociales* —y por extensión, activando su propia dinámica, de los *grupos sociales*— en los cuales se incorporan tanto las instituciones mismas como los mecanismos de *perpetuación* de tales instituciones. “Individuos y cosas son creaciones sociales tanto en general como en la forma particular que ellos asumen en cada sociedad dada.”⁷⁶

Estamos hablando del proceso de *socialización* propiamente dicho, si entendemos por éste la interiorización de las instituciones que ha producido una sociedad y la sujeción del pensamiento singular en los referentes de su momento histórico. En otros términos, la *socialización entraña la imaginación radical*.

“Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus “partes totales” (...). *De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución [social] sino que están obligados a reproducirla*”⁷⁷. De tal manera, los individuos así creados son una especie de *unidades elementales de funcionamiento coherente, ontológicamente hablando*, de la sociedad. Y, salvo en los casos patológicos en que son unidades incoherentes, *semánticamente*.

A través de la socialización los seres humanos :

“... absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la *categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que puede hacerse y lo que no debe hacerse*”. “A través de esta socialización, las manifestaciones más importantes de la imaginación radical son, hasta cierto punto, enfocadas, su expresión queda ajustada y deviene repetitiva.”⁷⁸

⁷⁴ Castoriadis, C., 1999, op.cit., p. 94.

⁷⁵ En este punto el pensamiento de Castoriadis se aproxima al de La Boétie, que referimos adelante.

⁷⁶ Castoriadis, C., 1999, p. 98.

⁷⁷ Castoriadis, C., 1998, op.cit., p. 68. El subrayado es nuestro.

⁷⁸ Castoriadis, C., 1999, p. 96. El subrayado es nuestro.

Recapitulando en un nuevo plano de sentido del concepto de institución, ahora asociado a la norma y su carácter restrictivo: lo que mantiene cohesionada a la sociedad es la urdimbre “unmensurablemente compleja de significaciones” que está organizada de cierta manera y confiere un orden a lo instituido, colocando cada cosa en un lugar, su lugar. Y a las personas en un lugar entre las cosas.

Respecto a la segunda interrogante: ¿qué es lo que hace que la cohesión pierda fuerza y desaparezca el *desorden*? ¿cómo es que se relajan las tensiones que mantienen firme el tejido social y se abre paso en la historia un cambio? En la naturaleza del dominio histórico-social está la respuesta que ofrece Castoriadis, ya que no crea las formas sociales de una vez y para la eternidad. Junto a ese modo de ser del campo historicosocial que es la creación incesante, radical, el dominio histórico va engendrando dialécticamente las condiciones de la subjetividad para el atisbo a nuevos horizontes de sentido en el futuro, que vendrán a transformar los actuales horizontes.

El “desorden” en el seno de una sociedad es en realidad algo interno de la institución de esa sociedad, algo que emerge “significativamente evaluado”⁷⁹ en el crisol de significaciones instituidas. La sociedad despliega entonces *in situ* todos sus esfuerzos metafísicos e intelectuales – metaobservadores, ideólogos, educadores, juristas, sociólogos, economistas, psicólogos sociales – y todos sus dispositivos de poder y de control para replegar a los sujetos singulares y colectivos portadores de tal *desorden* que pone en tela de juicio su sistema de interpretación.

Pero lo nuevo se abre paso siempre en la historia y las sociedades cambian porque cambian sus significaciones sociales imaginarias. Y al hacerlo, se dan a la tarea de modificar las condiciones materiales de existencia, que a su vez se proyectarán en la conciencia humana por medio de percepciones de lo presente y evocaciones, nostalgias y representaciones de lo ausente, que se articularán en un movimiento sin fin a nuevas producciones del imaginario colectivo. En este flujo ininterrumpido nuevas oportunidades de sentido son inauguradas por grupos de individuos y para todos los individuos de la cultura antecedente.

Lo que nos remite a las dos instancias del imaginario social: la que deviene capacidad de conservar lo establecido en una sociedad, que Castoriadis llamó *imaginario social efectivo o instituido*, capaz de mantener la vigencia del régimen de verdad que vertebrará las relaciones sociales; y aquella otra capacidad para instituir la transformación de la propia Sociedad que comparte dicho imaginario, ello a partir de cambiar los sistemas de significación que ha desarrollado la subjetividad colectiva, instancia que Castoriadis denominó *imaginario social radical o instituyente*.

Entonces, el cambio social pasa por el cuestionamiento de sus instituciones. Interrogarse sobre el porqué de la existencia y sentido de tal o cual institución segunda, implica necesariamente una ruptura de los individuos con su sociedad instituida de pertenencia. Cuestionar el entramado de instituciones particulares del campo social se traduce en la creación del *espacio político público*. Del espacio del *ciudadano*.⁸⁰ Desde dicho espacio se

⁷⁹ Castoriadis, C. 1998, p. 75.

⁸⁰ Advértase que en nuestra acepción, el “ciudadano” no es exclusivamente un *ser jurídico*, sino uno *ético*.

gestan las condiciones para el cambio estructural de la sociedad; por ello es adecuado calificar esta ruptura como lo hace Castoriadis, de *histórica*.

No obstante todo lo anterior, no podemos dejar de reflexionar que el desorden social también puede conducir a la destrucción o a la regresión societaria a estadios anteriores de desarrollo. De hecho, históricamente, podemos observar gran cantidad de episodios humanos en que se desencadenan guerras entre Estados, e invasiones de minorías armadas que buscan apoderarse de los recursos naturales, la voluntad de las poblaciones y los territorios ajenos, pasando por encima de la condición de igualdad de sus congéneres.

El sujeto de la norma

Partamos del significado que tiene la palabra *norma*. En un sentido jurídico "amplio" la norma es la *ley, la regla*⁸¹; aquello que en una sociedad o en una institución representa lo que es *útil* para su preservación. La enunciación de lo que se define como útil puede hacerse en la norma de manera *explicita* o puede derivarse de ésta indirectamente, a partir de referirse a lo que es *nocivo*. En el Derecho: "Una ley penal debe simplemente representar lo que es útil para la sociedad, definir como reprimible lo que es nocivo, determinando así negativamente lo que es útil".⁸²

Un acercamiento al campo problemático de la ley y el individuo en sujeción exige dar cuenta de las principales características del sujeto y de la norma jurídica escrita. Esta pretende cubrir tres rasgos: *objetividad, neutralidad y universalidad*. La primera se refiere a que la Ley es algo independiente de los seres humanos concretos, que se impone sobre ellos. En el Derecho Natural medieval la Ley aparecía como un límite, algo que estaba allí. La neutralidad supone que los sujetos emisores de las reglas no son parte en los conflictos. Y la universalidad plantea que todos los sujetos destinatarios *leen* las normas enfocándolas de la misma manera. Entonces, la univocidad decretada para la Ley pretende que cada norma y todas las normas tienen la misma significación para todos los Sujetos destinatarios.

Del lado del Sujeto ocurre algo muy interesante. El *Sujeto* de la ley es el individuo en tanto y cuanto a él se refieren las normas. Y nada más que en ese sentido. "Es decir, Sujeto de Derecho es un conjunto de derechos, obligaciones, y eventualmente responsabilidades por el no cumplimiento de las obligaciones o el mal uso, el mal ejercicio de los derechos".⁸³ La Ley creada, entonces, constituye una clase de Sujeto en el acto jurídico; todo lo que no se captura en ese acto no es "Sujeto" para el derecho. La responsabilidad es aquí un evento incierto y discreto. Una noción muy alejada de la conciencia de responsabilidad que veremos más adelante en los planteamientos de Sigmund Freud a propósito del *Deber*.

Dentro del ámbito del derecho ha emergido un *paradigma crítico* que por la vía de la reflexión sobre el Sujeto sostiene que ninguna ley es objetiva, pues no es posible que los

⁸¹ Explica el abogado Juan Carlos Gardella que los juristas llaman "ley", no sólo a las Constituciones y sus leyes reglamentarias; sino a los decretos, reglamentos y contratos y por ello usan la noción más amplia de *regla o norma jurídica*. Ver su intervención sobre el sujeto y la ley en: Degano Jorge A. y cols. El Sujeto y la Ley. Y otros temas psicológico forenses. Serie Psicoanálisis. Eds. Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 1993.

⁸² Foucault, Michael, La Verdad y las formas jurídicas, Gedisa, Barcelona, 1998. Cuarta conferencia, p. 93.

⁸³ Gardella, J.C. en: Degano y cols. op.cit. p. 22. El subrayado es nuestro.

redactores de la ley – también *sujetos* (sujetados) del Derecho – elaboren un ordenamiento jurídico al margen de su realidad y la realidad del sujeto singular destinatario⁸⁴. La Ley no es objetiva porque es el resultado preciso de la interacción⁸⁵ entre los individuos que dictan las reglas y aquellos a los cuales las reglas se refieren.

Por lo mismo no existe la neutralidad: ser “imparciales” significa que los hacedores de leyes *no son parte* en las mismas, ni en el momento actual ni en el futuro. Esto implicaría que esos emisores serían *inmunes a los efectos de la ley*; lo cual tornaría *ilegítimas* las leyes emitidas por ellos. Además de nuestro argumento político-ético, las leyes no son normatividades neutrales, porque los sujetos que las emiten lo hacen “solucionando” los conflictos en la sociedad “estableciendo el predominio de un interés sobre otro”, como acota Gardella.

La Ley tampoco es *univoca*. Todo el sistema jurídico es visto por los Sujetos de manera diferente dependiendo del sector social de pertenencia. En esencia: “según que se esté interesado en el mantenimiento del sistema de reglas” o en contra de este mantenimiento. Quienes están a favor del sistema jurídico y el ordenamiento que contiene interiorizarán las normas como “algo que debe ser”, “convertido ya en motivo propio” porque se tiene el interés personal individual en que se cumpla lo que dice *la Ley*. En otras palabras, el Sujeto destinatario hace de la ley *general* un motivo *particular* de obediencia. Y quienes están en contra ven a la norma legal como “un tener que-ser”, un “verse-obligado-a”; no como un “tener la obligación de”, sostiene el jurista.

Sobre todo lo anterior el proceso de creación de reglas formales parte de muchos lugares pero uno de ellos, asequible por el análisis del texto y espíritu de la ley, es el de la *elaboración de los juicios de valor de los legisladores* (en sentido amplio el término “legislador”). Estos convierten sus juicios de valor en *reglas* y de ahí que – concluye Gardella, a propósito de lo que calificamos como una *pretendida* cuarta característica esencial – las leyes *no son indiscutibles* y el tema de la Indiscutibilidad de la Ley debe abordarse desde el concepto de *alienación*. Desde este lugar imaginario para que el producto de la actividad humana no se convierta en el tirano que “desde fuera va dirigiendo la actividad humana y a los sujetos que la producen”;⁸⁶

Estas son las complicaciones tan sólo en el terreno de lo legal formalizado. No puede uno quedarse en el *dominio jurídico* pues existe *la ley de la gravedad, la ley de la dilatación de los metales, la ley divina, las leyes morales*. Existen también *las leyes* que rigen “el proceso primario del inconsciente” o *las leyes* del “proceso secundario” del yo preconscious.⁸⁷ Los procesos psíquicos de lo inconsciente no son idénticos a los de la vida consciente pues “gozan de determinadas libertades”, dice Freud. Esto es, que siguiendo sus propias leyes, los impulsos primarios inconscientes – como el impulso al homicidio – merced a los

⁸⁴ Un ejemplo claro de esto son las “atenuantes del caso” que se instituyeron en el sistema penal moderno.
⁸⁵ La interacción que alude Gardella aparece más como un imperativo lógico de su discurso que como un constructo teórico con significación y peso propios, pero estamos de acuerdo en que las relaciones sociales – más que la interacción presencial cara a cara- entre emisores y destinatarios juegan un papel determinante y decisivo en la elaboración de la ley.
⁸⁶ Gardella, J.C. en: Degano y cols. op.cit. pp. 24 y 25.
⁸⁷ Freud, Sigmund, Compendio del Psicoanálisis. Obras completas Tomo III. Biblioteca Nueva, Madrid, 1981.

mecanismos de desplazamiento de objeto, de espacio y de tiempo comprobados por el original de los mismos. Unas leyes psíquicas especialmente importantes son la "indestructibilidad y la incorregibilidad de los procesos inconscientes". Lo que hace posible que se transporten de una época histórico-social a otra y esto permite ni más ni menos que proyectar luz "sobre la historia del desarrollo de la civilización".⁸⁸

Si los deseos o impulsos son indestructibles y las reglas – sancionadas en leyes escritas o no – constituyen la respuesta necesaria de convivencia y convivencia de las sociedades ante estos impulsos que siguen las leyes del inconsciente, entonces las normas prohibitivas resultantes – y conscientes – son necesarias para el desarrollo civilizatorio. En otras palabras, "sin prohibiciones no hay cultura", como hemos escuchado decir a Margarita Baz en espacios informales. El creador del Psicoanálisis llegó inclusive a sentenciar "la represión de tendencias como una medida del nivel de cultura".⁸⁹

En el Psicoanálisis encontramos una variada significación de la ley. Cabe aclarar: no de la *norma jurídica* socialmente sancionada como prescriptora del comportamiento. Las denominadas *leyes psíquicas del proceso primario* por ejemplo, intentan dar cuenta del porque de determinados sucesos; por lo que en este caso no podemos hablar de la norma jurídica estructurada conforme a un *deber ser* edificado a partir de valores de los emisores de aquella; sino de leyes de otro orden que comportan elementos inconscientes y remiten al plano, también inconsciente, de la elaboración del afecto.

Y por otra parte la misma disciplina dilucida la *prohibición del incesto* como una ley *secundaria a un deseo primario, de carácter moral*, que estipula un deber ser por su negativa: lo que no debe hacer un individuo es mezclarse sexualmente con sus consanguíneos. Esta prohibición cumple en la actualidad una función vital para la reproducción de la especie humana, al establecer con quien se puede y con quien no se puede intimar sexualmente; ya que su transgresión puede afectar los genotipos por el intercambio sexual.⁹⁰ Aquí sí se trata de una *norma* en el sentido orientador, regulador del comportamiento, socialmente sancionada, reconocida, legitimada.

Esta *norma moral* puede llegar a erigirse *norma jurídica* cuando se supone, por el conjunto de la sociedad, que representa la moral pública. Cabe dejar claras entonces las diferencias ontológicas entre las normas jurídicas, las normas morales que no siempre se elevan a rango de leyes formales, y las leyes del inconsciente, que articulan el deseo y la prohibición.

En palabras de Freud, "la prohibición es claramente consciente, la tendencia prohibida, que perdura insatisfecha, es por completo inconsciente y el sujeto la desconoce en absoluto." La tendencia prohibida remite al *deseo* mientras la prohibición, en la medida que se toma

⁸⁸ Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, p. 1792.

⁸⁹ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1809.

⁹⁰ Tal vez Freud habría dividido las leyes en *conaturales al hombre* "los primeros deseos sexuales son siempre de naturaleza incestuosa" (p. 1826) y *leyes socio-morales del hombre* (la aversión a las reacciones sexuales experimentada por las personas que han vivido juntas desde su infancia es aprendida y no innata, concluyó).

manifiesta, remite a un deber ser. Por el hecho de que se enfrentan ambas fuerzas en una pugna recíprocamente coercitiva, se da una *tensión* que sólo puede ser aliviada por una *derivación*, un reemplazo de actos y objetos prohibidos por otros que no estén vedados. Entonces se canaliza toda la energía libidinal a la realización de actos neuróticos, en la patología, o de actos laboriosos e ingeniosos, en el desarrollo psicológico normal.

Ahora bien, lo anterior no debe llevar a pensar que el *Super Yo*, instancia del aparato psíquico teorizado por el Psicoanálisis, donde la psicodinamia corre a cargo del *principio del deber*, únicamente es consciente. Por el contrario, cabe destacar que hay un *sentimiento de culpa inconsciente* que opera a lo largo de la vida del sujeto y que por otro lado, el “debo ser” que se concreta en cada sujeto, no es el producto sólo de la significación y apropiación de las leyes sociales sancionadas conscientemente tales; sino de aquellas otras de etiología cultural e inconsciente que, entre prohibiciones e imperativos morales, se erigen sobre él con fuerza normativa, prescriptiva.

De hecho en la autocensura cotidiana de los sujetos para innumerables acciones, operan residuos inconscientes, que merced a la ley de conservación de lo psíquico, que menciona Freud, entre otros muchos lugares en su obra “El malestar en la cultura”⁹¹; permanecen en la vida psíquica. “En la vida psíquica nada de lo una vez formado puede desaparecer jamás” (p. 3020).

A propósito de los procesos inconscientes, la *ley de indestructibilidad de los procesos psíquicos primarios*, explicaba Sigmund Freud, posibilita la transmisión generacional durante miles de años *de la conciencia de culpabilidad*; aun cuando la *represión* y *formaciones sustitutivas* hayan borrado de la memoria colectiva el acto criminal generador de ella (mencionado abajo). Esta indestructibilidad es el *fundamento psicológico* del contenido del *no-saber universal* que *condiciona* nuestra acción.⁹²

Con ayuda del Psicoanálisis podemos entender mejor que existan estos dos planos de las normas: consciente e inconsciente. La *aparición* de los ritos y ceremoniales que se vuelven normativas en los pueblos para revocar un castigo a la colectividad que sucumbe al deseo en pensamiento, palabra u obra, es vida psíquica “consciente”. La *realidad* del deseo que subyace a dichos rituales, es vida psíquica “inconsciente”. Las apariencias corresponden al plano consciente de la legislación social desde la época en que los primeros homicidas culpables rendían devoción solemne al recuerdo del padre (regla consciente) para aplacar el miedo que les inspiraba el castigo por el crimen cometido (afecto inconsciente).

Otro vocablo asociado al de ley, es el de la *falta*, con dos significados: infracción, delito, pecado; en suma, *transgresión de la ley*. Pero también como indicación de una carencia “señalización de un signo menos”.⁹³ Y el Psicoanálisis opera también aquí con un

⁹¹ Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, pp. 3017-3067.
⁹² Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, p. 1766. Al detallar los aportes del Psicoanálisis a su propuesta, René Lourau dice en su obra “El análisis institucional”, que ese *no-saber universal* “determina” nuestra acción.
⁹³ Adelmo Manasseri en : Degano y cols. op.cit. p. 31.

deslizamiento entre ambos sentidos para captar mejor la construcción de la subjetividad desde la ley. Dada la iteración en el tiempo de una característica de la relación padre-hijo que es la *ambivalencia afectiva*, que encuentra sus orígenes en los tiempos remotos en que el hombre vivía en hordas salvajes y en que los hermanos miembros de un mismo clan desearon gozar los privilegios del padre de todos ellos, dándole muerte real (cometiendo el pecado, la falta) para imponerse luego severos castigos, mordidos por el arrepentimiento y el miedo, *el ideal de todo hijo es llegar a ser como su padre*, tras haberle dado muerte verdadera. O simbólica (en la época actual). Ante la percepción de *la ausencia* del padre; *de la falta de éste*, las condiciones psicológicas fueron propicias para que procediera su *representación mental*.

Esta representación mental surgió como "la suma de todas las prohibiciones y restricciones a las que debe plegarse el individuo" (hijo); es decir, como la encarnación de un *Deber Ser* forzoso para armonizar con la colectividad cobijada bajo el mismo tótem, anunciando así el carácter *prescriptivo irrevocable de la institución* y señalando que su esencia está ligada a la idea de ley.⁹⁴ Al mismo tiempo el padre representa la omnipotencia para realizar todos los deseos. Este cúmulo de representaciones imaginadas en el padre, es lo que concibe el psicoanálisis como el Ideal del Yo. Y se concibe al Yo como la conciencia del *si mismo* resultante de la mirada del otro y por identificación con el otro "la identificación aspira a conformar el propio yo análogamente al otro tomado como modelo" (ese modelo que es el padre idealizado).⁹⁵ De modo que el Yo es una construcción orientada socialmente. El autor del Psicoanálisis alcanzó a elucidar que la *separación* entre el Yo y el Ideal del Yo es simultáneamente una *articulación* entre el individuo – sujeto singular – y la institución.⁹⁶

Hablar de *sujeto* implica hablar de *sujeción* y esto lleva a preguntarse por las modalidades, las articulaciones y mecanismos que determinan *el modo de sujeción*. Es la ley la que "legaliza" al tipo de individuo que los juristas llaman "el sujeto de derecho". Esta operación tiene sus efectos, dinámica y estructural propia sobre el individuo codificado en la ley y al mismo tiempo la ley no tiene objeto sin un sujeto al cual se refiera. Hay entonces una "funcionalidad de sostenimiento" mutuo entre el individuo sujetado y la ley.

Resulta de lo anterior que el sujeto y la ley "van a ser referentes que articulan en un espacio: el espacio de la legalidad". Sólo que no existe un único espacio de legalidad. El conjunto de disposiciones jurídicas normativas contenido en el derecho positivo promulgado constituyen un espacio de "legalidad escrita". Mientras los usos, costumbres, modos de intercambio subjetivo privados, rituales, restricciones, prescripciones y prohibiciones y privilegios *de hecho*, constituyen el espacio de "legalidad no escrita". Aun cuando estas disposiciones *socialmente sancionadas* – por oposición a las estrictamente sancionadas en leyes, o normas jurídicas – tengan un *status formal* diferente, *otorgan validez* a las acciones e ideas expresadas por los individuos, que en este proceso continuo se

⁹⁴ Retomado de Freud por Lourau, René, 1994, op.cit. pp. 163, 164.

⁹⁵ Freud, Sigmund, "Psicología de las masas y análisis del yo", en Obras Completas Tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, p. 2585

⁹⁶ La "multitud" dice el texto de Lourau citado, al concluir que con el término se refiere Freud a la institución. Ver p. 168.

toman sujetos sociales. Por ello en conjunto uno y otro espacios constituyen “el espacio de lo legal – de la Ley.”⁹⁷

Lo legal opera como un *referente permanente* en la dinámica social y en la conducta. El efecto de su intervención a nivel societal es “la determinación de lugares y posiciones”, lo que legitima la estamentación y organización más o menos jerarquizada de la sociedad. El resultado es que *el sistema legal* – entendido en su acepción amplia – comparte una *lógica* “que organiza el conjunto social y garantiza mediante su acción una funcionalidad ajustada a ese modo de significaciones”. En términos de rendimiento la operación de lo legal – o lo legal en ejercicio – produce el efecto de “legalización-estabilización del estado del sistema organizativo. Es decir, el mantenimiento de un cierto ordenamiento de los sujetos y fundamentalmente del *sistema de jerarquías existente*.”⁹⁸ El ordenamiento normativo sostiene un ordenamiento *societario*.

El efecto de lo legal en los individuos consiste en que “opera una cierta fantasmática al respecto de la función del sistema legal”.⁹⁹ Esta *fantasmática* en la época moderna actual, pensamos que tiene su origen en el temor al ojo vigilante y persecutorio del Estado y sus leyes escritas, al *panoptismo* – ese método de formación de los individuos en función de ciertas normas, que castiga y recompensa¹⁰⁰ – y en el temor y el deseo latente contenido en el régimen normativo “no escrito”. En todo caso la legalidad vigente en un cuerpo social constituye un espacio de soporte y validación de los modos de producir significaciones.

Pero a su vez, la sociedad que se vale de lo legal instituido para desvirtuar las amenazas y exaltar los valores y espacios que la perpetúan, desde sus *diferentes estamentos* es la que otorga significación y constituye “la verdadera referencia de la operación delimitativa de lo legal”. Al decir esto último Degano quiere sencillamente comunicarnos que las leyes son interpretables y vigentes desde y para todos los sectores y grupos sociales, tornándose *vinculantes*. Pero quienes establecen los criterios dominantes de validación de las interpretaciones “más correctas” son los individuos y grupos que ocupan las más altas posiciones en la jerarquía social arreglada conforme al Estado y en la jerarquía social arreglada conforme a la sociedad en sus comunidades de pertenencia.

Un fenómeno subyacente en los cortes que delimitan el espacio legal es que al establecer lo que es legal y lo que no mediante un sistema de producción de significaciones que establece una escala de valoraciones, como *consecuencia y en el mismo acto*, determina lo que se puede caracterizar como “lo normado” y “lo no normado”; “es decir lo ajustado a la norma o no”.

Siendo los sujetos *visibilizados por la ley* escrita y no escrita; consciente en ambos casos ya que ésta *los crea* al definirlos; y siendo esta legalidad determinante de un modo de normativización, se produce en la misma operación la normalidad y la anormalidad, siendo la segunda comprensiva de la delincuencia, la locura y la marginalidad. Al estatuir

⁹⁷ Degano Jorge A. y cols. op.cit., p. 38. El subrayado es nuestro.
⁹⁸ Degano en: Degano, Jorge A. y cols. Op.cit. p.39. Subrayado en el original.
⁹⁹ Degano en : Degano, Jorge A. y cols. Op.cit. p.39.
¹⁰⁰ Como lo describe Michel Foucault en : op.cit., 1998, p. 117.

Si existe un territorio de la legalidad por necesidad deviene un *territorio de ilegalidad*. Es ontológicamente necesario que exista lo no permitido por oposición a lo que está permitido. “El perfil que va a indicar la operación de la Ley, adjudicándose así un territorio o legalidad de pertenencia, va a excluir a ese resto sancionándolo.” Y así resulta que *otro efecto instituyente de la ley es determinar un territorio de prohibiciones* y como desde el orden legal dicho territorio tiene que ser referido cada vez, en cada operación, como *límite*, tenemos que la “sanción” a que se hace referencia no sólo es punición de lo prohibido sino *elevación a rango de realidad* de esto mismo “ya que lo reconoce como tal de modo simultáneo.”

La Ley regula la distribución de bienes y servicios entre los grupos sociales y al constituir sujetos se inscriben las relaciones que establecen entre sí los miembros de la sociedad. por sus efectos en extensión produce *discriminación intersubjetiva*.¹⁰¹ Y en esos registros y discriminar sujetos normales y anormales, instituye un “*intercambio intersubjetivo*” y que

Al penalizar el “resto” que escapa al territorio de la legalidad y por el mismo efecto de la operación “*lo constituye, le da una categoría*”¹⁰² y al constituir este espacio de ilegalidad dota de *lugar de existencia* a quienes desafían y/o transgreden la norma; a quienes actúan *por encima de la norma*, pero también a quienes actúan *por debajo y a un lado* de ella. El espacio prohibido es en última instancia un *modo de intercambio subjetivo no permitido* y contiene una estructura interna que regula este intercambio donde los objetos no permitidos están también – como lo están los permitidos en el territorio de la legalidad – establecidos.

Al reflexionar todo esto vale la pena preguntarse si entonces el territorio de la ilegalidad *carece de sentido y ya podemos advertir que no*. Dentro de su propio mundo los “sujetos ilegales” instituyen un orden propio, una cierta “legalidad” de lo ilegal; para ellos las prácticas que realizan sí tienen un sentido.¹⁰³ Tal vez, como sugiere Degano, se trata de otra *legalidad*. Una que trasciende los límites que establecen la ley escrita y las normas sociales. Si todos los actos “ilegales” fueran unos *sin sentido* y por tanto, pertenecientes a la alienación de la conciencia y a la locura, entonces ¿cómo podría el aparato de justicia de la sociedad imputar responsabilidad por sus actos a los “delinquentes”? Y ¿cómo podría la sociedad misma, en su diversidad, *reconocer y hacer responsable* al “criminal negligente”, al “irrespetuoso” o al *leproso social*? “*Leproso*” llamamos al *sujeto indiferente*, que *no siente nada por el Otro*; que carece de emoción social y no se inmuta ante desastres como la guerra, el hambre, la miseria o las epidemias; independientemente del lugar que ocupa en la estructura social. *El leproso social ejerce la violencia de la indiferencia*.

“Así el acto de relegar al transgresor de la Ley constituye un acto de *re-legar*, una re-legalización, es decir legalizarlo en otra legalidad. En definitiva producir un Sujeto de la ilegalidad.”¹⁰⁴ Que coexiste con el Sujeto de la Legalidad. Hay, como vemos, una *función normativa constituyente*, no sólo de los Sujetos, sino de los campos de acción social.

¹⁰¹ Degano en: Degano, Jorge A. y cols. Op.cit. pp. 40 y 41. Subrayado en el original.

¹⁰² Degano en: Degano, Jorge A. y cols. op.cit. pp. 42 y 43.

¹⁰³ Por ej. los cárteles de la droga y los grupos guerrilleros, son dos casos contrapuestos en sus fines y medios.

¹⁰⁴ Degano en: Degano, Jorge A. y cols. op.cit. p. 44.

Norma jurídica, norma social : re-acercamiento al plano colectivo

A un lado de la norma escrita coexisten las instituciones de derecho "normativizadas" en las comunidades, pueblos y grupos, que evidencian en sus prácticas sociales no estar exentas de la fuerza de la ley al dominar, jerarquizar y controlar el accionar de sus miembros. Todos éstos son efectos de la ley que podemos apreciar en instituciones sociales, usos y costumbres que de hecho "oficializan" las normas de comportamiento a que se sujetan sus miembros. Al sujetarse a lo que se conoce técnicamente como derecho consuetudinario, que nosotros hemos llamado "normas sociales"; así como al derecho escrito, los individuos aceptan, decíamos, el orden jerárquico que establecen esas normas; con lo que posibilitan el mantenimiento del régimen normativo formal y del régimen no formalizado por escrito, preservando la estabilidad social. Esto ocurre cuando entre uno y otro hay armonía; propiciando en cambio, las condiciones de transformación social, por la manifestación del disenso cuando existe contradicción entre un orden y otro.

Y es en el espacio microfísico del derecho consuetudinario donde se manifiesta el sometimiento o el rechazo al orden oficializado y promulgado. En cuanto a la construcción del sujeto alcanzamos aquí otro nivel: ya no sólo el individuo singular se eleva a rango de sujeto como depositario de un orden formal; los procesos de autorreconocimiento y reconocimiento del Otro a partir del posicionamiento en la práctica de los individuos con relación al orden escrito y fundamentalmente al orden estudiado no escrito, permiten identificar al Sujeto sujetado y a quien no lo está en una formación colectiva determinada. Y obrar en consecuencia la exclusión, reclusión, retención o re inserción de sus miembros.

En la convocatoria a su acatamiento la norma impone criterios de identidad. Es una "identidad conferida o atribuida desde el afuera".¹⁰⁵ Pero hay también un auto-reconocimiento; el sujeto se auto-identifica como "esto" y "no aquello" y hacedor de "esto y esto otro". Más toda función intelectual que nos es inherente exige de los objetos de nuestra percepción "un mínimo de unidad, de coherencia y de inteligibilidad."¹⁰⁶ La elaboración normativa al constituirse como un sistema del pensamiento expresa esta unidad, coherencia e inteligibilidad para quienes comparten y se someten al régimen que erige. Estos rasgos se valoran en la dimensión singular y colectiva de la subjetividad.

La institución es una red simbólica "socialmente sancionada" define Castoriadis y ¿qué es la sanción social sino la fuerza de ley que la sociedad da a las normas en sentido formal y a los valores, usos, costumbres y actos que evoca e incluye esta red? El conjunto de normas instituidas en una sociedad delimitan el pacto social al que se agregan los individuos que la conforman. El contrato que se fija entre los miembros de la sociedad alcanza un máximo nivel de articulación de los individuos en la expresión ciudadana. El ciudadano se articula con sus semejantes "mediante un compromiso total". El contrato social fundante es la asociación.¹⁰⁷ Para Rousseau, el crimen que violenta, que perturba la norma formalizada y sancionada ley oficialmente, representa la ruptura del pacto social.

¹⁰⁵ Coincidimos con esta idea de Graciela Rodríguez. Ver su intervención en : Degano y cols. op.cit. p. 27.

¹⁰⁶ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1806.

¹⁰⁷ Lourau, René, 1994, op.cit. pp.35-36. El autor cita el pensamiento de Rousseau a propósito de la elaboración de este del derecho subjetivo y el concepto de institución.

Los dos campos de *legalidad*, el de las leyes oficializadas y el que inauguran las normas que de aquí en adelante llamaremos “consuetudinarias”, se cruzan en la extensión, modificación o transgresión de la ley y al constituirse en dos campos *discursivos* definen las reglas que estipulan lo que es justo e injusto en una sociedad. Es decir, se substantian hacerse, *perfila las prácticas sociales de su actualización*. Para operativizar dichas prácticas se articulan los individuos alrededor de las normas creando *organizaciones*; formas sociales visibles como la empresa, escuela, hospital, etc.¹⁰⁸

Las normas no se encarnan directamente en los individuos concretos jamás, sino que “pasan por la *mediación de formas sociales singulares*”, no directamente observables que contienen esos modos de organización “más o menos adaptados a una o a varias funciones”.¹⁰⁹ Cada *forma singular* (la escuela por ejemplo, distinta de la fábrica) tiene sus propias organizaciones: jurídica, técnica y administrativa, establecidas por un(os) grupo(s) social(es) en el contexto de una sociedad dada. Esto implica que una vez creadas, las *normas adquieren su propia dinámica* impulsada por los grupos de individuos organizados, quienes *en la actualización del proyecto social normativo* tienen dos opciones: adoptan prácticas prefiguradas en las normas existentes, o subvierten el orden que establecen dichas normas, realizando prácticas diferentes o francamente antagonistas de lo que marca la ley. Prácticas que a su vez, en su realización, instituirán nuevas “teorías” del *deber ser*.

Al delinear el pacto social las normas definen el tipo de individuo pertinente a la sociedad; esto ocurre por los diferentes mecanismos y artificios que hemos expuesto y por el vasto y complejo dispositivo del Poder. Uno de esos mecanismos es el *establecimiento de los tipos de castigo* para aquellos individuos que actúan “al margen” o “fuera” de la misma: la deportación, el escarnio público, el trabajo forzado, la ley del talión, la prisión.¹¹⁰ En la penalidad moderna del siglo XIX en las sociedades occidentales, que extendió sus significaciones al siglo XX cambiando la idea central de penalizar la *infracción cometida*, por la idea de penalizar la *potencialidad criminal* de un individuo más o menos “peligroso”; muíó el objetivo societal de corregir al individuo que actuaba fuera de la norma, luego de su *infracción*, por la novedosa idea de *evitar* que llegara a *infringir* la ley. En la actualidad en estas sociedades, son la prisión y el escarnio público las formas de penalización vigentes, una *institucionalizada* y el otro no formalizado.¹¹¹

Al castigar al culpable de homicidio matándolo, Freud hace notar que bajo la forma de la *expiación*, la colectividad lleva a cabo la misma transgresión, sólo que aprobada porque la comete la sociedad en su conjunto. De modo que “uno de los principios fundamentales del orden penal humano” se deriva de la *identidad de los deseos* reprimidos del criminal y los

¹⁰⁸ Que a decir de René Lourau, a veces se confunden con las instituciones, desplazando así el contenido simbólico e imaginario; imaterial pues, de las instituciones.

¹⁰⁹ Lourau, René, op.cit. p. 10. Aquí se refiere a las instituciones en ese *momento singular* que distingue unas instituciones sociales de otras por sus fines generales. El subrayado es nuestro.

¹¹⁰ Foucault, M. 1998, Cuarta conferencia.

¹¹¹ No incluimos en las formas de escarnio público las “recomendaciones” que hacen los organismos de derechos humanos, pues no parecen perseguir la finalidad de la humillación y la vergüenza del servidor público. El escarnio público lo están tomando en sus manos los medios de comunicación, sin que nada los detenga ya que, hablando de leyes, no hay ley que regule esta práctica discrecional mediática.

verdugos encargados de vengar a la sociedad ultrajada.¹¹² Es lo mismo que está detrás de la *ley del talión*.

El nuevo carácter preventivo del proyecto de penalización de la sociedad reorganizó las prioridades haciendo del control del comportamiento apenas germinal, su finalidad primaria.¹¹³ Y cambió las finalidades esenciales de las organizaciones: ya no se trata de encerrar un cuerpo que ha consumado un delito en establecimientos carcelarios; se trata más que nunca de trabajar con la producción intersubjetiva de significaciones imaginarias sociales desde las instituciones primarias de pertenencia de los individuos (la familia, la escuela), como medida profiláctica.

Y en ese carácter preventivo otro aspecto de la norma que contribuye a dar cuenta de la relación arquitectónica entre ella y la subjetividad es el campo del saber que inaugura sobre el individuo. El saber que se organiza en torno a la norma para determinar si una persona está pensando en actuar conforme a los parámetros sociales establecidos y evaluados como “adecuados”, “bien vistos”, “deseables”. Mas allá del delito desviante de la ley, aquí hablamos de normalidad funcional a la sociedad, cuya transgresión también se castiga. Podemos citar el ostracismo social (además de la reclusión en hospitales psiquiátricos), como forma punitiva del siglo XX y el actual, en contra de sujetos clínicamente desviados, pero que no “delinquen”. Estamos frente a :

“Un saber de vigilancia, de examen, organizado alrededor de la norma por el control de los individuos durante toda su existencia”¹¹⁴

Se trata de un saber específico de y sobre los individuos sometidos a observación, extraído de los sujetos vigilados en su accionar. Es el saber técnico de la producción (producción de bienes, de relaciones, de conocimientos). Un segundo saber es el que deriva de la clasificación de los individuos, del registro y comparación de sus comportamientos heterogéneos; es un saber de observación “de algún modo clínico”. Y corresponde, dice Foucault, a la psiquiatría, la psicología, la psicología y la criminología, etc.¹¹⁵

La vigilancia correctiva, ortopédica y permanente de la Sociedad sobre el sujeto, ese individuo en socialización, se realiza por medio de su agregación a las organizaciones, entendidas como formas visibles de asociación que constituyen parte del sustrato material de las instituciones, su correlato morfológico observable.¹¹⁶ En toda institución se erige una ruptura entre lo que se puede y no se puede hacer dentro de ella, a través de su ordenamiento específico. “La ruptura concierne también a lo que es deseable u obligatorio hacer y, por otra parte, a lo que no es ni deseable ni obligatorio”. “Hay que explorar el sistema oficial y el sistema oculto de las normas, valores y modelos que constituyen la

¹¹² Freud, S., *Tótem y tabú*, p. 1793.

¹¹³ Foucault, M. 1998, op.cit. p.97.

¹¹⁴ Foucault, M. 1998, op.cit. p. 100.

¹¹⁵ Foucault, M., 1998. Quinta conferencia, p. 135.

¹¹⁶ Lo que llamamos con Castoriadis “organizaciones” Rousseau lo concebía como el momento singular de la institución, según explica Lourau en su obra citada. Este momento institucional es el que, a nuestro juicio, hace que se confundan por simplificación y reducción las instituciones con “establecimientos”.

rama de las conductas dentro de toda institución.¹¹⁷ Al analizar las instituciones, sugiere Lourau, no debe olvidarse que más allá de las funciones explícitas e implícitas a que sirven, prescriben "modelos de comportamiento", "mantienen normas sociales" e "integran a sus usuarios dentro del sistema [social] total".¹¹⁸

La "red" de instituciones específicas de una sociedad se atribuye la prerrogativa y responsabilidad de *controlar la totalidad o casi totalidad del tiempo de los individuos*, además de cumplir la función de *controlar los cuerpos*,¹¹⁹ al normar determinadas prácticas sociales para satisfacer las necesidades y alcanzar los fines expresados por las instituciones. Estas tratan de hacer que reine un orden interno; un "micro orden" que reproduce el orden social en mayor o menor grado, o que lo cuestiona incesantemente.

De modo que *el papel que juega la norma en la institución es el de una verdadera ortopedia social* que posibilita que las instituciones se conviertan en esos agentes eficaces de control social descritos por Foucault. La *normalidad se inscribe en la dimensión institucional de la subjetividad*.

Enriquecedor y problemático es el acercamiento a la realidad de la UACM desde este referente teórico; ya que la condición de la falta de norma o la norma borrosa, permite abrir la interrogante de si se diluye la fuerza disciplinaria de ésta, y qué tanto esta misma subjetivación de una *carencia* o una *opacidad*, es generadora de diversos imaginarios, tomando en cuenta que el magma de significaciones imaginarias sociales fluye en forma incesante. Incluso puede ser que ante límites borrosos o ausentes, el imaginario colectivo se desborde.

Lo que no está sobredeterminado de ningún modo, es *el rumbo*; si es que habrá de tomar alguno definido, de ese imaginario desbordado.

El sujeto, el poder y la norma

En la medida que desde los universos compartidos de significaciones – por mediación de la violencia simbólica, pero *compartidos* al fin y al cabo – los sujetos sostienen y legitiman *las normas* que instituyen para su propia regulación como sociedad y que ubican a cada miembro en un lugar determinado en su jerarquía, legitimando estas posiciones y sus implicaciones políticas, materiales y sociales, los contenidos de éstas tienen que ver intrínsecamente con *la cuestión del Poder y el circuito de distribución del mismo*.

La mirada crítica de la norma, en tanto producción colectiva y subjetiva que pasa a formar parte, globalmente, del *imaginario social instituido o efectivo*, no puede sustraerse al examen de la relación directa de este imaginario total con el *poder*, y al hacerlo no puede dejar de interrogarse por el otro gran soporte de este último, que es el *discurso del orden*.

¹¹⁷ Lourau, R. 1994, op.cit. pp. 11 y 31. El subrayado es nuestro. Aquí la *institución* es asimilada por Lourau a su *forma particular*, el momento dinámico de actualización de la institución.
¹¹⁸ Lourau, R. 1994, op.cit. p. 13.
¹¹⁹ Foucault, M., 1998. Quinta conferencia, ver págs. 129-132.

Al pensar al poder como un dispositivo que se sirve de la fuerza para su *instauración*, y del discurso del orden y del imaginario social para su *preservación*, vale la pena preguntarse por el *dinamismo* que cada uno de estos soportes ha jugado y juega en la constitución de los poderes instituidos en las sociedades. Y ubicar en ese dinamismo el papel de la norma.

En una escala socio-histórica se puede observar que el poder se vale en principio, y sólo en principio, de la fuerza física para instaurarse; una vez que se ha establecido una situación de dominio de los hombres que tienen el aparato de la fuerza física, éstos necesitan hacer permanecer dicha situación y para ello se sirven de la alimentación de lo que Etienne de La Boétie llamaba ya desde el siglo XVI, *el espíritu de servidumbre*. El medio por excelencia del que hablaba el filósofo francés era *la educación*, y en especial, *la educación en las costumbres*: "...los hombres nacen bajo el yugo, y después, nutridos y educados en la servidumbre, sin mirar más allá, se contentan con vivir como han nacido, y no piensan jamás en tener otro derecho ni otro bien que éste que han encontrado, y consideraran como natural la situación de su nacimiento." Y concluye : "...causa primera de la servidumbre voluntaria es la costumbre".¹²⁰

Lo que La Boétie expresa es *la ausencia de deseo*, o mejor dicho, *el aplastamiento del deseo* conatural del hombre de ser libre y desear bienes materiales y simbólicos; por la vía de la transmisión generacional de un elemento normativo de la vida cultural de los pueblos, que es la costumbre – norma consuetudinaria- así como de *la institución educativa*.

Ningún tirano, decía el también jurista, puede darse el lujo de sostener indefinidamente los gastos de un ejército y estar omnipresente en todos los rincones del territorio que controla. Por ello *crea un aparato de hombres que le sirve a él*, pero a cambio de favores especiales; entre ellos el favor muy especial de otorgarles a estos integrantes de su círculo primero de poder, *la facultad de controlar a su vez, a otros tantos hombres*. A la pregunta inquietante de *cómo se hace obedecer esta estructura de poder* el autor responde : "Ellos se sirven más bien – creo yo- *de los formalismos y de los espantajos que producen miedo*, más que de la seguridad en que se encuentran"; "... no son las armas las que defienden al tirano".¹²¹

Salvando las diferencias entre uno y otro pensador, ya que La Boétie se concentró en los problemas de *la soberanía instituida* de un solo hombre o puñado de hombres frente a la obediencia y Michel Foucault desplazó su interés al campo mas contemporáneo de *la dominación frente al sometimiento en movimiento*, podemos decir que este último buscó esclarecer cuatro siglos después lo que su antecesor llamara "formulismos y espantajos".

El filósofo francés del siglo XX glosó el *discurso del orden* como uno de los pilares que sostienen la estructura de poder instituida. Tras definir al poder como *un ejercicio en acto*, *en una relación necesariamente de fuerza*, argumenta que los fenómenos del poder deben ser analizados en términos de lucha, de enfrentamientos, de guerra. El tipo de fuerza que se

¹²⁰ De La Boétie, Etienne, *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra uno*, Tecnos, 2ª ed., Madrid, 1995, pp.22 y 23; p.28. Esta obra fue recuperada por el amigo de La Boétie, Montaigne, siete años después de su muerte; aunque según María HERNÁNDEZ-RUBIO, no parece haber sido publicada por mediación de éste en 1570. Se publicó por primera vez en 1576 con el título "Discours de la servitude volontaire".
¹²¹ Op.cit. p. 44. El subrayado es nuestro. A esta idea nos referimos como un punto de aproximación del pensamiento teórico de Castoriadis y Etienne de La Boétie.

ejerce durante la lucha por el poder es “una especie de guerra silenciosa”, inscrita en las instituciones de la sociedad y en las desigualdades instituidas.¹²²

El discurso del orden se vale de dos elementos límite: las reglas del derecho que delimitan formalmente el poder y el efecto de verdad que el poder mismo produce, transmite y a su vez reproduce ese poder. El poder no puede acumularse, circular, ni funcionar, sin un discurso que lo valide; al mismo tiempo, las reglas del derecho que el discurso enuncia y repite incansablemente, son legitimadas desde lugares de poder ya instituidos, que las enuncia como “verdades” irrefutables.¹²³ Se trata de un proceso de codificación del poder: los códigos sirven a los poderes instituidos pero a la vez se constituyen en poderes en sí mismos y este fenómeno viene ocurriendo desde épocas muy remotas, según se advierte en la descripción que hace Freud de la evolución del tabú:

“Poco a poco va constituyéndose el tabú en un poder independiente, desligado del demonio, hasta que llega a convertirse en una prohibición impuesta por la tradición y la costumbre, y, en último término, por la ley”.¹²⁴

El papel de las instituciones a propósito del poder es la *reapropiación de las relaciones de poder* que se han dado a nivel microfísico. En este sentido el dispositivo institucional “es un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, disposiciones arquitectónicas, *decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas morales, filantrópicas* : en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho (...)”.¹²⁵ Tanto lo dicho como lo no-dicho, *norma*: prescribe, delimita.

El tercer soporte del poder, *el imaginario social*, ocupa un lugar *extra-discursivo* en el dispositivo. El poder exige como condición de su funcionamiento y reproducción, no sólo de los sistemas de legitimación provenientes del Derecho (entendido éste como la ley y como el aparato, las instituciones y los reglamentos que lo formalizan y sacralizan); también requiere de la producción de los rituales y emblemas que constituyen el imaginario social instituido pues *norman* asimismo el comportamiento de los sujetos. Necesita de la interpelación a las emociones, voluntades y sentimientos. Necesita de la eficacia simbólica de los mitos para su libre circulación. *Es por eso que no hay sociedad ni grupos sin mitos, porque no hay sociedad sin poder.*

“No puede haber sociedades sin poder: siempre habrá que zanjar litigios o decidir que en tal caso se ha transgredido la ley social, del mismo modo que siempre habrá necesidad de tomar decisiones que afecten a la totalidad de los miembros de la sociedad en relación con lo que hay y lo que no hay que hacer, es decir, *establecer leyes y gobernar*.”¹²⁶

¹²² Foucault, M. *Microfísica del poder*³ed., La Piqueta, Madrid, 1992, Curso del 7 de enero de 1976, pp. 133- 146.
¹²³ Foucault, M. 1992. Curso del 14 de enero de 1976, pp. 147- 161.
¹²⁴ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1762.
¹²⁵ M. Foucault, “El discurso del poder”, cita de segundo orden en: Araujo Paullada, Gabriel. *Aproximaciones a la relación subjetividad y poder*, Cuadernos del TPI núm. 1, UAM – Xochimilco, México, 1995, p. 61. El subrayado es nuestro.
¹²⁶ Castoriadis, C., 1999, op.cit., p. 111. El subrayado es nuestro.

Si quienes establecen las leyes son los que tienen el poder de definición de los "delitos" y las "sanciones", entonces la delincuencia deja de ser una clase de comportamiento y se convierte en un estatus social atribuido a alguien por quien tiene el poder de definición.

Se pueden advertir en todo lo anterior las relaciones entrañables y vinculantes que existen entre el Poder, las normas jurídicas y las normas consuetudinarias—mitos incluidos—, que se vuelven "leyes" prescriptivas de la conducta.¹²⁷ La narrativa de los mitos sirve para identificar el mecanismo de repetición incansable del mito como totalidad significativa y de los mecanismos de naturalización y atemporalidad de las normas, valores e instituciones que involucran, como medios exitosos para lograr su eficacia simbólica.

Las normas, anudadas históricamente al poder, pueden propiciar reacciones de resistencia a éste y sostener lo que Foucault denomina acciones de "contrapoder". Este contrapoder es "un poder que viene de abajo".¹²⁸ Las acciones de contrapoder son inscritas por el Poder en el campo de la ilegalidad; cuando en realidad, o a la vez, esta resistencia se inserta en el campo de lo instituyente. Cuando los sujetos instituyen nuevos sistemas de significaciones, ha cristalizarse entre otras cosas en órdenes normativos, trumpan con tanta mayor fuerza en el imaginario social, con cuanta precisión dirijan sus ataques al centro del Poder. Y al hacerlo emergen la confusión interna, el des-orden social, los sin-sentidos transitorios para los sujetos. Nuevos campos de estructuración de la subjetividad colectiva se abren.¹²⁹

Con lo dicho hasta aquí podemos ver que el poder que se ejerce sobre los Sujetos de la norma, legales e ilegales, en los territorios jurídico y social, es un poder polimorfo y polivalente por sus instrumentos y por sus resultados, como bien lo concibió Foucault.¹³⁰ En el caso de una transgresión a la norma consuetudinaria, el sentimiento de culpabilidad, con sus varios grados de intensidad, será, acorde a la teoría psicoanalítica, el elemento perturbador y punitivo por excelencia. Y dicha culpa frente a su transgresión, se combina con la confusión del sujeto para el que se desdibujan las fronteras de los campos de legalidad e ilegalidad. Ambos efectos sobre el se suman al estigma social de "transgresor";¹³¹ este "proceso de criminalización" que causa el sistema penal formal sobre el sujeto, cumple una función similar al proceso de identificación del desviante y su estigmatización en el terreno consuetudinario, en el sentido de que promueve su separación de los demás.

Desde siempre ha existido este proceso. Nuestros antepasados, dice Freud, cuando infringían una ley de la época, un tabú, se convertían ellos en tabú; "se convierten, a su vez

¹²⁷ Los mitos sociales constituyen para Castoriadis: "Cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones." Fernández, A.M. "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", en : Fernández, A.M. y De Brasi, J.C. (comp.) *Tiempo histórico y campo grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, p. 75, subrayado en el original.

¹²⁸ Foucault, Michael, 1998. op.cit. Cuarta conferencia, p. 109.

¹²⁹ Entre los transformadores de sentido Castoriadis destaca las utopías y las ilusiones; los deseos y los anhelos. Constituyen la materia del imaginario social radical. Son creaciones de nuevos organizadores de sentido para interpretar al mundo.

¹³⁰ Foucault, M., 1998, op.cit. Quinta conferencia.

¹³¹ Manasseri toma este concepto de la Criminología. Ver en: Degano, Jorge A. y cols. op.cit.

en prohibidos e interdictos, *como si hubieran recibido la totalidad de la carga peligrosa*".¹³²

Más allá de lo expuesto hasta aquí, en los tiempos actuales valdría la pena preguntarse por la hegemonía del sentimiento de culpa como elaboración de la subjetividad a consecuencia de la transgresión de la norma, ya que observamos una enorme indolencia de los espectadores de esa transgresión; de un lado, que prohija la impunidad del aparato de justicia del Estado; y una gran corrupción y cinismo del lado de quienes, ostentando y no un poder político, parecen estar justificando para sí mismos y para nadie más, sus campos de acción social, sus prácticas, sus intercambios y códigos pseudo-legales, que se inscriben en el terreno de la ilegalidad.

Ante todo este conjunto de procesos y las huellas que el sometimiento acrítico a las normas, por un lado, y la violación de las necesarias para la convivencia, por otro lado, va dejando en la subjetividad singular y colectiva; no es de sorprender que atestigüemos un nuevo tipo de lucha por el poder, que se suma a la lucha política y a la lucha económica: la lucha en que "los sujetos combaten todo aquello que los ata a sí mismos y de esta manera los somete a los otros". "Por lo que se lucha principalmente hoy es por refutar y *rechazar las formas de subjetividad impuestas (...)*".¹³³ ¿No es esto acaso una expresión elevada de la lucha por la autonomía?

El vínculo normativo con las instituciones

Existe *un vínculo multifacético* de la subjetividad con las instituciones. En una organización particular inscrita en un determinado proyecto institucional, *los miembros en cuanto tales, establecen un vínculo* con las instituciones en una dimensión, y a través de ellas, con los sujetos que comparten esa pertenencia, en otra dimensión. Un vínculo es "una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona"¹³⁴ y no una parte de su aparato psíquico. Aunque ya agregaba Pichon-Rivière que predominan el Ello, el Yo o el Superyó en un vínculo específico.

La dinámica de los vínculos que establece la persona tiene que ver con la naturaleza del Yo. El Yo es la instancia psíquica que opera "fiscalizando" todos los procesos parciales del psiquismo humano y en este sentido "en el yo hay también algo inconsciente". Incluso Freud propuso sustituir la antítesis entre lo consciente y lo inconsciente como explicativa de la neurosis, por la antítesis "entre el yo coherente y lo reprimido disociado de él".¹³⁵ La organización de los procesos psíquicos hacia la coherencia, que es función del Yo, hace que las tendencias sexuales independientes en el nacimiento, se reúnan posteriormente en la fase del autoerotismo localizando su objeto, que no es en esta fase uno exterior ajeno al

¹³² Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1761. El subrayado es nuestro.

¹³³ Es el tercer tipo de lucha que delinea Michel Foucault y comenta Ma. Inés García en: García Canal, María Inés, *Foucault y el poder*, UAM-Xochimilco, México, 2002, pp.34 y 35.

¹³⁴ Pichon-Rivière, Enrique, *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998. p. 11.

¹³⁵ Freud, S. *El "Yo" y el "Ello"* en: Obras completas, Tomo III. Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, p. 2704.

individuo, sino *el propio yo* y esta organización narcisista “no habrá ya de desaparecer nunca por completo”, aun cuando el hombre dirija ulteriormente su libido a objetos exteriores; ya que “los revestimientos de objeto que lleva a cabo son como emanaciones de la libido que reviste su *yo* y pueden volver a él en todo momento”.¹³⁶ Por tanto, en cada uno de los vínculos efectivos que establece una persona con otros seres reales e imaginarios *encuentra un poco de sí mismo*.

Existen diferentes tipos de vínculo; esto es, diferentes formas de estructurar la relación entre los sujetos y los objetos “todas las relaciones establecidas con el mundo son mixtas”. La llamada *relación de objeto* es la estructura interna del vínculo. “Existe una división que es más o menos universal, en el sentido de que por una parte se establecen relaciones de un tipo y por la otra, de un tipo distinto”.¹³⁷ El vínculo implica *la conducta del sujeto, que abre el campo de relación externa con el objeto*. En la relación con el objeto el individuo tiende a repetir un patrón de conducta automáticamente, que deriva de la forma particular del Yo al relacionarse *con la imagen del objeto* localizado en él. Entonces, los vínculos tienen una estructura interna y una externa, siendo esta última manifiesta en la pauta de conducta del sujeto con el objeto y la primera, la que marca de manera significativa las relaciones externas con los objetos.

El conjunto de estructuras también llamada *vínculo interno y vínculo externo*, actúan articulándose en un proceso de espiral dialéctica, de modo que el vínculo interno se vuelve externo, para retornar al interior, etc. Para entender mejor la existencia de estas estructuras nos apoyamos de nuevo en el Psicoanálisis y su concepto de institución. *La institución revela su ambigüedad desde esta perspectiva*, designando a la vez “lo que vincula y lo que separa, lo que organiza los posibles y lo que organiza las prohibiciones” explica Lourau a propósito de la reflexión freudiana sobre la *integración* de la *estructura libidinal* y su poder complementario de *separación*. La *estructura libidinal* se articula especialmente con el nivel de la *organización de la institución* (producción imaginaria social radical la primera y representación simbólica de un proyecto de posibilidades y limitaciones la segunda), dado que los orígenes del Ideal del Yo se remontan “a las influencias de las autoridades”¹³⁸ (desde el Padre absoluto de la horda primitiva, hasta los reyes embajadores de los dioses). *Autoridades que no son tales, sino en la estructura organizativa jerarquizada*.¹³⁹ Esta idea permite comprender, al menos en parte, el ejercicio del poder en una institución.

En la estructura libidinal también se da una relación entre los miembros de las instituciones que *procede de la identificación mutua* como “partes” de un proyecto a realizar. Este proceso se realiza porque *cada Yo renuncia a su Ideal del Yo y lo sustituye por otro objeto: la persona del líder* (las posibilidades y restricciones que éste encarna en la institución). Es por esto que la *separación* entre el Yo y el Ideal del Yo es al mismo tiempo una *articulación* entre el individuo y la institución. Según Freud, en los dispositivos

¹³⁶ Freud, S., *Tótem y Tabú*, pp. 1803-04.

¹³⁷ Pichon-Rivière, E. 1998, op.cit. p. 24.

¹³⁸ Lourau, René, op.,cit. pp. 154, 155 y 161.

¹³⁹ Sigmund Freud citado y analizado por René Lourau en: 1994, op.cit. pp. 154 y 155. El énfasis es nuestro.

institucionales en cuya organización no hay un líder visible, los miembros han reemplazado al ideal del yo por otro objeto: por la organización y la ideología de la organización.¹⁴⁰

La estructura de la relación entre sujeto y objeto se interioriza durante la *interacción*, volviéndose *intrasubjetiva* bajo los efectos del proceso de identificación introyectiva y proyectiva.¹⁴¹ La *identificación introyectiva* es explicada por Pichon-Rivière como la absorción de características de un objeto externo por parte del sujeto, con la consecuente modificación de su conducta. Es un movimiento de *afuera-adentro* que hace que el sujeto asuma un determinado rol, de manera más o menos transitoria y siempre con una función específica que cumplir en la situación dada y en cada persona en particular. El proceso de *identificación proyectiva* es el movimiento inverso, de *adentro-afuera*, en el cual el sujeto “coloca” en el mundo exterior a él determinados atributos, logrando, luego de esta operación, la identificación con el objeto externo tributario.¹⁴²

Sobre el mecanismo psicológico de *identificación*, una de las aportaciones más significativas del psicoanálisis al estudio analítico de las instituciones es que éstas se caracterizan por estar constituidas por “*las más variadas identificaciones*”, “orientaciones múltiples a través de *vínculos* diferentes” y “proyecciones y/o introyecciones según *modelos* muy diversos”, en opinión de René Lourau.¹⁴³ Esta idea conduce a admitir que la institución revela la creación de pertenencias y de referencias múltiples con respecto a sistemas de organización del tiempo y del espacio sociales. Lo confirma Lourau al resaltar que esta importante aseveración que da soporte a las nociones de “multirreferencialidad” y “transversalidad”, procede del Psicoanálisis.¹⁴⁴

Dado que *Sujeto* y *Objeto* son dos producciones de la subjetividad; dado que la institución es un conjunto de significaciones imaginarias sociales expresadas en símbolos y articuladas por y en el Sujeto; dado que es en el Sujeto en quien se encarnan, al entrar en relación con el otro, las estructuras de las relaciones sociales que configuran determinadas prácticas, hablamos aquí propiamente del *vínculo entre esas creaciones socio-históricas llamadas “individuos” y esas otras llamadas “instituciones”*. En el crisol de significaciones identificamos la *materia normativa* que instituyen los individuos para su regulación y que puede llegar a establecer *férreas disciplinas* como instrumentos para vincular a los sujetos mediante *la obediencia y la utilidad*.

La existencia de un *ordenamiento* específico constituido de normas cuyo fin general es mantener el “micro-orden interno” en instituciones dadas, *conlleva la necesidad de cumplir una función vital de unificación de sus miembros*.¹⁴⁵ Desde la perspectiva de Sigmund Freud esta cohesión interna está a cargo de la *ideología* que se produce en las instituciones, forjando una característica del vínculo externo, que es *su permanencia*. Los otros dos elementos de las “formaciones colectivas” *en relación con la faz normativa del vínculo*, son

¹⁴⁰ Lourau, René, 1994, p. 158.

¹⁴¹ Kaës, René, “El estatuto teórico clínico del grupo. De la Psicología Social al Psicoanálisis”, en : *Revista Tramas* núm. 11, UAM-Xochimilco, México, 1997, p. 231.

¹⁴² Pichon-Rivière, E. 1998, Cap. 6, pp. 71-78.

¹⁴³ Lourau, René, op.cit. p. 157.

¹⁴⁴ Lourau, R., op.cit. p. 159.

¹⁴⁵ Lourau, R. Op.cit. p.65.

la *estructura libidinal*, forjando dicho vínculo entre los miembros de la institución *simétrica y asimétricamente*, y una *organización coercitiva y diferenciada* que permite controlar el ingreso y la salida, la afiliación y la expulsión.¹⁴⁶ Una organización que *regula* la pertenencia y la no pertenencia. Ambos complementan el vínculo *sujetos-instituciones*.

El afianzamiento de tales vínculos se da en el orden simbólico. *La cohesión interna es en sí misma una necesidad de pervivencia del sistema institucional, e implica tender nexos entre los sujetos y las significaciones imaginarias sociales actualizadas en el sistema.*

Todo vínculo comporta *un compromiso del yo con el otro*. Por ende, la negación del mismo puede interpretarse como “una tentativa de pérdida del ser, de la mismidad o del yo, de no ser él el que quiere vincularse sino de ser otro. O de no ser nadie para no tener compromiso en el vínculo”.¹⁴⁷ Para tener la voluntad de comprometerse con el otro es condición necesaria que haya una claridad de identidad del yo; que el sujeto se distinga del objeto. Aunque aclara Pichon-Rivière que no existen vínculos en que los objetos estén totalmente diferenciados.¹⁴⁸

La idea de *voluntad de compromiso* que veíamos a nivel del pacto societal, la encontramos en el *plano interpersonal* en la teorización del vínculo con las instituciones, de René Kaës. Postula que los vínculos “instituidos” están determinados *por el deseo de los sujetos de inscribir su vínculo en una duración y en una cierta estabilidad*. Proyecto que se realiza *mediante la formación intersubjetiva de una alianza* – una correspondencia y resonancia mutua a nivel de los aparatos psíquicos de los elementos del vínculo- y por una segunda determinación que procede del orden social establecido, “de las formas sociales” que “reconocen y sostienen la institución de este vínculo”. Otros componentes que estructuran la ligazón son *la comunidad de realización de meta y la obligación*.¹⁴⁹ Obligación frente al otro de realizar la meta.

Los vínculos que establece un sujeto con los objetos son “buenos” y “malos”, hay una *bivalencia* de objeto en el mismo sujeto, que se distingue de la ambigüedad con el mismo objeto, pues en este caso estamos frente a la *ambivalencia*. Una vez establecidos, los vínculos perduran más allá de la temporalidad de la situación en que las interacciones hayan permitido su estructuración.¹⁵⁰ En este sentido los sujetos se mantienen permanentemente vinculados a los objetos, sea “afuera” o “adentro” de la situación en que se generaron.¹⁵¹

En la medida que el objeto representa algo para el sujeto, el vínculo cumple una función simbólica. Simbolismo que como explica Pichon-Rivière, se inscribe en la historia

¹⁴⁶ El pensamiento institucional de Freud es descrito por René Lourau en su obra citada. Ver p. 152.

¹⁴⁷ Pichon-Rivière, E. 1998, p.30.

¹⁴⁸ Pichon-Rivière, E. 1998: 31-32.

¹⁴⁹ Kaës, René, et.al, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Paidós, 1998, Buenos Aires, p. 13.

¹⁵⁰ El efecto del psicoanálisis una vez que han concluido las sesiones, se explica por *la imagen interna del analista* que conserva el paciente y con la cual establece un vínculo que sigue actuando.

¹⁵¹ Pichon-Rivière, E., 1998, p. 43.

particular del Sujeto.¹⁵² Para representarse un objeto es necesario haber entrado en relación con él, sea imaginariamente, sea conductualmente. Si existe un componente conductual que inaugura el campo externo es lógico que el concepto de *rol* o *papel* desempeñado por los sujetos de un vínculo, tenga cabida en la teoría pichoniana. Estos roles se desempeñan articulados en una determinada forma que configura la trama de las prácticas sociales.

En tanto *histórico-sociales los vínculos son en principio instituyentes*. Podemos pensar la *institución del vínculo* bajo los influjos de los mecanismos de identificación introyectiva y proyectiva y de la alianza intersubjetiva del vínculo, en un accionar que se organiza siguiendo entre otros principios impulsores del vínculo su *prescripción* “por la institución misma”.¹⁵³ El *vínculo* que genera la norma con las instituciones es *necesario* en dos sentidos: *inevitable*, pero también, estructurador y arquitectónico.

Derechos y deberes: dos significaciones interdependientes que vinculan a los sujetos con las instituciones y la Sociedad

Descifrar parcialmente la noción de “derecho” y su complementario el “deber” implica transitar de un plano singular a otro colectivo y desplazarse entre las variaciones de significado que proceden de distintas perspectivas disciplinarias. Decimos “parcialmente” porque no creemos que sea descifrable en su totalidad debido a la invención incesante de necesidades del hombre y de los canales y mecanismos de satisfacción de esas necesidades; así como a la variación de los niveles considerados “satisfactorios”.

Partimos de que las nociones *derecho/deber* constituyen un par complementario y contrapuesto de significaciones que se mueven de polo a polo en un mismo plano de sentido: *el de la norma*. Las concebimos por tanto como *interdependientes*. La frontera semántica entre lo que es un *deber* y un *derecho* es porosa, ya que una norma que es significada en un momento dado como un *derecho* y vivida como tal, puede en otro momento ser registrada subjetivamente como un *deber*. Esta es la *idea-base*.

Las nociones de derechos y deberes son polisémicas, ya que tienen una naturaleza normativa y se establecen en el seno de las organizaciones humanas asentadas en torno a instituciones simbólicas. “Derechos” llaman los juristas a lo que deben recibir los sujetos de beneficios materiales y simbólicos, lo mismo que a las retribuciones fiscales que deben pagar para recibir beneficios materiales. Los “derechos” desde esta perspectiva se “pierden” si no son pagados puntualmente por los contribuyentes; por tanto, *no son inherentes a las personas*. También en el dominio jurídico se designa como derechos a las libertades. Libertad de creencias por ejemplo, se define como “el derecho que asiste a todos los habitantes del país, en principio, para creer o no; enseguida, para optar por la religión o principios que más les agraden o acomoden y, por último, para cambiar de opinión respecto a ellos cuantas veces se estime necesario o conveniente”.¹⁵⁴ En esta acepción *los derechos ya son posibilidades* de hacer cosas y de pensar cosas. La *posibilidad* está ligada a la idea de *libertad*, entendida ésta como la capacidad de elección entre opciones.

¹⁵² Pichon-Rivière, E., 1998, p.59.

¹⁵³ Kaës, René, 1998, p. 29.

¹⁵⁴ Arteaga Nava, Elisur, *Diccionario de Derecho Constitucional*, Harla, México, 1997, p. 63.

Sociológicamente un derecho es definido como aquello que un individuo o grupo “*está autorizado para esperar de su medio social, de acuerdo con las normas de dicha sociedad*”¹⁵⁵. Desde esta perspectiva se concibe que los derechos sólo tienen realidad cuando los garantiza y hace valer un órgano del Estado. Lo que no define la sociedad normativamente como derecho y no recibe la protección del aparato del Estado, no es un derecho. Puede advertirse cómo el derecho es definido *de manera positiva y fija límites*: establece una relación entre un determinado objeto y uno o unos determinados sujetos, no más. También se sugiere que los derechos son una instancia separada de la norma pero dependiente de ésta. Encontramos en este planteamiento la idea del derecho como lo que *es* y no como lo que *debe ser*. La idea de *fuerza* para garantizar la realización de la norma, que ha surgido en otro momento en el campo de la Filosofía como una corriente más (*la del derecho como fuerza*), subyace aquí.

Un par de señalamientos a esta idea: desde la organización autónoma de los grupos sociales en instituciones – educativas, filantrópicas, de autoayuda, etc.- los derechos, en tanto *posibilidades de ser*, son ejercidos por los individuos *más allá* de la garantía de realización que ofrezca el Estado; se ejercen desde el espacio público del ciudadano, ese sujeto comprometido con el otro y consigo mismo que “*pacta*” la realización de sus derechos potenciales, asimilando a esta noción *la idea de la facultad de exigir a otro todo aquello que los ordenamientos establecen a su favor* (encontramos en Kant apoyo a esta reflexión nuestra, como se apreciará adelante). El segundo reparo es que los derechos *no derivan* de la norma, *son la norma misma* en una de sus significaciones.

Para la Filosofía el conjunto de derechos - oficiales y consuetudinarios -, “son la técnica de la coexistencia humana; la técnica dirigida a hacer posible la cohabitación de seres humanos” en el planeta. Y cumple idéntica función en una región, país, comunidad u organización particular.¹⁵⁶ Asimismo plantea que los sujetos *tienen derecho a esperar un comportamiento intersubjetivo* determinado que, agregamos, incluye *un modo de intercambio* de bienes y servicios materiales y objetos simbólicos. Acotamos que quienes tienen ese “derecho de expectativa” *son los Sujetos que han pactado*, que han establecido un *contrato de asociación* que alberga, tanto este derecho primario que legitima todos los demás derechos instituyentes, como los deberes concomitantes *de cuya realización depende* – aquí sí-, que se desprenda *el sentido del derecho adquirido y percibido* como tal.¹⁵⁷

De las corrientes del pensamiento filosófico destacamos la que atribuyó a la *moral* los mismos caracteres que al *derecho*, para luego observar cómo evolucionaron las ideas sobre la relación entre Derecho y moral. El derecho natural era identificado *con lo bueno o justo en el orden de las relaciones humanas* que como expusimos antes se consideraba inmutable, estático; y por tanto era identificado con la “verdadera moralidad”.

En la historia del pensamiento *se entrecruzaron explícitamente desde inicios del siglo XVIII las ideas del deber y del derecho* en la “*exterioridad*” del sujeto. Fue Cristian Thomasius

¹⁵⁵ Diccionario de Sociología, FCE, México, 1949, reimpr. 1980, p. 88. El subrayado es nuestro.

¹⁵⁶ Abbagnano, Nicola, Diccionario de Filosofía, FCE, México, 1974.

¹⁵⁷ Desde luego aplica tanto al campo de acción de la Legalidad como de la Ilegalidad.

quien expresó una distinción entre la esfera moral y la esfera jurídica, adjudicando todo lo honesto y lo bueno a la esfera moral, regida por “obligaciones internas” y todo lo que es justo a la esfera jurídica, que trata de “obligaciones externas”, contraídas ante los otros. De la norma de lo justo es propia una obligación *externa* por la cual ninguno tiene su propio Derecho en sí mismo, “dado que todo D. es externo, no interno”. La esfera del derecho, dice Thomasius “es la esfera de la exterioridad y de las obligaciones hacia los otros”.¹⁵⁸ Se concebía entonces que *el derecho son deberes hacia los otros y la moral son deberes hacia uno mismo*; pero ambos dominios se constituyen de “deberes”, al fin y al cabo.

Las ideas del deber y del derecho que se mezclan, acaban por no ser dos ideas diferentes, sino una sola, al convertir la idea original del derecho en su contrario el deber. La noción del derecho como prerrogativa, como libertad catectizada a la posibilidad (nace su percepción en el individuo pero requiere ser reconocido y aceptado por los demás para su ejercicio viable), desaparece, se disuelve.

En la misma línea de reflexión del derecho como moral y en relación con la moral, es imprescindible la referencia a Kant¹⁵⁹, cuya doctrina distinguiera entre *legalidad* y *moralidad*, alegando que “los deberes impuestos por la legislación jurídica pueden ser solamente deberes *externos* porque esta legislación no exige que la idea del deber, que es enteramente interna, sea por sí misma, motivo determinante de la voluntad del agente (...), no puede admitir más que movimientos externos”. “La legislación moral, por el contrario, aun cuando erija como deberes también las acciones *internas*, no excluye por esto a las acciones externas sino que se refiere en general a todo lo que es deber”. Por lo tanto, el derecho es “el conjunto de las condiciones por medio de las cuales el arbitrio del uno puede acordarse con el arbitrio del otro según una ley universal de la libertad” y puede ser representado como “una obligación general y recíproca”, de manera que “D. y facultad de obligar significan la misma cosa”.¹⁶⁰ A la esfera de la moral entonces, a diferencia de lo que argumentaba Thomasius, dice Kant que pertenecen tanto deberes internos como externos. La coerción esencial de la norma de derecho vuelve a aparecer en esta elaboración más profunda de Kant, pero aquí ya aparece, no obstante, el valor humano de la libertad y el reconocimiento de la naturaleza humana que incluye la facultad de tomar resoluciones.

Hay una coincidencia con el planteamiento de Leibniz en que *la moralidad es primaria respecto a la legalidad*; siendo “externa” esta última y por ende imperfecta frente a la acción moral, teniendo además un carácter coercitivo muy palpable. Se podría expresar también diciendo que cada individuo tiene la obligación natural, por el hecho de ser humano, a tener derechos y a reconocer que todos, tanto como él, tienen la misma imperiosa necesidad de tener derechos. Y en consecuencia, todos los miembros de una colectividad están impelidos a erigir un régimen de derechos, que regulará a cada miembro y que encuentra su auténtico fundamento en la moral. Nos aproximamos así al deber esencial que constituye una unidad con el derecho: *el deber de respetar el derecho del otro*.

¹⁵⁸ Abbagnano, op.cit. El subrayado es del original.

¹⁵⁹ Quien influyera enormemente en Sigmund Freud.

¹⁶⁰ Citado en: Abbagnano, op.cit. El subrayado es del original. He aquí el apoyo a nuestra reflexión previa.

De esta corriente filosófica podemos advertir aún hoy la huella de *la moral como fuerza que imprime su legitimidad al derecho*. Y es que, por un lado, se busca establecer en el derecho positivo y tornar costumbre entre los usos cotidianos de los pueblos, aquello que es bueno y es justo para la gente; y por el otro, el derecho formalizado en leyes escritas, o bien establecido en la convivencia diaria por la vía de los ritos, tradiciones y costumbres de las sociedades, se *acepta, se difunde y se acata como la ley* por todos y cada uno de sus miembros, *porque representa la moral pública alcanzada por el conjunto*.

El Psicoanálisis abona en este sentido a la comprensión del origen y psicodinamia de una expresión radical de los deberes, que son las *prohibiciones*. La teoría básica del origen de la moral de Freud permite dilucidar las conexiones de los deberes y derechos con aquélla. Tras el pecado original de la supresión del padre, los parricidas lograron vencer sus sentimientos hostiles y se impusieron los positivos, propiciando el surgimiento del remordimiento “y nació la conciencia de la culpabilidad” todavía confundida con el primero. Al experimentar esta pena “el padre muerto adquirió un poder mucho mayor del que había poseído en vida” y así, lo que el padre había prohibido durante su existencia por el hecho mismo de que en la horda primitiva él tenía el predominio como varón líder y sólo él podía poseer sexualmente a las mujeres del grupo; ahora, ya muerto, se lo prohibían a sí mismos los hermanos por virtud de lo que el psicoanálisis ha denominado “obediencia retrospectiva”.

Al desautorizar su horrendo acto criminal los hermanos se prohibieron la muerte del animal tótem sustituto del padre y renunciaron a recoger el fruto de su crimen rehusando el contacto sexual con las mujeres de su clan, que ya estaban accesibles a todos ellos. Así fue como *la conciencia de la culpabilidad de los hijos* vio nacer los dos tabúes fundamentales del totemismo (las dos primeras normas prohibitivas de la Humanidad): la exogamia y el respeto al animal totémico, que incluye la restricción de comer su carne. Con estas dos prohibiciones “se inicia la moral humana” expresó Freud,¹⁶¹ *de manera que los deberes son de naturaleza moral y colectiva*.

Expuso que desde los primeros tiempos de la Humanidad la necesidad sexual dividía a los hombres en lugar de unirlos. Pero ante la *necesidad práctica* de no rivalizar entre hermanos para poseer a las mujeres, *porque ello haría naufragar a toda la organización* y por otra parte *debido a la idealización del padre* que hacía que ninguno de sus hijos contendientes pudiera llenar jamás su lugar, acorde a la *creencia* de todos y cada uno de ellos; lo más conveniente era *renunciar* todos a poseer a las mujeres del clan. De ahí nació la *auto-prohibición* del incesto, siendo la transgresión de esta regla castigada con la máxima pena, la muerte; aun cuando su violación no trajera consecuencias negativas para la reproducción de la especie.

Podemos decir entonces que *el primer acto moral de la especie humana fue un acto de autonomía y no de heteronomía*: los hombres primitivos se percataron de la necesidad de vivir en armonía superando rivalidades y sin necesidad de criterios externos a su clan instituyeron leyes para contener sus propios deseos primarios. Asimismo, a partir de lo

¹⁶¹ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1839.

anterior podríamos decir que *en el origen civilizatorio la base de la sociedad no era la familia, sino los hermanos.*

Del mismo ensayo de Freud extraemos *el fundamento de la naturaleza compleja de los deberes*, que entraña la ambivalencia afectiva que gobierna hasta nuestros días la relación padre-hijo. Y es que tras el “magno suceso” del parricidio con que iniciaron la civilización los hermanos, la tensión entre el sentimiento de culpa, el arrepentimiento y la tentativa de reconciliación, por un lado y la satisfacción del triunfo por haber derrotado al poderoso padre, por el otro, se necesitó de una organización más compleja para mantener el equilibrio psicológico ante el peso de la fuerte tensión y esto hizo surgir la *comida totémica* donde *periódicamente* la colectividad disfrutaba de nuevo del placer del triunfo matando al animal tótem y comiéndolo, instituyendo en un deber para todos participar en el festejo, pero alternando estos momentos de dominación simbólica del padre, con periodos largos de restricción de tocar al tótem. En otras palabras: *era un deber respetar al padre y era un deber destruirlo* de cuando en cuando.

Otro aspecto a destacar de esta historia psicoanalizada por Freud es *la solidaridad* reafirmada en cada convivio totémico: “asegurándose, así, recíprocamente la vida, se obligan los hermanos a no tratarse jamás uno a otro como trataron al padre.”¹⁶² La semejanza de la significación supuesta por Freud en nuestros antepasados con la expresión de hoy “no hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti mismo”, es evidente. *Sin la solidaridad que nace de esta necesidad de no destruirse unos a otros y por el contrario, ayudarse por el bien de la colectividad, no se crea ni se sostiene una sociedad.* El régimen normativo que se instituye en su seno nace directamente de este sentimiento de la subjetividad colectiva.

Los fines del tabú antiguo que se identificaron eran *proteger la jerarquía social*; tanto a los poderosos como a los más débiles, *pero por separado*; *precaver las perturbaciones del orden social y salvaguardar la propiedad*, según expone Freud.¹⁶³ ¿Acaso no son las mismas funciones contemporáneas de la norma?. El violador de un tabú era primero dejado a la “fuerza interior” del propio individuo para ser castigado (lo que ahora identificamos como conciencia moral); más tarde se dejó a los demonios y dioses el castigo al culpable (señala la génesis primera de la prohibición y la posterior emergencia de la religión); y por último, la sociedad tomó en sus manos el castigo del transgresor. “De este modo también los primeros sistemas penales de la Humanidad resultan enlazados con el tabú”. (id.)

Otras funciones sociales que podemos desprender de las prohibiciones en la constitución de los Sujetos son, que *clasifican* a las personas; al proteger la jerarquía *dividen y agrupan* a los individuos instituyendo *separaciones* que son el basamento mismo sobre el cual se erigen todas las otras normas ulteriormente. Las prohibiciones, de hecho, reducen el margen de elección de opciones y lo hacen cada vez más, conforme son agregados nuevos criterios a la definición de aplicación de las sanciones subsecuentes. Esto es, *la libertad individual de satisfacer los impulsos primarios se reduce*; lo cual a primera vista parece un

¹⁶² Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, p. 1841.

¹⁶³ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1759.

saldo negativo, pero como veremos esta condición es necesaria para la construcción y mantenimiento de la sociedad.

La función primordial de la norma prohibitiva es precisamente *contener el deseo del Sujeto*. “No vemos, en efecto, qué necesidad habría de prohibir lo que nadie desea realizar; aquello que se halla severamente prohibido tiene que ser objeto de un deseo”.¹⁶⁴ A mayor “tentación” de ceder a la satisfacción del deseo, mayor ha de ser la definición de los criterios de la prohibición y del castigo a que se hace acreedor el sujeto transgresor, según analizó Freud. Hasta la fecha se puede observar que *la tentación de transgredir la regla aumenta conforme ésta limita más al sujeto*.

Los carnavales de hoy y las fiestas con su origen en “la primera fiesta de la Humanidad” que fue *la comida totémica*, presentan como rasgo en común *el levantamiento o suspensión de las prohibiciones y restricciones*, merced a lo cual, los individuos se exceden en la satisfacción de deseos reprimidos por la ley. “Una fiesta es un exceso permitido y hasta ordenado, una violación solemne de una prohibición.”¹⁶⁵ Aunque es necesario reconocer, por lo menos en la actualidad, que no todos los individuos se entregan a excesos teniendo la posibilidad de hacerlo sin esperar castigo. Por ello coincidimos con René Lourau cuando hace notar que *lo que está instituido en la fiesta* “es la *posibilidad* de transgredir las leyes habituales, no la *obligación* de transgredirlas”.¹⁶⁶ Devolviendo la capacidad de libre arbitrio al individuo, lo que resulta imprescindible para comprender y aceptar la existencia de la autonomía frente a la norma.

Las prohibiciones pueden instituir *durante la respuesta de resistencia a la tentación culturalmente aprendida del sujeto*, prácticas innovadoras y artísticas mediante la *sublimación* del objeto del deseo. Esto es, mediante el desplazamiento de la energía del instinto sexual que por virtud de la represión social profunda, genera el cambio de objeto de la libido. Llama nuestra atención el empleo de Freud de los términos *prohibición* e *interdicción* como alternativos, ya que “interdicción”, es un concepto del *derecho civil* y significa “privación de derechos civiles definida por la ley”.¹⁶⁷ Ello quiere decir que Sigmund Freud define las prohibiciones por la negativa del derecho (a lo que no se tiene derecho) y no positivamente.

“La conciencia tabú constituye, probablemente, la forma más antigua de la conciencia moral”.¹⁶⁸ Pensamos que esta conciencia aún no maduraba en sistemas complejos del pensamiento; en tanto *la conciencia moral* ya aparece articulando regímenes de derechos y deberes. Aunque el autor del Psicoanálisis enuncia las prohibiciones y las restricciones como vocablos sinónimos, nosotros extraemos y elaboramos del mismo desarrollo argumentativo de Freud una distinción de grado respecto a la libertad, con fines analíticos: *las prohibiciones reducen la libertad del sujeto a la nada, o casi*; el sujeto no puede moverse o actuar para reivindicar sus creencias o satisfacer sus necesidades fisiológicas y

¹⁶⁴ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1791.

¹⁶⁵ Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, p. 1837 y 1838.

¹⁶⁶ Lourau, René, op.cit. p. 164.

¹⁶⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed., Tomo II, Madrid, 2001.

¹⁶⁸ Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, p. 1791.

psíquicas. *En las restricciones* la libertad de pensamiento y acción se ve limitada también, pero *existe un cierto –aunque escaso– margen de maniobra del sujeto* en el que puede moverse sin recibir castigo, o bien retardando o cambiando la naturaleza del castigo. En otras palabras, las restricciones se ubican en la porosa frontera entre derechos y deberes.

Una noción que nos hace reflexionar Freud es *la rectitud de los actos* propios y de los demás en la instauración de regímenes de derechos y deberes, cuando en distintos pasajes del ensayo *Tótem y Tabú*, diferencia entre “deber” y “necesidad” al decir que un individuo debe actuar o por uno o por la otra. Al actuar por necesidad no hay justificación que valga: se hacen las cosas porque las condiciones de una situación social particular lo están exigiendo y/o se ha originado un problema. Al actuar por *deber sin necesidad personal*, no es posible ya atribuir a las condiciones externas al sujeto un imperativo de su actuación; es necesario entonces mirar hacia dentro del individuo para encontrar la explicación del comportamiento producido y si está actuando por el *puro deber* que él visualiza, entonces *es la rectitud de la razón o el conocimiento práctico de lo que debe hacerse o decirse, aunando la cualidad de justeza al acto*, lo que lo explica mejor. *Rectitud* encontramos asimismo en la ejecución de los derechos.

Para encontrar *el sentido de un deber o un derecho en una organización dada*, hay que *crear* o conocer las *creencias* de la subjetividad colectiva sometida a su fuerza. Para que un derecho se consolide en una organización humana, se reconozca como tal entre pares y se proteja por el Estado, es necesario que se *ejerza*; para que se ejerza es condición imprescindible que sea *apropiado* por los sujetos. Con el término *apropiación* queremos significar la forma efectiva de los sujetos de *realizar* sus derechos, una vez que han configurado una percepción particular de ellos *y que han sido significados desde la subjetividad colectiva*.

Es decir, por “apropiación” entendemos *la forma singular de percibir desde las relaciones sociales el derecho a tener un derecho determinado*, con dos connotaciones importantes: *la del sentido de necesidad de satisfacer el derecho y la del sentido de rectitud moral de las demandas propias*. Lo que conlleva, puntualizamos, a la *aspiración y acción misma de realizar esos derechos*.¹⁶⁹

Apropiarse subjetivamente un derecho es tomar conciencia de que las decisiones personales conllevan la posibilidad de configurar situaciones sociales determinadas en que la recepción de ciertos bienes o servicios materiales o simbólicos serán la consecuencia esperada o lógica. Apropiación es *autodeterminación* en la toma de decisiones respecto de un objeto, anticipando las derivaciones que resulten de la puesta en práctica de tales decisiones. Por ello, el ejercicio de los derechos es una característica *del sujeto autónomo*.

¹⁶⁹ Para desarrollar esta idea nos basamos en: Ortiz-Ortega, Adriana, comp., Derechos reproductivos de las mujeres: un debate sobre justicia social en México, Edamex-UAM Xochimilco, México, 1999. Si bien hay que hacer notar que cuando en la obra citada se pregunta: “cómo articulan las mujeres sus apropiaciones y aspiraciones a la luz de las normas...?” parecen plantear *progresivamente apropiaciones y aspiraciones*, mientras en nuestra reflexión hemos llegado a pensar que *se aspira cuando se apropia* el sujeto de un derecho, en una misma operación mental.

Pero recordemos que dicho ejercicio *sólo es subsecuente a la apropiación que se suscita concomitantemente al cumplimiento de los deberes contraparte de ellos*, o a la aceptación del cumplimiento de tales deberes si son éstos contraídos tras la realización de los derechos. El *deseo* está presente *antes y durante el ejercicio* de un derecho y el cumplimiento de un deber; *deseo* que surge de la *carencia*, de la falta de un satisfactor primario o secundario.

En el plano de la experiencia, derechos y deberes constituyen una unidad dialéctica: para que existan unos tienen que darse los otros. Conviene aquí recordar que “ante el problema de los contrarios” la Filosofía suele dar tres respuestas posibles: la primera y más común es la solución “lógica” según la cual un elemento del par excluye al otro. O se puede ejercer un derecho, o se ha de realizar un deber. Una variante de esta salida lógica que planteamos, también puede aplicarse al mismo objeto; es decir, *o equis cosa es un derecho o es un deber* (por ejemplo el voto).

La segunda solución que la Filosofía ha ofrecido es “antinómica”: reconoce la contradicción como algo insuperable, de manera que ninguno de los contrarios puede excluir al otro, ambos son igualmente presentes e igualmente opuestos; sin que se establezca la conciliación de los contrarios, sino la contradicción. Y sin que pueda resolverse esta contradicción con el triunfo o la hegemonía de alguno de los contrarios (las relaciones afectivas ambivalentes y neuróticas son un buen ejemplo).

La tercera respuesta es la que cifra la posibilidad de conciliación dialéctica, de armonía, unidad o implicación recíproca de los contrarios. Los opuestos son *relativos uno al otro*, de manera que oponiéndose entre sí y sin dejar de ser opuestos y diferentes, no obstante, “constituyen una unidad indestructible que es la que explica todo dinamismo.”¹⁷⁰ Este “par” es el que constituyen derechos y deberes cuando son programados equilibradamente, en nuestra concepción.

Pero hay aun otra complicación que ofrece la realidad: cuando derechos y deberes no son programados con justicia, con equilibrio, la tensión que se produce entre ellos es producto de la contradicción insuperable (segunda respuesta). Para resolver la tensión sin resquebrajar la cohesión social instituida es necesario dismantlar la estructura de derechos y deberes que se haya establecido, para montarla de nuevo. La pregunta sobre las significaciones normativas de los estudiantes de la UACM, partiendo de la idea de que habría un “recorte” de la norma significándola en los dos polos, *entraña la cuestión de qué es lo que se han apropiado y las formas de apropiación* en el contexto de la realización de un proyecto alternativo al que se han incorporado. En el contexto de una identidad colectiva particular y desde el lugar específico de un vínculo: el de “educandos”.

Los derechos y deberes, dada su naturaleza normativa, *direccionan una relación social, siguiendo la prescripción más amplia de la institución.* En su ámbito se vive *parcialmente* la experiencia de una relación.¹⁷¹ Tanto unos como otros ponen de manifiesto la “conciencia de responsabilidad” de los sujetos durante su ejercicio. Erróneamente se apela

¹⁷⁰ González, Juliana, “La ética y el psicoanálisis” en *El malestar en la moral. Freud y la crisis de la ética*. Porrúa, p. 36.

¹⁷¹ Otros campos de experiencia de una relación son: placer/displacer; tensión/relajación; poder/ sometimiento.

en los reglamentos internos de innumerables organizaciones a la responsabilidad ante el otro para cumplir los deberes, pero no para ejercer los derechos.

Podría argumentarse que *tener muchos derechos que ejercer con responsabilidad, es perder margen de libertad*, pero este argumento cae por tierra en cuanto reflexionamos, apoyados en la lúcida y larga exposición de Freud en *Tótem y Tabú*, que *la libertad del ser humano radica en el deseo*; que es lo que origina el establecimiento del derecho positivo y las medidas cautelares del derecho consuetudinario de la norma social. Cuando pensamos que *el derecho supremo del Hombre es el deseo*; en el sentido de *derecho natural* a sentir tendencias e impulsos por satisfacer.¹⁷² Y que ese Hombre tiene “*derecho*” a *devenir Sujeto*.

Los *deberes comunes* ligan a los individuos unos con otros y los mantienen unidos *porque comparten las mismas creencias y mientras las comparten*. Las primeras generaciones herederas del “magno suceso”, como llamó Freud al parricidio, se responsabilizaron en un mismo acto renunciando a su propio placer y viendo por la satisfacción de las necesidades de la organización de su fratría. Desde el génesis *la responsabilidad es un sentimiento volcado hacia los demás que implica, necesariamente, una renunciación individual*.

Y ubicamos *un segundo momento de transformación de la conciencia de responsabilidad en la evolución moral de la Humanidad*. Al quedar *la idea del padre*, ahora convertida en Dios, *más elevado aún por encima de los hombres* y demás miembros de las tribus, empezaron a necesitar de sacerdotes para comunicarse con Él. En este movimiento los hijos herederos del parricidio eludieron aún más su responsabilidad *personal*. Lo habían hecho ya en la fiesta totémica tradicional, donde si todos cometían el crimen sobre el animal, subrogado del padre, *la responsabilidad era colectiva* y por tanto, *eximía de castigo* a cada uno de los miembros de la fratría *en lo individual*. Su responsabilidad por el crimen original cometido se diluía con el paso de generaciones y la evolución de la religión. Y en las fiestas totémicas *ya no eran ellos los responsables del sacrificio* sangriento de animales sino *era el mismo Dios quien lo exigía y ordenaba*.¹⁷³ En otras palabras, en este segundo momento *la responsabilidad en el ser humano se niega a sí misma*, operando con una *delegación hacia fuera* de las consecuencias de los actos propios de la especie.

De este pasaje de nuestra historia extraemos que la responsabilidad *implica una renuncia al placer individual, pero ésta no es total, sino parcial*. Siempre hay la posibilidad de disfrutar de vez en vez de los placeres que experimenta el Yo por virtud de esta delegación provisoria en el otro o en la deidad. *Y para sostener y hacer posible esta renuncia parcial, sirve la estructura de los deberes y derechos en una organización*. Está claro que la responsabilidad tiene un carácter *continuo* y no discreto como lo plantea el Derecho y que su naturaleza está intrínsecamente unida a los derechos y deberes, pero no negativamente como lo declaraba Gardella, sino en todos los casos en que se realizan ambos.

Otra lectura es posible: la responsabilidad se niega a sí misma en el plano *individual* para luego afirmarse *compartida* en el *colectivo* y así poder liberar descargas libidinales regulares que no sean destructivas para la sociedad.

¹⁷²Se puede ver la parte central de la argumentación en que nos apoyamos en la p.1766 de la obra de Freud.

¹⁷³ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1843.

La semiótica social de derechos y deberes en el seno de las instituciones y sus variaciones de significado

En cuanto a las “expectativas” que puede detonar la agregación de los individuos a una organización determinada, son *ilimitadas* pues pertenecen al territorio de lo *imaginario*. La *expectativa básica de reciprocidad* como sello distintivo del derecho en una formación colectiva es – como las expectativas en general – una significación imaginaria social que se anuda a lo que la norma instituye en su seno y se erige con fuerza de ley sobre los individuos como *lo que se puede hacer y lo que se puede creer*. En suma, como *lo que se puede ser*.

Los *derechos y deberes* juegan asimismo un papel en la cohesión interna. Al ser un referente permanente en la organización, actúan como una fuerte influencia *para producir el comportamiento* y en la producción concomitante de la subjetividad colectiva *reconoce y valora durante y después de ese comportamiento, qué tanto se apega a los deberes y derechos instituidos*. Su función simbólica viene dada por los beneficios y tareas que representan. La semiótica de los derechos se constituye por esos beneficios que enuncia para alguien como *acreedor social*; mientras la semiótica de los deberes tiene que ver con el cumplimiento o no de las tareas encomendadas, enviando una señal de *deudor social*.

De ahí que los deberes y su máxima expresión en obligaciones y prohibiciones son imprescindibles para el desenvolvimiento social histórico. Quizás es por esto que en toda la obra *Tótem y tabú*, Freud desarrolla la argumentación encaminada a arrojar luz sobre el origen de la sociedad, la moral, la religión y el arte desde el orden de los deberes y particularmente en su acepción de obligaciones y sólo refiere los derechos, contraparte de las obligaciones, en el caso de los jefes, como “privilegios” de éstos.

No obstante esta supremacía histórica, *son el par complementario*, dinámico y funcional de los derechos y deberes que un sujeto cree tener, los que orientan su accionar en el ámbito en que igualmente *cree o imagina se inscriben, vinculándose con el otro* a partir de estas creencias y suposiciones. Pues debemos preguntarnos aquí ¿cuántos y qué clase de individuos pueden permanecer indefinidamente en una organización que no ponga atención a sus derechos?. La instauración y salvaguarda de unos determinados derechos y deberes hablan del deseo de los sujetos por proyectarse en una obra humana determinada y entrañan *un deseo de saber del otro*. En particular de *saber-poder* establecer los límites y opciones del otro y de cada cual en la *realización del proyecto*.

El deber tiene tanto una connotación de *deuda con el otro*, en el contrato de reciprocidad, como una connotación de *necesidad de hacer algo* para alcanzar los fines del colectivo, donde todavía está en juego la voluntad del sujeto. En una connotación más intensa el deber es *obligación* de hacer algo, donde la voluntad del sujeto no entra más en juego; es el deber de cumplir una *orden* que viene del otro, independientemente del grado de acuerdo o discernimiento del sujeto con la orden.

El régimen de las órdenes, que únicamente se significan como deberes en esta su acepción más intensa; es decir, como “obligaciones”, es un régimen de violencia: “del lado que se la contemple, la orden, en la compacta forma acabada que después de su larga historia

adquiere hoy día, es el elemento singular más peligroso en la convivencia de los hombres”¹⁷⁴. Esta concepción de la *obligación* enunciada en *la orden* y sus efectos perniciosos, es perfectamente compatible y complementaria de la que enunciamos antes sobre el *derecho* como técnica dirigida a hacer posible la cohabitación de seres humanos.

La expresión de Canetti a propósito del Ejército pero válida para la vastedad del campo de restricciones que inaugura la orden, *es peligrosa porque somete al sujeto a un estado que no es el deseado por él*, ni consciente ni inconscientemente: el estado de la alienación. En el caso extremo del soldado siempre sujeto a órdenes, y nada más que a órdenes, encontramos alienación al punto de que estos individuos se *extrañan* de haber cometido atroces torturas y no se reconocen a sí mismos en ellas, comenta Canetti.

Pero ¿cómo es que se logra degradar al hombre al último eslabón de la cadena de mando, donde ya no hay nada para él, salvo restricciones?. Pensamos que la respuesta está en la *disciplina de los cuerpos y de las mentes*. Este es el medio utilizado para volver dóciles los cuerpos y prestar las mentes a recibir de otras voces la señal para actuar. Las disciplinas son “los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. Para distinguirlas de la esclavitud o el vasallaje, Michel Foucault agrega:

“El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino *a la formación de un vínculo* que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés.”(Foucault, 1998a,p.141)¹⁷⁵

No hay sociedad que escape al señalamiento de que ha impuesto coacciones, interdicciones y obligaciones a los cuerpos de sus miembros. Lo que ha ido cambiando en la historia son la *escala del control* (todo el cuerpo o parte por parte milimétrica del cuerpo) y el *objeto del control* (los elementos moleculares de la conducta o la eficacia de los movimientos gruesos; la coacción sobre las fuerzas o sobre los signos del movimiento). La disciplina aumenta las fuerzas físicas del cuerpo dirigido hacia una determinada actividad, pero disminuye esas mismas fuerzas *en términos políticos de obediencia*. Dentro de una misma sociedad en sus distintos segmentos vemos variación de estas escalas y objetos de control. *El diseño general del método disciplinario en una escuela* tiene características que lo distinguen del instrumentado *en un hospital y en un taller*.

Entre las funciones que cumple la disciplina en las sociedades está la distribución de los sujetos en el espacio, lo que hace mediante la *clausura* de los lugares donde habrá de realizarse el método, impidiendo y regulando la salida y entrada de quienes no estén sujetos al disciplinamiento. A la clausura global del lugar se suma la *ubicación* de cada individuo y de cada grupo en su plaza dentro del espacio considerado para, como dice Foucault, evitar entre otras cosas, la circulación difusa de los disciplinantes y en último análisis para establecer “las presencias y las ausencias”; lo que permite conocer, evaluar y sancionar los comportamientos. Así es como la disciplina “*organiza un espacio analítico*”.

¹⁷⁴ Canetti, Elias, *Masa y poder*, Filosofía. Alianza Editorial, Madrid,2000. p.392.

¹⁷⁵ Ver “Disciplina” en el libro de Foucault. El subrayado es nuestro.

En una institución disciplinaria *como la educativa* es muy clara la división de los espacios y la distribución de los individuos: los maestros en los cubículos y en los salones, cuando hay alumnos; éstos en los salones más regularmente que en otras áreas que les son permitidas; los directivos suelen ocupar áreas del lugar señaladas expresamente para el efecto y que prohíben el paso a quienes no son miembros de este grupo de la organización.

Pero la distribución en el espacio sirve además a la ejecución eficaz de las tareas que la institución se ha impuesto, ya que *el emplazamiento de los individuos* no es cualquier emplazamiento, sino aquél que resulta más útil, más productivo a los menesteres. La disciplina *crea un espacio útil*.

Si para determinadas concepciones pedagógicas el espacio de un salón de clases debe hacer permanecer a cada individuo en su lugar, inhibiendo comunicaciones “disfuncionales” para incrementar la atención de los alumnos en el discurso docente y facilitar la vigilancia del profesor sobre quien presta atención y quien no, entonces encontraremos bancas alineadas, individuales, ocupadas cada una por determinado alumno y siempre por el mismo. Si se trata de favorecer la interacción entre pares encontraremos mesas de trabajo con sillas en derredor y así sucesivamente.¹⁷⁶

En la *disciplina* los sujetos son intercambiables y la unidad de acción es el *rango*. Precisamente Foucault eligió el ejemplo escolar para ilustrar esta aseveración y ahora lo hacemos nosotros: en la educación básica los individuos ocupan un lugar en el espacio según sus adelantos intelectuales, su edad y hasta su conducta; se fijan las aulas para “los primeros”, “los segundos” o “los terceros” grados y los grupos “A” suelen ser “los más aplicados”. Al organizar por rangos a los individuos, la disciplina agrega una característica más al espacio: la *jerarquía*.

Llegamos así a la conclusión de que los espacios disciplinarios son mixtos: “*reales*, ya que rigen la disposición de pabellones, de salas de mobiliarios; pero *ideales*, ya que se proyectan sobre la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías.”¹⁷⁷

Otra finalidad disciplinaria es *el control de la actividad* mediante técnicas como el empleo del tiempo de los individuos, la elaboración temporal del acto (el ritmo de marcha del soldado o del despliegue de un giro en la danza son claros ejemplos¹⁷⁸), la correlación del cuerpo y del gesto, la articulación cuerpo-objeto (por ejemplo el soldado con el arma que porta) y la utilización exhaustiva del tiempo (cada minuto cuenta).

¹⁷⁶ En la UACM el mobiliario de los salones lo constituían mesas de arquitectura modular para permitir agregar y desagregar varias de éstas, lo que permitía armar formas diversas que facilitaban la movilidad de los cuerpos en el espacio.

¹⁷⁷ Foucault, Michel, 1998/a, p. 152. El subrayado es nuestro.

¹⁷⁸ “Ahora tú, Vera, un Adagio. Y recuerda: no corras nunca ante la música. No te adelantes nunca en una corchea. Debes dar la impresión de que puedes hacer muchísimas cosas en el espacio de un compás de 2 por 4 (...). Cuando llegues a eso, serás una verdadera ballarina...”. Párrafo extraído de *La consagración de la primavera*, de Alejo Carpentier, p. 202.

Se deduce de la caracterización de la *disciplina* y sus funciones sociales, que *el término engloba un conjunto de deberes excluyendo sus correlativos derechos*. Sin embargo existe una disciplina manifiesta y una secreta. La *disciplina manifiesta* es la de la orden dada; en esta dimensión el sujeto espera la voz de las órdenes y esto marca su actitud, reflexiona Elias Canetti. La *dimensión secreta* de la disciplina tiene que ver con el *deseo*, ya que en el ejemplo del soldado, él afirma que aquélla es el querer promocionarse para subir un peldaño en la escalera del Ejército y dejar de recibir órdenes todo el tiempo y empezar a darlas él a otros.

Este deseo inconsciente expresa en realidad la búsqueda de la contraparte de la disciplina entendida como los deberes a cumplir: es la búsqueda de los derechos correspondientes a esos deberes. Cuando un sujeto sólo tiene la vivencia de la norma en su significación de *deber*, añorará el *derecho*; cuando sólo tiene la vivencia de la norma como *derecho*, deseara la claridad que imponen los *límites* de este derecho, al abrirse el campo de necesidad del *deber*, que es simultáneamente un campo de veda (“lo que no debe hacerse”). Derechos y deberes *sellan la estructura interna* del vínculo singular y colectivo con la institución. Esto es, *marcan la relación de objeto y pautan el vínculo externo*.

Es inconcebible el derecho fundante a tener derechos – derecho universal- al margen de la norma que abre este campo de la posibilidad. Según que esté colocado el sujeto singular frente a la norma verá en el establecimiento de ésta un derecho que configura una posibilidad de realización (*poder ser, hacer, pensar, elegir, recibir*), o la inevitabilidad de realización (*tener que hacer, ser, pensar, elegir, recibir*). A diferencia de la interpretación juricista de *la norma* sólo como *un deber ser* coercitivo, o como imperiosa necesidad de “algo que debe ser” con un halo moral de virtuosismo, desde nuestra perspectiva *la norma, significada como un derecho, crea el espacio de la posibilidad*. Son significadas como derechos también las *costumbres* de los pueblos, que hacen posible compartir creencias y disfrutar placeres; ellas norman el comportamiento de los colectivos.

Las significaciones del *deber*, que corresponden al polo opuesto del *derecho*, van entonces desde la *obligación* o constricción *a algo* por la ley formal o consuetudinaria, que omite u obvia la intervención de la volición del sujeto, reduciendo a cero el margen de decisión personal para acatar y al acatar las normas; lo que es registrado subjetivamente, decía Gardella, como “un verse-obligado-a”, diferente de un “tener la obligación-de”. Las *prohibiciones*, que compelen por fuerza a que alguien *se abstenga* de hacer o ejecutar algo, son otra variación de significado. Los deberes pasan igualmente por el significado *de tener la necesidad de corresponder a otro una acción*, aquí sí se trata de un “sentir la obligación-de” (deber moral); esto es, sentir el imperativo de reciprocidad donde se advierte una mezcla de volición consciente e impulso socialmente aprendido. *El área de sentido del deber* comprende aquello que describe el psicoanálisis: implica represión inconsciente y contención consciente del propio deseo. Cuando el deber no es cumplido o cuando se ejecuta algo cuya realización está prohibida, el Super-Yo se manifiesta en forma de *sentimiento de culpabilidad*.

Una significación más del *deber* es la que propuso de manera difusa en los primeros dos años la UACM: lo que es *indispensable* realizar *para obtener* y *si se desea obtener* un resultado específico. La Universidad intentó erradicar el vocablo más imperativo

“obligatorio” para referirse a las actividades que los estudiantes debían realizar; por ejemplo, a los cursos en que habían participar; sustituyéndolo por el término que trató de oficializar por la vía de los hechos como una voz institucional: “indispensable”, para suavizar y oponer esta significación al significado duro de la obligación en las actividades que se espera realice el alumno. Este vocablo es más “suave” que “obligatorio” porque *no constituye una orden*; es opuesto a ella en cuanto a la volición del sujeto porque lo “indispensable” señala aquello que alude y clama precisamente la voluntad del sujeto puesto en acción para obtener algo (un conocimiento en este caso). La diferencia esencial con la obligación que supone la orden radica en *la activación de esta voluntad*. Los estudiantes no tienen que asistir a un curso, poner atención y realizar los trabajos que asesora el profesor *si no es su deseo hacerlo*; no se puede exigir a un alumno que estudie e intente aprender, en contra de su voluntad. A diferencia de la “obligación”, lo “indispensable” *apela implícitamente al deseo del Sujeto*.

En el análisis de la significación *indispensable* del deber, encontramos que se asocia a la noción de “recomendable o conveniente de hacer” tales o cuales actividades para *economizar* el esfuerzo y los recursos en el camino hacia el logro de los objetivos. Se trata de *garantizar* que se alcancen los objetivos planeados, *en el tiempo marcado*. En el caso universitario, objetivos académicos y de formación superior. Lo simplemente “conveniente” engloba los mismos elementos que *lo indispensable* excepto este punto: se hace algo para lograr un fin, pero no se garantiza con ello que se logrará en un tiempo determinado.

Sumando a la complejidad tenemos que existen cosas *deseables* y *no deseables* que cruzan de un lado a otro los límites entre derechos y deberes; es “deseable que se haga” determinada cosa, cuando no está estipulado positivamente en la normativa de una institución, ni tampoco se tienen claros los alcances prácticos en el caso de su ejecución. “No es deseable” otra determinada cosa, cuando se espera que el sujeto o los grupos no la lleven a cabo, pero tampoco está establecida positivamente su prohibición ni las sanciones que cabría esperar en caso de su realización.

Como corolario de lo anterior, *la interpretación de la emergencia del sentimiento de culpabilidad* a propósito de la noción del *deber* que trazamos aquí como correlato y referente contrapuesto pero indispensable de sentido del *derecho*, *es que se ha dado rienda suelta a un deseo singular obviando la responsabilidad personal y la expectativa básica de reciprocidad*. Y con ello se ha roto el pacto de *asociación* cuya premisa eficaz es la *autorregulación* para poder realizar en *comunidad* con los demás el proyecto de la colectividad. El *deber efectivamente asumido* es una medida de la *cuota de compromiso de autocontención* que asume un sujeto al inscribirse en un proyecto compartido. Un sujeto que cumple equilibradamente sus derechos y deberes es ético, recto y responsable.

En el siguiente esquema tratamos de representar las significaciones expuestas y algunas ideas centrales. (Ver esquema adelante)

En tanto normas, los derechos y deberes son clasificables - con fines puramente analíticos, pues no operan así en la realidad - como *manifiestos y latentes; formales y no formales pero oficializados, e informales* (no oficializados pero operantes). Cuando se instauran en una institución ocupan los dos planos: latente y manifiesto, debido al establecimiento de sus

finalidades oficiales por una operación simultánea de *elección / exclusión* y que se convierten en *normativas* para sus miembros. En torno a las finalidades manifiestas los grupos de la institución se alinean, toman posición, se aglutinan y desagregan conscientemente. No obstante, los sujetos no son capaces de explicar sus autoexclusiones y sus rechazos en la misma organización en muchas ocasiones. Ello es así por el no-saber que constituyen las normas latentes u ocultas, que también influyen en su accionar.

La forma como *se viven los derechos y deberes constituyen un vínculo con la institución*; son los dos aspectos indisociables del régimen normativo a que se sujetan sus integrantes. Desde este punto de vista, *la liga no está completa* si los sujetos únicamente “leen” y ejercen unos u otros. La relación de objeto, estructura interna del vínculo del sujeto con la institución, se configura de este modo, como una relación *parcial* y se percibe *fragmentada*.

Para ejercer y al ejercer derechos y deberes a cabalidad, en tanto se entrecruzan los campos de la posibilidad y la necesidad, los sujetos amplían su libertad personal al lograr realizaciones que sólo tienen viabilidad en colectivo; pero al mismo tiempo la restringen dado que suprimen todo aquello que en el camino se vuelve obstáculo para tales realizaciones. Cuando ocurre una violación al pacto social, violando una norma, pueden aparecer la expiación o la penitencia que significan la “renunciación a un bien o a una libertad”. “La inobservancia de una renunciación es expiada por una renunciación distinta”.¹⁷⁹

En suma, para identificarse en el micro-orden delimitado por ellos, satisfacer sus necesidades originales, reales e imaginarias, y asegurar sus estructuras y dispositivos de auto preservación, los grupos organizados establecen una línea divisoria, imaginaria, entre “eso que designa lo que se tiene que hacer” y aquello otro que “se puede hacer” o “esperar que otro haga”, sin que sea inexorable su realización individual; instituyendo dos campos de restricciones simultáneos: “lo que no se puede” > “lo que no puedo” - que incluye las restricciones de contacto físico y social - > (no es mi derecho) y “lo que no se debe” > “lo que no debo; lo que no es mi deber” > (no es mi función).

En *la frontera entre derechos y deberes* se establece la condición de “lo que no sólo *puede*, sino *debe* hacer un sujeto determinado”, pues no sólo está entre sus derechos, sino entre sus compromisos contraídos socialmente, que se espera cumpla.

Y finalmente se completa la estructura con una línea divisoria más nítida aún, fuerte en su poder de creencia y arrastre en su cumplimiento, que se registra subjetivamente: aquella que divide *los derechos* de lo que “no se puede hacer porque hay una sanción externa al sujeto” y lo que “no se debe hacer porque hay a la vez una sanción interna en el sujeto”.

El hecho de que deber y derecho sean polos de un mismo plano de significación que es el de la norma y de que haya variaciones, mezclas y aperturas de sentido diversas, trae consigo problemas. Uno de ellos es la *fusión semántica* que ocurre en la subjetividad y que encierra la fórmula: “derecho es eso que se puede y además se debe hacer”.

¹⁷⁹ Freud, S., *Tótem y Tabú*, p. 1769.

Otro problema deviene con más o menos intensidad al interior de una organización cuando se desdibuja la línea divisoria imaginaria entre derechos y deberes: *la sensación de desorden, de caos*. Las subjetivaciones de condiciones semejantes fueron exploradas en las significaciones de los estudiantes de la UACM.

El sujeto autónomo

Caracterizamos ahora *el grado de autonomía frente a la norma*, entendida ésta en su acepción amplia de prescriptora del comportamiento, más allá de subjetivarse como derecho o deber. *Partimos de la suposición de que un sujeto es predominantemente autónomo o heterónomo y que puede estar en proceso de construcción de la autonomía o alejándose de esta posibilidad*. Esbozamos el concepto de autonomía al propio tiempo y por antítesis de la heteronomía y transitamos los niveles de la sociedad y el sujeto singular en ambas direcciones, pues la autonomía es una realización del *sujeto-en-colectivo*.

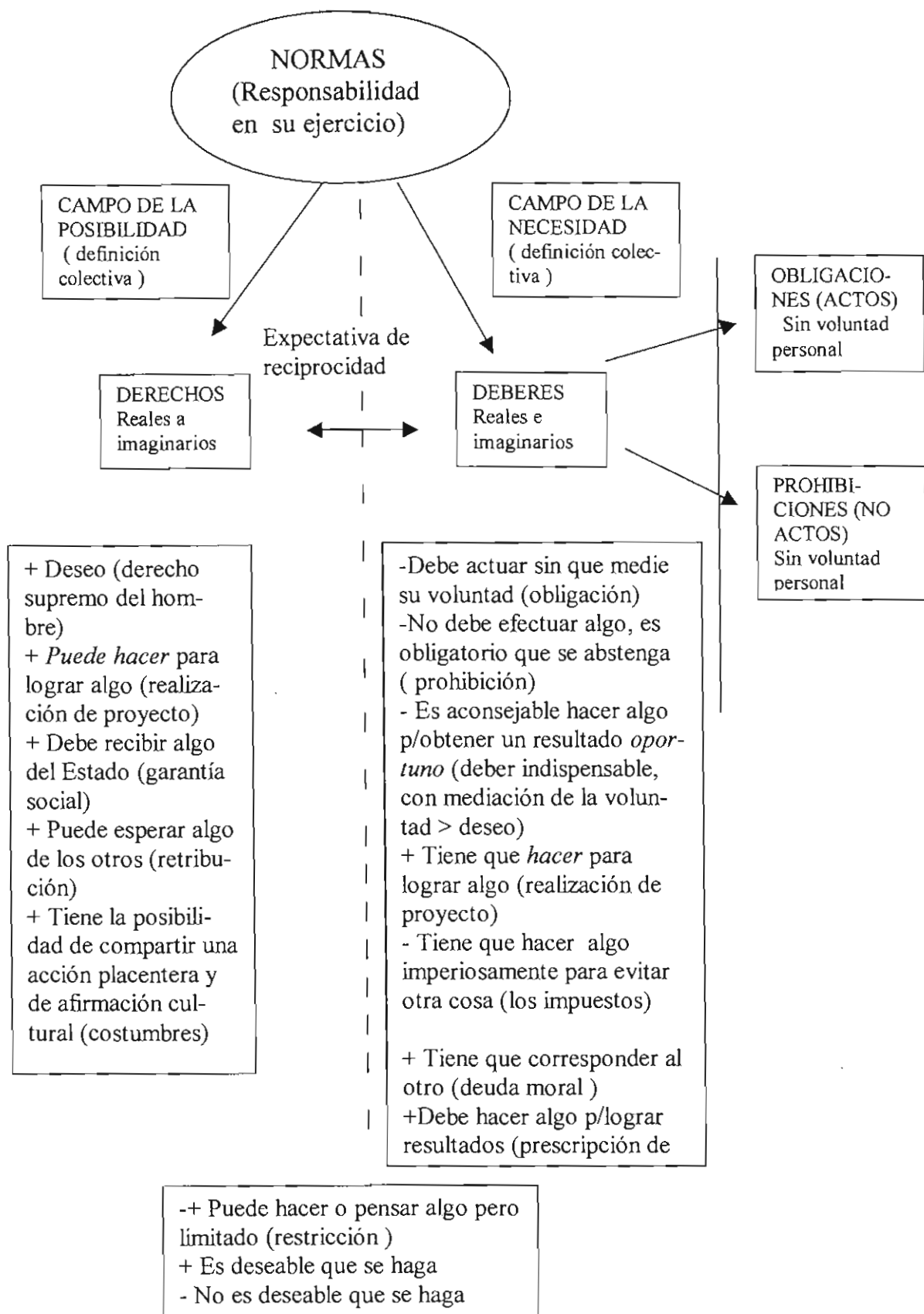
La socialización es el gran proceso que requiere intrínsecamente toda sociedad para crear a los individuos que la habitan, por tanto, éstos son esencialmente heterónomos y creen juzgar y tomar decisiones por sí mismos en una falsa ilusión, cuando en realidad *juzgan acorde a los criterios sociales establecidos*.¹⁸⁰ Y juzgan acorde a esos criterios externos o supraindividuales, entre otras cosas, *las normas, o falta de normas* que se establecen para regular las prácticas sociales. Un caso muy obvio de heteronomía en la actualidad, es el individuo que reproduce, casi a copia fiel, los “argumentos” que vio y escuchó en televisión, para “explicar él/ella” lo que está aconteciendo en la vida política nacional. La heteronomía en el nivel singular consiste en pensar y actuar como la institución y el medio social imponen abierta o encubiertamente.

Las *sociedades heterónomas* son aquellas que se alienan de su propia voluntad de construcción y afirman de sí mismas que *no son obra del hombre*.¹⁸¹ Y al no ser su obra, entonces no tienen *poder* alguno sobre ella. La *sociedad*, vista así por los individuos que la constituyen, como cosa ajena, es una sociedad sin conciencia histórica de sí misma. En estas condiciones, tanto la sociedad en su conjunto como los individuos que la integran, *tienden a perder el sentido de su propia identidad*, ya que recurren a criterios externos para su definición. El caso de “los países del tercer mundo”, “subdesarrollados” o “emergentes”, así *definidos* por los centros del poder mundial con la muda aceptación de las sociedades definidas *desde fuera*, constituye otro ejemplo de heteronomía de la subjetividad colectiva.

En contraparte, *la autonomía consiste en pensar y actuar acorde a criterios propios; es darse sus propias normas*, es autorregularse tomando distancia crítica de las normas, resolviendo una actuación tras la deliberación abierta con ellas, interpelándolas desde el lugar de la experiencia personal, en la perspectiva de una u orientación de la vida humana.

¹⁸⁰ Castoriadis, C. 1999, p. 96.

¹⁸¹ Castoriadis, C. 1999, p. 116.



ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA NORMATIVA. EN EQUILIBRIO (PAR DIALÉCTICO) / EN DESEQUILIBRIO (PAR ANTINÓMICO)

La autonomía no se reduce a la *forma* que puede adoptar un ser más o menos complejo (individuo, grupo, sociedad), pero sí está ligada al proceso de *construcción de la identidad* de dicho ser. ¿Y cómo ocurre esto?. Una aproximación al tema desde la perspectiva de Castoriadis¹⁸² nos revela que el “sí-mismo” de una sociedad tiene que ver con la operación de auto-designación para caracterizarse intrínsecamente. La sociedad cuando se instituye, se *identifica* a sí misma en el mundo creado por ella. “Su propia identidad no es otra cosa que ese *sistema de interpretación [de sí misma]*”¹⁸³ y por ello todo ataque contra dicho sistema, la sociedad lo percibe como un ataque contra su identidad.

El cambio emerge de las fuerzas organizadas del interior de la propia sociedad que prepara y se prepara para el cambio. Autonomía entonces, significa además, capacidad de *auto-transformación*. Cuando se niega la historicidad de los valores, las leyes y las significaciones sociales y se dan por sentados y fijos estos elementos, se niega la capacidad autonómica de la sociedad, ya que *se renuncia a pensar* para interpelar y cambiar dichos valores y normas. Autonomía es capacidad de pensamiento que libera la *acción*. Que una sociedad y sus individuos sean autónomos significa que tengan conciencia histórica.

La autonomía es *apertura* a las nuevas oportunidades de sentido de la vida, *e implica siempre necesarias rupturas con el orden existente*; que se deliberan y toman conscientes desde los individuos y grupos organizados, autogestionarios. Ser autónomo implica entonces, también, *ser capaz de decidir el tiempo de la propia transformación* y de establecer *las propias finalidades*. Toda transformación implica siempre un *movimiento* que sigue *una cierta dirección*, por ello la trascendencia de la autonomía para la evolución de la humanidad puede vislumbrarse en toda su dimensión desde una consideración ética: “cuando se invalida la dirección ética cualquier rumbo – y cualquier impulso y cualquier motor- es indistinto; sobreviene entonces el puro movimiento errático y enajenado, o bien meramente mecánico, circular, rotativo y cerrado en sí mismo, sin avance; si no es que se produce más bien la parálisis, el estancamiento y la inanición vital. Fines y móviles morales han sido para los hombres razón de ser de sus acciones, de sus afecciones, de sus preocupaciones y empeños más intensos y más preciados; el quebranto de las razones morales para vivir deja entonces la vida cada vez más enrarecida en su propio *sinsentido*.”¹⁸⁴

En la dimensión singular la autonomía se refrenda como la capacidad del individuo para colocarse frente a lo instituido, interpelar el orden de mundo, mirarlo críticamente y comunicarse con otros sujetos para plantear su transformación. A decir de Castoriadis, aun cuando las leyes se impongan sobre los individuos, *éstas jamás pueden ser íntegramente interiorizadas hasta el punto de hacerse imposibles de transgredir*, pues si así fuera, la sociedad estaría conformada por autómatas y no por individuos autónomos.¹⁸⁵ Porque hablamos de individuos cuya naturaleza histórico-cultural es autónoma y no de autómatas, es posible la emergencia de sujetos capaces de cuestionar las instituciones establecidas.

¹⁸² Castoriadis, C. 1998, p. 70.

¹⁸³ Castoriadis, C., 1998, op.cit. p.69.

¹⁸⁴ González, Juliana, op.cit., p. 16.

¹⁸⁵ Castoriadis, C. 1999, pp. 111, 112. El subrayado es nuestro.

Al mismo tiempo que Castoriadis asegura que el hombre es antropológicamente el individuo fabricado por la sociedad, de un modo tal que ha interiorizado la institución al punto que no puede cuestionarla, refiriéndose con esto a la universalidad de *la institución primera de la sociedad y las instituciones segundas transhistóricas*;¹⁸⁶ sostiene que dicha interiorización no es tan absoluta, tan totalitaria y apabullante, que no permita la emergencia de grupos e individuos capaces de traspasar fronteras; aludiendo aquí a la red simbólica que entraña una institución determinada y al *sistema de instituciones segundas específicas* de la sociedad de pertenencia, que expresa un determinado orden social.

Preferimos llamar “potencialmente autónomos” al conjunto de sujetos de una sociedad, ya que unos alcanzan a desplegar su autonomía y otros no. El individuo posee dos elementos para liberarse de las ataduras de lo instituido: *la lógica funcional* desarrollada por la imaginación ilimitada del *homo sapiens*, que le permite transformar *el placer de órgano* del animal inferior por *el placer de representación* del humano, y *el lenguaje*¹⁸⁷, que es el instrumento para *comunicarse* y lograr la *organización colectiva*, que es la única vía de ejercicio de la autonomía que puede lograr la transformación societal. *El cambio social estructural no es obra de un individuo*; ni siquiera de grupos aislados de individuos, *es siempre obra de los colectivos organizados entre sí y para sí*.

Es por los resquicios de ese proceso de interiorización normativa e institucional que no es absoluto que, pese a la afirmación general de que las sociedades son en su conjunto heterónomas y sus individuos también, ha habido en la historia sociedades autónomas y hay en las distintas formas sociales individuos en verdad autónomos. Una sociedad o un sujeto autónomos están dispuestos a poner abiertamente en tela de juicio su propia ley de existencia, su propio orden dado.

“Esas sociedades cuestionan su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales.(...) La autonomía toma aquí el sentido de una autoinstitución de la sociedad (...) más o menos *explícita*: nosotros hacemos las leyes, lo sabemos, y somos pues responsables de nuestras leyes, de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿por qué esta ley y no otra?. Esto implica evidentemente también la aparición de un nuevo tipo de ser histórico en el plano individual, es decir, la aparición de un individuo autónomo que puede *preguntarse* y también *preguntar* en voz alta: “¿Es justa esta ley?”.¹⁸⁸

Efectivamente hay subjetividades singulares que se hacen esa pregunta y además se posicionan con fuerza, con firmeza y sin vacilaciones ante la evidencia de las leyes injustas, poniendo de manifiesto su desarrollo moral superior:

“Uno puede preguntarse ¿por qué se violan unas leyes y por el contrario hay otras que se acatan?. La respuesta a esta pregunta descansa en el hecho de que hay dos tipos de leyes: justas e injustas. El sujeto no solamente tiene una responsabilidad legal, sino también moral para obedecer las leyes justas. Por el contrario, tenemos una responsabilidad moral para

¹⁸⁶ Castoriadis, C. 1999, p. 116.

¹⁸⁷ Castoriadis, C. 1999, “Institución primera de la sociedad e instituciones segundas”.

¹⁸⁸ Op.cit.p. 77 (subrayado en el original).

desobedecer las leyes injustas". Martin Luther King¹⁸⁹ añade siguiendo a Santo Tomás de Aquino: "Cualquier ley que ensalce la personalidad humana es justa, mientras que cualquier ley que la degrade es injusta". La cita del luchador civil muestra que la autonomía de pensamiento y acción está estrechamente ligada al juicio ético y al juicio histórico-crítico,¹⁹⁰ que considera que la Historia podría y hubiera podido ser distinta.

"No podemos tener una sociedad autónoma que no se vuelva sobre sí misma, *que no se pregunte por sus motivos, por las razones de su obrar, por sus tendencias profundas*".¹⁹¹ "Es autónomo quien se da a sí mismo sus propias leyes. (*No quien hace lo que le apetece: quien se da leyes.*)"¹⁹² La idea de la autorregulación del individuo es aquí más que clara. Entonces, a la caracterización del sujeto *ético* conciente de *la tensión vital* entre los derechos y deberes que norman el comportamiento, podemos añadir: un sujeto que cumple equilibradamente con sus derechos y sus deberes, *cuando estos son apreciados como justos para la dignidad humana, es un sujeto moral, recto, justo, deseante, libre, decidido y responsable...autónomo*. Un sujeto que se ha apropiado sus derechos y los ejerce resueltamente, respetando el inalienable derecho del otro a tener derechos. Ser autónomo en lo individual es tener la capacidad de contener el propio deseo en beneficio del proyecto social, *aun en circunstancias en que se pueda satisfacer sin restricción y sin castigo alguno*, si dicha interdicción personal es lo deseable para el proyecto. *No es vivir al margen de las normas ni ser "autosuficiente"; sino darse sus leyes con los otros*.

El otro margen de la autonomía, frente a las normas instituidas por terceros, es el de la *autodeterminación* y la *búsqueda del conocimiento para disentir* o no respecto de ellas. Y aquí entra en juego la ética en el plano singular y colectivo. La *eticidad* se puede entender así: dado que una sociedad es su propia medida y la medida de todos sus individuos, esto implica la elevada responsabilidad colectiva de reconocer que *ella es la que decide el rumbo en que se despliega en la historia*, incorporando o excluyendo a sus miembros. *La autonomía singular sólo es verdadera* y no egoísmo individualista, *como ejercicio en la relación con el otro*, teniendo presentes sus necesidades y motivaciones. Y de ese vínculo fundamental, a nivel societario, tiene que hacerse cargo la sociedad.

Por todo lo anterior, coincidimos con Castoriadis en que la transformación radical de la sociedad sólo podrá ser obra de individuos *que quieran su autonomía a escala social y a nivel individual*. Y es por ello que *para cambiar la base material de una sociedad, es condición necesaria que cambie el imaginario social compartido* entre los sujetos. Que la sociedad se de a sí misma su ley significa aceptar la idea de que *ella* es el fruto de su propia creación. *Analizar la relación de la sociedad y del individuo con la ley y las instituciones "instituidas", permite aproximarse a las condiciones subjetivas de realización del proyecto de autonomía*. En esta investigación miramos la relación de los estudiantes de la UACM con la norma desde el marco de la autonomía.

¹⁸⁹ Luther King, Martin, Jr. de su obra "Letter from the Birmingham City Jail", 1963, p.85, citado en: Sprinthall Norman A. et al. en *Psicología de la educación*, Mc Graw Hill. 1996, 6ª ed., p. 138.

¹⁹⁰ La idea del juicio histórico-crítico es tomada y re-elaborada de: Zemelman, Hugo, *De la historia a la política*. La experiencia de América Latina, Siglo XXI- UNU, 2ª ed., México. 1998.

¹⁹¹ Castoriadis, C. 1999, p. 111. El subrayado es nuestro.

¹⁹² Op.cit.,p.116. El subrayado es nuestro.

Se entiende que de sociedades autónomas emerjan individuos autónomos; pero si en su inmensa mayoría son heterónomas ¿cómo pueden emerger individuos autónomos?. En principio, desde el plano del sujeto, consideramos que parte de la respuesta se encuentra *en la distinta relación que dicho sujeto singular puede establecer con las cosas que lo rodean*, incluidas las entidades ideales. Hay *dos clases generales* de relación con los objetos, la que denomina Castoriadis “poiética” y la “funcional”¹⁹³. La primera es una relación creadora, significativa, no conformista del individuo con los objetos; la segunda es la relación de supervivencia, de satisfacción de necesidades materiales. Una relación instrumental con las cosas del mundo. Ambas son *relaciones externas* que improntan la conducta del sujeto en torno al objeto, para referirlo en términos pichonianos.

Lo poiético tiene como función *dar un sentido* al mundo y a la vida humana en aquél; *el sentido que proviene de un proyecto*. En el nivel societal existe - o persiste - *un proyecto social histórico de autonomía que “se apodera de la sociedad y la modifica en todos sus aspectos”*; por el cual, en el ámbito cultural “asistimos a la creación de formas y contenidos nuevos cuya intención del todo explícita es la transformación”¹⁹⁴. Son expresiones de tal proyecto los movimientos de liberación y derrocamiento de formas políticas.

¿Las sociedades en su conjunto tienen que devenir autónomas para que los individuos se hagan autónomos?. Si es así, *entonces una institución nueva en una sociedad anquilosada, como es el caso de la UACM en el México actual, no tendría muchas probabilidades de realizar su proyecto particular de autonomía*. Pero este proyecto se continúa gestionando a la fecha, luego de haber formalizado su autonomía administrativa del Gobierno del D. F. en enero de 2005. Y es el propio Castoriadis quien nos dio la pauta para *sustentar la esperanza de la formación de individuos autónomos, aun en sociedades heterónomas*. Más aún, la prioridad comienza por transformar a los seres singulares en sujetos autónomos. “La sociedad no existe fuera de los individuos que la componen. La actividad autorreflexiva de una sociedad autónoma depende esencialmente de la actividad autorreflexiva de los seres humanos que la forman”. “Una política de autonomía (...) sólo puede existir teniendo en cuenta la dimensión psíquica del ser humano”. “...sin duda hay que hacer una reforma radical de la educación, consistente entre otras cosas en tener mucho más en cuenta la cuestión de la autonomía de los alumnos.”

“El cambio (...) consiste en que la institución de la sociedad hace posible la creación de individuos que ya no ven en ella algo intocable, sino que consiguen cuestionarla, ya sea mediante la palabra, mediante la acción o mediante ambas cosas a la vez. Llegamos así al primer esbozo histórico de lo que yo denomino el proyecto de autonomía social y de autonomía individual.”¹⁹⁵ *La autonomía de los alumnos* es una propuesta explícita la UACM. Es por ello que nos preguntamos por las condiciones de su desarrollo pleno, al tiempo de alcanzar los objetivos de formación superior de alta calidad. Echar una mirada a estas circunstancias implicó abrirse a la observación de *los obstáculos simbólicos e imaginarios* que la propia institución oponía a la actualización de su proyecto.

¹⁹³ Castoriadis, C. 1999, p.108.

¹⁹⁴ Op.cit. pp.99 y 100.

¹⁹⁵ Castoriadis, C. 1999, p. 111. El subrayado es nuestro; p.116.

CAPÍTULO TERCERO. POSTURA EPISTEMOLÓGICA, TEORÍA GRUPAL Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Asumimos la investigación cualitativa y la epistemología que le subyace como el soporte que legitima nuestro trabajo. Dado que identificamos al objeto de estudio de la Psicología como la subjetividad y entendemos a ésta como la define el psicólogo González Rey, como “un sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana, y ella se define ontológicamente como diferente de aquellos elementos sociales, biológicos, ecológicos y de cualquier otro tipo...”.¹⁹⁶

Y dado que concebimos el sistema subjetivo como un “sistema abierto, abarcador e irregular, que mediatiza las diversas experiencias humanas en proceso de subjetivación [en donde] la subjetividad conduce a un concepto diferente de lo psíquico, que impide su cosificación en categorías rígidas e inmutables, o en entidades objetivas susceptibles de medición, manipulación y control”. (op.cit. p. 25).

Adoptar una epistemología cualitativa implica colocar en el centro de la producción científica *lo teórico*, por encima de *lo instrumental*. Es superar el principio positivista de “objetividad”, según el cual, de la aplicación correcta de un método derivan “datos” - obtenidos en el momento empírico de la investigación- a los que consideran en sí mismos, como “muestras” de la realidad *tal cual es*.

En cambio, tratamos de captar lo más aproximadamente posible *la implicación subjetiva de los sujetos*, cuya manera singular de ubicarse en el mundo y en su entorno inmediato y los efectos resultantes en su pensar, en su sentir y en su actuar, *es lo que realmente importa en la investigación social*. Pero captándola además, desde el reconocimiento de la propia implicación subjetiva del investigador. La objetividad en ciencias sociales proviene del reconocimiento y del dar cuenta de la subjetividad implicada de ambos en la relación que mantienen durante el curso del proceso investigativo.

Una premisa esencial para el trabajo, es que la dimensión subjetiva, que aparece constituida por configuraciones de sentido y significación, no es regulada de forma directa por la acción de ningún sistema externo. Ni siquiera – como dice González Rey ¹⁹⁷ – por la misma cultura en que aparecen tales significaciones.

En congruencia con esta premisa, en el presente estudio no partimos del “conocimiento” que los estudiantes “tenían” de la normatividad establecida, para luego descifrar, linealmente, cómo es que la tradujeron en comportamiento e ideas. Partimos de la idea de la pluri-determinación de sus significaciones normativas, ya que son *imaginadas* por ellos; compartidas *entre ellos* en las reuniones *informales* a las que autoridades y profesores no tienen acceso, y son al mismo tiempo *recogidas por ellos* fragmentariamente de los pocos documentos escritos. Son, entonces, procesos de significación multi-determinados.

¹⁹⁶ González Rey, Fernando Luis, (2000) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos, International Thomson Editores, México, p. 24.

¹⁹⁷ Op.cit. p. 8.

Nuestra postura epistemológica es cualitativa aun cuando citamos algunos indicadores en el primer capítulo. El apoyo epistemológico y argumentativo para dilucidar que la investigación cualitativa, *no lo es porque rechaza instrumentos y métodos cuantitativos, sino porque rechaza las formas de producción del conocimiento basadas en una epistemología de la respuesta*, procede del trabajo de González Rey.¹⁹⁸ De acuerdo con esta aseveración, es posible retomar lo que las cifras dicen e interpretarlas como parte de un punto de partida de la investigación cualitativa.

Lo *cualitativo* del análisis del indicador cuantitativo tiene que ver con reflexionar y analizar teóricamente lo que la fuente institucional quiere decirse a sí misma con respecto de su ser cotidiano o de su desenvolvimiento a través de la construcción de un indicador determinado con *equis* o *ye* características. Es *analizar la experiencia que le produce a la propia institución* que inventa el indicador, acerca de las posibilidades de su ser actual y futuro. *Epistemológicamente es interpelar la construcción del indicador cuantitativo de la institución, como una forma de producir conocimiento sobre sí misma.*

Es en este sentido que nos interesaron los indicadores que la UACM había creado hasta el momento en que efectuamos la investigación, para observarse y hablarse a sí misma. Así, el indicador de la “asistencia a más del 50 % de las clases”, que visto desde sus creadores ucemistas “informaba” sobre la asistencia de los alumnos y visto desde muchos otros puntos de vista externos, e incluso internos a la Universidad no-informaba; sino que *ocultaba* o *velaba* una realidad del comportamiento académico estudiantil (difícilmente alguien asistía al mínimo de 80 % de clases que establece la norma instituida en las universidades), es una manera formalizada *de descifrarse a sí misma*.

Con ese indicador tan grueso la UACM parecía querer decirse: “no tenemos problema de inasistencia” o: “no es tan grave o notorio el problema, no es tan bajo el índice de asistencia porque el indicador dice que más de las tres cuartas partes vienen al menos a la mitad de los cursos”. Aunado al discurso ambiguo de los funcionarios, interpretable como legitimación por la propia Universidad del no asistir. O a la expresión del personal profesional de que la UACM *no se comparaba con otras instituciones educativas*, porque *era una enteramente distinta*; escuchada reiteradas ocasiones en las reuniones formales celebradas en el auditorio F. Servando Teresa de Mier (FSTM) del plantel Centro Histórico en la calle del mismo nombre y registradas en nuestras notas de campo.

La idea de *la diferencia* con acento superlativo fue externada por Coordinadores y profesores; aunque quizás con distintos niveles de apasionamiento. Por ejemplo, los coordinadores y algunos docentes extranjeros con evidente influencia en esas reuniones, convergían en expresiones como: “nosotros no somos la UNAM, o la Ibero”; versus: “...estamos haciendo las cosas de otro modo, pero los chavos no responden”, de los profesores en general.

¹⁹⁸ González Rey (2000). Ver el capítulo 1 y en especial “Una reflexión epistemológica acerca del desarrollo de la investigación cualitativa en psicología” pp. 16-24. Y “Características de la subjetividad como objeto de la investigación psicológica” pp. 24-30.

De lo anterior se colige que *por ser tan diferente la UACM, no valdrían los comentarios sobre la calidad de sus indicadores* (que podríamos denominar “muy gruesos”, “frágiles”, etc.), *siempre que se evalúen en relación con los de esas otras instituciones*. Todo ello, no hace sino validar la construcción misma de tales indicadores ante los ojos de sus creadores y usuarios. En el cap. 5º conectamos este proceso con la lectura de los propios estudiantes.

La epistemología cualitativa. Tres principios básicos

1.El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa. La necesidad inmanente de *dar sentido* a las expresiones de los sujetos estudiados, conlleva necesariamente a que el investigador *interprete* dichas expresiones en el marco del problema de estudio y con apoyo en las *categorías* con las que construye la información; las cuales son elaboradas *ex profeso* para la investigación en curso. La interpretación, como dice González Rey, “es un proceso que se realiza a través de la unicidad y complejidad del sujeto estudiado”. (op.cit.p.21)

El marco teórico no segrega categorías definidas e invariables para dar cuenta del objeto de estudio, sino que influye en el desarrollo que habrán de seguir las construcciones teóricas del investigador sobre el objeto. En este sentido, nuestras categorías de análisis recibieron el influjo de las teorías y fueron elaboradas *luego de una primera lectura* hecha a los materiales derivados del proceso grupal que tuvo lugar con los estudiantes de la UACM.

Toda interpretación del momento empírico en un proceso investigativo es una construcción; *pero hay construcciones generadas por las ideas producidas y combinadas por el investigador a lo largo del proceso*, que alcanzan una integración y coherencia en el pensamiento del productor intelectual, que no tienen “referentes identificables en el momento empírico” (op.cit.,p.22). Quizás la dificultad para vincular, aunque sea indirectamente, esas construcciones teóricas a los referentes empíricos, proceda de que *son inútiles para la comprensión de una experiencia concreta* y en cambio *sirven para encontrar el sentido general del conjunto de expresiones* de los sujetos.

2.El proceso de producción del conocimiento tiene un carácter interactivo irrenunciable. Este segundo principio consiste en que la investigación es un proceso en que el Sujeto que investiga y el Objeto de conocimiento, que es también un Sujeto, se transforman mutuamente. En el proceso mismo de la investigación y de la realización de sus implicaciones comprometidas con el proceso de producción del conocimiento y uno con el otro como personas, *se transforman objetivamente*.

Coincidimos con González Rey cuando dice: “La representación de la ciencia como actividad supraindividual, que supone la no participación del investigador y el control de su subjetividad, soslaya el carácter interactivo y subjetivo de nuestro objeto, el cual es condición de su expresión comprometida.” (op.cit. p.18) Cuando convocamos a los estudiantes a participar en la investigación pensamos en la posibilidad del *emparejamiento*, en algún nivel, entre la investigadora y los participantes, al ser percibida la primera como “persona que comparte el proyecto” desde otra posición.

Supusimos, adoptando este principio, que convocarlos a participar en un intercambio de ideas y experiencias relacionadas con la UACM, y entre ellas de una que anticipábamos

sería muy sensible por la originalidad en el Sistema Educativo Nacional (SEN), que fue *su ingreso a la misma*, generaría en los estudiantes *unas expectativas* más o menos positivas de la investigación y de su participación en ella.

Primero hablamos con cuatro alumnos de diferentes programas educativos y Colegios para observar su reacción a una invitación *proveniente de una docente de la institución*. No sólo hubo aceptación; coincidieron en que debíamos hacer la invitación extensiva a todos los alumnos del plantel. Dos de ellos nos sugirieron asistir a una reunión estudiantil, organizada de manera autónoma, para que en el auditorio FSTM los invitáramos a participar en la investigación. Así lo hicimos y luego de dialogar en nuestro cubículo con estudiantes interesados en saber con detalle de qué se trataba, procedimos a conformar un grupo.

Otra *consecuencia metodológica* de la aceptación del segundo principio, es que *se reconoce el valor de los momentos informales que surgen durante la comunicación*, ya que son productores de información relevante para la elaboración teórica. De ahí que incluyamos los momentos “entre sesiones grupales” que contienen información relevante para la interpretación y no únicamente las sesiones formales y el material discursivo grabado.

“La consideración del carácter interactivo de la producción de conocimiento otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso en el que se producen informaciones de gran significado para la investigación” (pp.22 y 23). Una derivación metodológica es que *la unidad de análisis* no debe ceñirse a *expresiones aisladas* de los miembros del grupo, sino incluir *el diálogo entre ellos* y con el investigador. La interacción que se establece es estructurada de manera conjunta por el colectivo que se traza una tarea: la comprensión mutua.

Así lo concebimos en nuestro análisis de la producción grupal. Por ello no analizamos como si fueran expresiones aisladas del contexto, *frases u oraciones* dichas por los estudiantes en un determinado momento; éstas adquieren su sentido, justo en el seno del grupo y bajo la forma y los fines de éste. Y por ello incluimos textos con participación de la coordinación pero sobre todo, con *los intercambios entre los alumnos*.

Por último, acorde a la epistemología cualitativa, a los dos principios mencionados y a las preguntas de investigación, optamos por proporcionar a los estudiantes el espacio del dispositivo que denominamos ante ellos como “Grupo Conversacional de Reflexión”, *para que reflexionaran sus experiencias y buscaran el significado más elevado conceptualmente de ellas*. Y que lo hicieran, no en el seno de un grupo más o menos rígido de formación, o sólo de “reflexión”; *sino uno en que el formato del diálogo fuera más flexible: el de una “conversación”*. La conversación constituye una plataforma de interacción en la cual van y vienen las ideas, fluyen los comentarios y se dan interrupciones momentáneas, más o menos breves entre interlocutores ansiosos por expresarse.

3. *La singularidad es un nivel legítimo de producción de conocimiento científico social*. Históricamente en la ciencia, la singularidad ha sido subestimada en cuanto a su legitimidad como fuente de conocimiento. No obstante, cuando el objeto de estudio es la subjetividad, cobra especial e importante significación precisamente esa singularidad; en tanto que la

subjetividad es un sistema procesal en constante desarrollo y siempre sensible a las condiciones de vida de las personas, a los acontecimientos y circunstancias que las rodean. Es *histórica y cultural*. Este carácter es fuente de singularidad en la cualidad de la manifestación de dicha subjetividad. El autor lo explica diciendo: “la subjetividad no se caracteriza por invariantes estructurales que permitan construcciones universales sobre la naturaleza humana. La flexibilidad, versatilidad y complejidad de la subjetividad, permiten que el hombre sea capaz de generar permanentemente procesos culturales que, de forma brusca, cambian sus modos de vida, lo cual, a su vez, lleva a la reconstitución de la subjetividad, tanto social cuanto individual.” (op. cit. pp.24 y 25).

En la investigación cualitativa apoyada en una epistemología del mismo signo, *la singularidad* es concebida como *el momento diferenciado y subjetivado* que aparece como individualidad en la condición de un sujeto *situado en una historia concreta*. A diferencia de -para mayor claridad-, *el estudio de individuos considerados como entidades objetivadas* que ha realizado la investigación conductista; en la cual la producción del conocimiento científico se legitima por la cantidad de sujetos estudiados. Lo que importa en el nivel de la singularidad *no es la “demostración” de que los sujetos se repiten, sino la cualidad de su expresión*. Así, el número de sujetos a estudiar responde enteramente a un criterio cualitativo: aquél que se desprende de las necesidades del proceso de construcción del conocimiento, sin perder de vista el interés cognoscitivo que es *comprender*. “La legitimación del conocimiento se produce por lo que significa una construcción o un resultado en relación con las necesidades actuales del proceso de investigación” (op.cit.p. 23). Y no por la multiplicación o “réplica” de sus resultados.

Debido a lo anterior, el número de sujetos participantes en la investigación, no se determina *a priori*, ni en forma definitiva. Durante el curso de la investigación puede ser necesario agregar nuevos sujetos, o cambiar algunos, para, como sugiere González Rey, “abrir nuevas zonas de sentido del problema estudiado”. (op.cit.p.23) ¹⁹⁹ En consecuencia, para esta investigación *no fijamos un número al grupo de estudiantes con quienes trabajaríamos*, aunque sí expresamos a los interesados nuestro deseo de trabajar con un grupo pequeño.

Consideramos, siguiendo el tercer principio, que el estudio de la singularidad de la UACM, es legítimo y valioso en sí mismo.

El proceso grupal como dispositivo de investigación e intervención

Es importante destacar aquí el hecho de que la investigación se inspiró en un proceso de búsqueda de respuestas a esa problemática observada en la Universidad, cuya imagen global llamamos “apatía académica” de los estudiantes. No salió de una mera necesidad formal ni tampoco de una elucidación teórica que, para ver satisfechos los criterios de validación de la ciencia, se sirviera de una selección deliberada de la escena, del escenario

¹⁹⁹ El concepto “zona de sentido” es elaborado por el autor en: *Epistemología cualitativa y subjetividad*, Educ, editora da PUC-SP, Sao Paulo, 1997. Se refiere a la capacidad del conocimiento para dar *sentido* a formas diversas de lo real desde la producción teórica del investigador; sin que ello signifique que pueden agotarse tales zonas de sentido aprehendiendo totalmente lo real en términos de las categorías del conocimiento. (Ver pp 98-100).

y de los sujetos, tales que permitiesen obtener una respuesta a una pregunta de carácter teórico o la verificación de una hipótesis estándar. *La estrategia metodológica partió de procesos grupales reales que acontecían en la UACM*; en nuestro afán por comprender problemáticas concretas que considerábamos muy vinculadas al rendimiento académico de los estudiantes, que es lo que sugiere Margarita Baz²⁰⁰ para superar lo que podríamos denominar un *solipsismo teórico*.

Enfrentábamos directamente y compartíamos con otros miembros de la UACM, la necesidad de comprender y acaso explicar *la sensación de desórdenes, de desorganización y confusión reinante* en torno a los papeles a desempeñar por los alumnos en el seno de la naciente universidad (y a decir verdad, también por los maestros y por el personal restante); confusión que comprobamos cotidianamente.²⁰¹ Y es de esta necesidad experienciada y *compartida* entre profesores y con otros grupos de la UACM, desde nuestra inmersión en el campo de los acontecimientos, que eclosionó la idea de realizar la presente investigación. “Allí donde lo cotidiano era planteado”²⁰² y no respondido en lo cotidiano. Allí había una clara *demand*a de dar sentido a la experiencia - en la acepción que Lourau da a este término-, que no se alcanzaba a formular en términos de un *requerimiento*.

Nos concentramos en el grupo estudiantil y sus significaciones; nos enfocamos en su singularidad problemática sin ser éste el único colectivo habitado por una mezcla de *perplejidad, contrariedad, confusión y desasosiego*, no obstante contar con materiales heterogéneos; por la apuesta que hicimos de que *la escucha* con los estudiantes era la más ingente necesidad de ese momento histórico particular de la Universidad. Y porque *dada la lucha por el poder que percibíamos, en parte silenciosa, en parte estridente*; el acceso reiterado y sistemático a otros grupos institucionales, era prácticamente nulo.

La inquietud mayor que animó la investigación y su diseño metodológico está ligada a la viabilidad y permanencia del Proyecto educativo en su conjunto, *que implica orientar a la sociedad mexicana hacia un cambio cultural de largo plazo y de gran escala*. Esta inquietud política *esta detrás* de nuestra preocupación en la superficie de la realidad ucemista, expresada en un rendimiento académico que podría sorprendernos en un futuro cercano con una bajísima egresión en el nivel licenciatura; *pero está articulada* con esta superficie en la medida que considerábamos que “la baja eficiencia terminal” acarrearía severas críticas a la UACM, particularmente de los partidos políticos de oposición al Gobierno del Distrito Federal (GDF), cuyo Jefe fundó por decreto esta Universidad.

²⁰⁰ Ver: Baz, Margarita, 1996, op.cit., p.86.

²⁰¹ Acorde a los registros de las intervenciones del Rector en el diario de campo; quizás la única, singularísima excepción en este ambiente de contrariedad y confusión era *la relativa claridad que él tenía*. Aunque al re-leer algunas notas, nos parece más bien que tenía muy claro *lo que no debían* ser repertorios conductuales en las prácticas cotidianas de alumnos y profesores. Por ejemplo: “los profesores *no dan clases en la UCM*”. Alentaba lo que cabía esperar enunciándolo en términos muy generales; pero esto no satisfacía la demanda de *afirmar positivamente lo que además sí debía caracterizar* el comportamiento y *los campos de acción* de ambos sectores en las prácticas académicas. Los coordinadores entrevistados coincidieron en que *faltaba delimitar los ámbitos de competencia en todos los niveles* de la estructura organizativa. Excluyendo sintomáticamente de esta estructura imaginaria *a la planta docente*.

²⁰² Mario Woronowski, en: Jasiner, Graciela y Mario Woronowski, *Para pensar a Pichon*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1992.

Del *paradigma de la investigación militante* recogemos su espíritu; aunque no lo adoptamos técnicamente debido a la imposibilidad práctica de *democratizar el proceso específico de la investigación* hasta el punto en que los alumnos decidieran cómo y con qué herramientas conceptuales y técnicas de grupo trabajar. Con ello, nos sintonizamos con la *utopía transformadora* de Enrique Pichon-Rivière resaltada por Jasiner y Woronowski²⁰³.

El método de la investigación militante “tiene como premisa fundamental la exigencia teórica-histórica de que el investigador se incorpore activamente a la realidad social que estudia (...)” Y busca “que la gente participe en este proceso de conocimiento que implica también un proceso de concientización de la realidad histórica que viven los individuos”.²⁰⁴

Grupos e instituciones

Al entrar en crisis el concepto de institución desde los tres sistemas de referencia que en su historia del *pensamiento institucional* identificó Lourau y que son: a) el que concibe a las instituciones como instancias meramente simbólicas, b) el que las concibe como instancias meramente imaginarias y c) el que las concibe como “cosas”; *se instauró un nuevo sistema de referencia para el concepto de institución, que es el de grupo*. Fue la Psicología Social la disciplina que se interesó por lo *informal*, o lo que Lourau denomina “la vida subterránea de los grupos tras la fachada de las instituciones, las normas no institucionales que completan y combaten las normas institucionales”²⁰⁵. *Es esencial comprender que todo grupo nos remite a la institución* “en la medida en que su definición, sus características, su inserción en una estructura o en un sistema, residen en el análisis de *aquello que lo instituye*, lo produce y garantiza su duración y sus funciones en la práctica social”.²⁰⁶

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, si las normas que significan los sujetos, no devienen de idealizaciones propias de la edad; sino de *las relaciones entre los miembros de una institución*, entonces el trabajo con grupos es también un dispositivo para observar de cerca *ese campo de relaciones* y obtiene de ese proceso, un respaldo ontológico para nuestra intención teórico-metodológica de conocer e intervenir las significaciones institucionales desde los grupos.

Desde otra perspectiva, una hipótesis de gran potencial analítico para *leer el plano latente de un grupo* – que es una de nuestras necesidades – es que *esa latencia tiene que ver con el sistema institucional* y por lo tanto, la lectura del proceso grupal, a través de su texto colectivo, *nos permite observar una dimensión institucional, que es el sistema de relaciones sociales instrumentado en las distintas prácticas*.

Al respecto del trabajo con los grupos Margarita Baz señala que si no se tiene una *teoría de grupo* que permita responder a las preguntas: ¿cuál será la función de la actividad de

²⁰³ Jasiner y W., 1992, op.cit. p. 14.

²⁰⁴ Rojas Soriano, Raúl, *Teoría e investigación militante*, cap. IV, Plaza y Valdés, México, 1989, pp.65-68. Creemos que si Pichon-Rivière se hubiera pronunciado sobre este paradigma cuyo fin, llevado a sus últimas consecuencias, es la *organización autogestionaria* de movimientos populares y comunitarios, lo habría encontrado compatible, desde el terreno de la Sociología, con su *utopía transformadora*.

²⁰⁵ Lourau, René, 1994, op.cit. p. 122.

²⁰⁶ Lourau, René, 1994, op.cit.p. 168. Subrayado en el original.

coordinación en el grupo?, ¿qué papel juegan los otros miembros del grupo? (si es que se ubica el investigador como elemento heterogéneo pero *parte* del grupo); o ¿qué papel juega el grupo coordinado por el investigador? (si es que se ubica como un elemento *ajeno* al grupo, que lo mira desde “fuera”); que permita “ver” los procesos que acontezcan en el grupo, entonces no se tiene la organización conceptual necesaria para coordinar un grupo²⁰⁷. Se puede colocar el investigador frente a los individuos y dirigirlos ilusoriamente, pero no conduce hacia ningún lado, o no conduce simplemente, el proceso grupal. Nosotros nos presentamos como *parte del grupo* en un principio y en un sentido amplio, en tanto miembros de la UACM, pero conscientes de que no podríamos *borrar* de la representación interna de los sujetos el hecho de que dentro de la institución educativa pertenecíamos a dos grupos claramente diferenciados: *docentes y alumnos*.

El texto de Margarita Baz nos permitió dimensionar, en especial, la importancia del trabajo con grupos en el campo de la Psicología Social. Encontramos que “la metodología del trabajo grupal es una forma de poner en acción una concepción de Psicología Social que hace del grupo un campo privilegiado para el análisis de la articulación de los procesos subjetivos y los procesos sociales, así como también es un instrumento para operar en dicho campo.”(p.38). Afirma que el re-aprendizaje de nuestra mirada nos lleva a resignificar las experiencias grupales antes vividas, en todos los ámbitos. Al menos una Psicología Social cuya concepción -compartida plenamente- de que el grupo es un campo privilegiado para mirar *esa ecuación indeterminada subjetividad-sociedad*; que es consustancial a esta disciplina, requiere de este pasaje para ser capaces de *leer los procesos grupales*.

Vemos algunos obstáculos antecedentes a este tipo de formación en el SEN e instituciones primarias como la familia, que no enseñan a *ser-en-grupo* y *estar-en grupo*. Mucho menos a *pensar-sobre-el-estar-en-grupo* y extraer conclusiones y consecuencias prácticas de ello. El re-aprendizaje de la mirada es tanto más fructífero cuanto más consciente es. El profesional puede hacer consciente que evalúa el desempeño de su área de trabajo por el rendimiento en los procesos, la obtención de productos y el manejo de los conflictos *de los grupos* que la conforman.

La formación es un elemento *clave* para ubicar la tarea del psicólogo social.²⁰⁸ Y tiene que ver con el re-aprendizaje de la mirada del investigador, pero también y fundamentalmente, *con el aprendizaje grupal*, que tiene como premisa una aceptación de procesos de cambio y se verifica precisamente por los cambios operados en el grupo. Lo que nos lleva a que no es el estado del conocimiento del investigador lo único importante y lo central del proceso; *es necesario que se modifique el estado del conocimiento de los sujetos participantes*.

Estamos utilizando aquí la noción de *aprendizaje grupal* como *producción colectiva* y no como suma de capacidades y talentos individuales. La concepción operativa del aprendizaje se refiere al “aprender a pensar”. Nuestro trabajo es siempre pensar y hay que aprender a hacerlo del mejor modo posible. Aprender a pensar supone, entre otros aspectos, *pensar la complejidad de lo real*, con todas sus contradicciones y conflictos inmanentes. *Aprender a pensar* es un requisito intelectual para alcanzar el significado más elevado de las

²⁰⁷ Baz, Margarita, 1996, op.cit., pp. 37 y 38.

²⁰⁸ Baz, Margarita, 1996, op.cit. p. 22.

experiencias vividas, las cuales conservan un registro intrasubjetivo y son interpretadas intersubjetivamente. Nos propusimos por ello recuperar la experiencia de los alumnos en su devenir cotidiano en la UACM pero trascendiendo el plano empírico de la misma para situarlos y situarnos en un plano conceptual que nos llevara a resignificar esa experiencia. En la necesidad de esta tarea metodológica coinciden Baz y González Rey.²⁰⁹

Nuestro método en general es *morfogénico*; se trata del uso de un dispositivo grupal para inducir a la expresión libre y espontánea de los sujetos participantes²¹⁰ y de estrategias y técnicas etnográficas (la inmersión en el campo, la observación etnográfica y el registro de notas de campo, la conversación informal cotidiana y su registro) que por su carácter no ficticio posibilitan captar la manifestación *no coaccionada* del comportamiento y las expresiones verbales de los sujetos.

Al tomar la decisión de trabajar con estudiantes en un *grupo de reflexión*, asumimos que edificaríamos un espacio de formación en el que el *auto-conocimiento* ocuparía un lugar preponderante en el *deseo de saber*. Auto-conocimiento que implicaba la reflexión sobre su vínculo con la UACM, con el conocimiento, con los maestros y los otros grupos coexistentes en el territorio imaginario de la Universidad; así como el vínculo con sus propias prácticas y la dilucidación del cómo se anuda la norma en todo ello.

De acuerdo con Margarita Baz²¹¹ el investigador tiene la tarea de *analizar el dispositivo*, no a las personas. Se refiere ella al dispositivo técnico; sin embargo, problematizando esta cuestión nos planteamos la interrogante: ¿qué somos las personas fuera de los dispositivos?. Es decir *¿qué pueden significar y a quién*, nuestras acciones y omisiones, al margen de los dispositivos?. “*Somos en los dispositivos*”, podríamos inclusive arriesgar.

Lo que ocurre es que el individuo por lo regular no cobra conciencia de los dispositivos institucionales en que se inscribe o es insertado a diario, si recordamos la definición de *dispositivo institucional* de Michel Foucault. Siendo el dispositivo “la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos”.²¹²

Todo dispositivo responde a una demanda social, sea ésta consciente y hecha requerimiento, o no. Por ello, analizar el dispositivo institucional universitario, es mirar el impacto que éste ha tenido en la demanda. En este caso, en la demanda de producción de conocimientos y de una forma novedosa de producir estos conocimientos, *desde el deseo de saber de los alumnos y sin perpetuar la fragmentación del conocimiento científico*. El dispositivo técnico específico que caracterizamos adelante, concebido como *una técnica para la indagación activa*, requiere asimismo de su desmontaje.

Requiere que demos cuenta de la relación de los *estudiantes participantes* con la *coordinadora-docente*, no obstante nuestro *corrimiento expresado* de tal lugar. Para

²⁰⁹ Baz, M., 1996 op.cit. “La formación: una problemática grupal y operativa”, pp.15-36. Ver p. 31 para esta última idea en González Rey, 2000, op.cit.

²¹⁰ La denominación “morfogénico” es del Gordon Allport, referido por González Rey, 2000, op.cit. pp. 11-12. Entendemos la libertad como relativa, no absoluta.

²¹¹ Baz, Margarita, 1996, op.cit.

²¹² Michel Foucault, de “El discurso del poder”, citado en : Jasiner, G., y Mario W., 1992, op.cit. p. 49.

Margarita Baz, analizar el dispositivo técnico es esencialmente *ver lo que el grupo hace con su tarea* y esto es lo que hacemos en la “Descripción del proceso grupal” para observar las *condiciones de producción* del material discursivo del grupo que se interpreta después.

La *tarea* se constituye en un *referente simbólico*²¹³ para todos y cada uno de los miembros del grupo. *La tarea está a cargo del grupo como tal* y esto es consonante en particular con lo expuesto sobre la *lógica de expectativa básica de reciprocidad*, que moviliza el interjuego de roles entre los sujetos interactuantes en una determinada situación. *Situación* con un grupo pequeño en este caso. Los sujetos se sitúan *frente a la tarea explícita*, se reconocen y se evalúan y evalúan *a los otros* en relación con la participación *real* de cada uno en la realización de dicha tarea manifiesta (del “proyecto”, al que relaciona el ECRO pichoniano con el “límite, la finitud, el tiempo, el futuro”²¹⁴).

En apoyo a esta reflexión citamos a Woronoswski, quien concibe que *el acontecer grupal* es entretejido “como asunción y adjudicación de roles”²¹⁵ y agregamos: y por una *concomitante adjudicación y asunción de derechos y deberes en el desempeño de esos roles*. En el proceso interviene una dimensión imaginaria consciente y una no consciente ya que cada uno entiende de una manera determinada dicha tarea y *supone habilidades, torpezas, alcances, e igualmente endosa al otro y a sí mismo* de manera más o menos consciente y más y menos difusa, *esos derechos y deberes* y acorde a esto: *espera, da, cumple, ejecuta, recibe, ejerce, demanda...*etc. En una cadena de roles y acciones múltiples y enriquecedoras de la experiencia de los sujetos, que éstos desempeñan al entrar en el juego de unas relaciones sociales que por su dimensión imaginaria, siempre son en algún grado simultáneamente instituyentes.

Grupos, poder y transformación social

Los individuos *se agrupan* bajo la *lógica funcional* de la *hominización* para satisfacer necesidades y así pueden “convertirse en una fuente de creación en el plano colectivo”²¹⁶. En el *espacio grupal* que configura un campo problemático, encontramos *atravesamientos* que se constituyen *por las propias significaciones sociales imaginarias generadas por los miembros del grupo en cuanto tales*. Y por tanto, esas significaciones grupales no son extraíbles como copias, por así decirlo, de la *narrativa institucional*.

No sólo la sociedad crea organizadores que transforman el sentido cuando culmina un periodo revolucionario; *sus grupos lo hacen*. Las *ilusiones* de los proyectos de realización de un grupo dan vida e impulso a sus prácticas grupales, a sus posicionamientos frente al poder vencido y frente a la instauración de los nuevos poderes. En la *Microfísica del poder*, Michel Foucault deja claro que la complejidad de este fenómeno reclama de la atención al vasto mundo *de lo macrosocial, pero a condición de que se articulen los resultados de esta indagatoria* con lo que sucede en el microcosmos en que se desenvuelven las personas día

²¹³ Jasiner, G. y Mario W., 1992, op. cit. p. 88.

²¹⁴ Jasiner, G., y Mario W., 1992, op.cit. p. 90.

²¹⁵ Woronoswski, p. 105 de: Jasiner G. y M. W.

²¹⁶ Castoriadis, C. *Figuras de lo pensable*, p. 121.

con día. Por ello la mirada “microfísica” de los grupos pequeños constituye un instrumento útil para observar y analizar *la resonancia de los fenómenos del poder*.

La *resonancia* en sus dos acepciones: como repercusión del reparto del poder en la escala microsocial, reproducida la estructura del reparto en todos sus detalles, y como prolongación del circuito del poder de escala societal en los pequeños grupos, pero cada vez con menor intensidad, pues en la resonancia se va perdiendo la fuerza de los dispositivos centrales que gobiernan el circuito de reparto. Los grupos varían en el grado que hacen uno o lo otro. De manera que la “reproducción” no es exacta ya que el pequeño grupo *va desarrollando y agregando rasgos singulares que le son propios*. Llevando al extremo esta última aseveración, para Ana María Fernández: “podría decirse *que un grupo se instituye como tal cuando ha inventado sus significaciones imaginarias*”²¹⁷ y sólo entonces.

Asociada a los fenómenos anteriores está lo que hemos denominado la *refracción normativa por el grupo* para referirnos a ese otro fenómeno consistente en el *cambio de dirección* de una norma institucional (“externa” al grupo), cuando pasa al medio grupal, donde la comunicación cara a cara con toda su conflictiva y problemática propia de relaciones interpersonales, *puede volver un deber en derecho, o viceversa*.

En periodos de estabilidad social, entendiendo aquí por *estabilidad* la permanencia de las estructuras de poder y los sistemas de significaciones que lo sostienen, los pequeños grupos producen significaciones imaginarias propias y esta producción subjetiva implica entonces, tanto *momentos instituyentes* con la invención de sus propias creencias, el diseño de sus ilusiones y la consolidación de sus *mitos*; como la absorción de *residuos significantes* de los sistemas preexistentes y que sirven de marco a su inserción. Los mitos sociales *narran un mundo* que los sujetos *viven como real*, “objetivo”, externo a sus conciencias y merced a la *naturalización* y *atemporalidad* logran su *eficacia simbólica*. De ahí que *institucionalicen* las relaciones materiales de producción en un momento histórico concreto, *tanto como la representación interna de esas relaciones y los intercambios* de sus producciones subjetivas. Estas producciones preexisten al grupo, pero también puede el grupo constituir sus propios mitos.

En periodos de cambio, los nuevos organizadores de sentido y las prácticas sociales que los hacen posibles y que forman parte del imaginario social radical *desordenan las prácticas establecidas previamente y codificadas por el efecto de la costumbre consuetudinaria*. Al desordenarlas se produce un efecto subjetivo de sensación de caos, *de desacomodos de esas prácticas y de desplazamientos de los sujetos protagonistas* de las mismas en su seno. La trama subjetiva se conmueve. Los fenómenos emergentes establecen nuevas *separaciones*, instituyen *diferencias* discernibles ahora, *invisibilizadas* o inexistentes antes, como ha apuntado Fernández en el texto citado. De ahí que *el análisis de la reorganización de las diferencias* sea un camino útil para elucidar las nuevas instituciones y creencias y junto a ello, las nuevas normas para su regulación que se dan los grupos.

²¹⁷ Fernández, A. M., 1993, op.cit. p. 82.

Una propuesta de Fernández para analizar en el campo grupal las articulaciones entre las estructuras sociales y las estructuras mentales es *la indagación de la tensión singular-colectivo y la tensión identidad-diferencia* desde la reflexión transdisciplinaria; que permite tender puentes para analizar y dar cuenta de las *zonas de sentido* inexploradas o inaprehendidas por una sola disciplina. Estas tensiones son inherentes a la *actualización* de las normas y mitos provenientes del marco institucional y a la realización de los proyectos del grupo en la institución. Analizar las tensiones propuestas permite diferenciar cuándo los sistemas de creencias anulan lo diverso y cuándo se inscriben en el *acontecer grupal*.

Si la sociedad se instituye a sí misma y al hacerlo inventa significaciones; si dichos sistemas de significaciones la cohesionan, identificando a quienes son sus miembros y excluyendo a quienes no lo son; si las normas, valores y lenguaje son la materia simbólica con que *los individuos devienen tales*; y si en ellos es en quienes se consolidan tales elementos *como instituciones* que habrán de perpetuar las condiciones simbólicas para la persistencia de ella misma, entonces *el análisis de procesos grupales* se hace imprescindible para determinar *cuáles son dichos sistemas de significación* y cuáles los *resquicios* que dan margen a *la libertad de pensamiento y acción*.

Esta constante *búsqueda y construcción de la autonomía es para nosotros mucho más que un eje de reflexión; es una tarea esencial del psicólogo social comprometido con su tiempo y circunstancia*, pues siempre hay autonomías que conquistar como condición del cambio social. Y como compartimos la utopía de Pichon y Castoriadis en el sentido de que los sujetos se hagan cada vez más dueños y autores de su destino, teníamos que apoyarnos, entre otras, en una herramienta conceptual que nos ayudase a comprender el camino de la relación entre las estructuras sociales y la configuración del mundo interno del sujeto *que lo lleva a desembocar en la praxis*. Y una herramienta con ese propósito es *la noción de vínculo*, como aclara el propio Pichon.²¹⁸ Quien con un “criterio operacional” en mente constituyó su teoría vincular.²¹⁹ Analizar el vínculo nos acerca a las experiencias del grupo y a su comprensión en función de su campo intersubjetivo.

Adentrarse en las significaciones de los grupos pasa por el análisis de *consensos* (cómo y en torno a qué se producen los consensos) y abrir los ojos a los *disensos* (generalmente silenciados) y requiere comprender su articulación con el poder. En este proceso los sujetos deben concebirse como unidades *en la arena de la confrontación simbólica*. Y en tanto “espacios de confrontación, necesitan del análisis de los procesos de *producción y apropiación* de las significaciones imaginarias sociales”.²²⁰ La importancia de dicha *apropiación* radica en su fuerza para instaurar *una nueva hegemonía significativa* y nos remite a la cuestión del vínculo de la producción subjetiva *con el poder* en los grupos.

El rol del coordinador y el poder en los grupos

La coordinación hace posible que el dispositivo grupal funcione, pero al mismo tiempo, para no obturar la posibilidad de que el imaginario instituyente se muestre, es necesario que

²¹⁸ Ver la obra de Zito Lema, “Conversaciones con E. P. Riviere”, citado en: Jasiner G., y M. W., 1992, p. 22.

²¹⁹ Pichon-Rivière, Enrique, *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Bs.As., 1998. Ver en especial la p. 45.

²²⁰ Fernández, A.M. 1993, op. cit. p.80. El subrayado es nuestro.

quien desempeñe este rol *se desplace de su lugar de poder omnímodo*. Como ha expresado Woronowski, el coordinador puede jugar su papel desde el posicionamiento *del que posee el saber*. Y así, pretender “develar, poner en conocimiento de otro, es una operación donde el poder de enunciar está en juego. *Y el poder de enunciar no es poco poder*”.²²¹

Todas las previsiones que se puedan tomar para no abusar de un *poder-saber* y ceder a la tentación de doblegar y dominar los saberes “comunes, vulgares” de los miembros del grupo son pocas considerando que las “astucias del poder” son infinitas. Dice Ana Fernández que se re-invierte en figura de poder al coordinador de grupos cuando éste es *El Sujeto Interpretante*. Se manifiesta este poder en la frase que suelen usar los coordinadores: “...lo que al grupo le pasa [es]...”.²²²

En esta lógica dinamizada por el poder es necesario que la coordinación no dé por sentado que son *autónomas* las producciones subjetivas de los participantes, ya que éstas pueden ser, en mayor o menor medida, resultado de su ineficacia para controlar la contra-transferencia, o para discernir los grados de disposición transferencial de los integrantes hacia su persona y para asumir que son transferencias *hacia el lugar de poder*.

A este respecto, una coordinación facilitadora de condiciones para la producción creativa del grupo, debería procurar que los acuerdos alcanzados sean de “amplio espectro”. Es decir, respetando las posiciones singulares de los miembros del grupo, de tal manera que cada uno de ellos pueda reconocerse en la forma final que asume el acuerdo; pero al mismo tiempo nadie pueda decir: “el acuerdo es lo que dije yo”.

Otra forma de intervención en el grupo desde una coordinación no directiva; o no tan directiva preferimos acotar, ya que algo hay de “directividad” siempre que el coordinador no delega al grupo su propia creación, organización y gestión; es esta que sugiere Fernández²²³: interrogar a los miembros del grupo sobre las *naturalizaciones de sentido* que circulan en su seno con el propósito de *crear las condiciones de posibilidad para que cada integrante* “se sitúe en función de sus formas propias de implicación en un acuerdo común, en un disenso, etcétera”. Hacer esto es cuestionar lo establecido, lo *ya-ahí*, instituido. Ambas estrategias están íntimamente vinculadas a la relación entre la producción de la subjetividad singular y colectiva, y la relación entre la norma y la autonomía de pensamiento.

Descripción del dispositivo grupal : *conversar para comprender*

Sobre el problema del lugar y la relación de los grupos de personas con la institución de pertenencia morfológicamente hablando, es importante destacar que la institución como totalidad “no es asimilable a un simple grupo regido mediante reglas” como bien apunta Lourau (op.cit. p. 66); de ahí que al explorar los procesos constitutivos de la UACM desde el análisis de las significaciones de uno sólo de sus grupos, no pretendemos agotar el acercamiento a su proceso fundacional. Ni siquiera al ampliar más el campo de observación

²²¹ En: Jasiner G. y Mario W., 1992, op. cit. p.118. El subrayado es nuestro.

²²² Jasiner G., y Mario W., 1992, op.cit., p. 118.

²²³ Fernández, A.M., 1993, op.cit. . p. 89.

con la revisión de los documentos oficiales producidos por la instancia directiva de la estructura organizativa y al dar cuenta de las percepciones manifiestas de varios funcionarios de su estructura, obtenidas mediante entrevistas.

El dispositivo grupal cuyo material discursivo es analizado, fue un *Grupo Conversacional de Reflexión* conformado por estudiantes del plantel Centro Histórico.

Nos tuvimos que preguntar cuáles eran los elementos de los nuevos sistemas de significación que estaba instaurando la Universidad y cuáles los elementos de los viejos sistemas de significaciones consolidadas y cómo se conectaban en la elaboración del sentido de las experiencias. Dilucidamos la emergencia de la norma en el texto grupal desde su concepción como producción moral de la subjetividad colectiva, donde los dos polos de significación, derechos y deberes, extienden sus efectos prescriptivos vinculantes,²²⁴ que habrán de regular el comportamiento de los miembros de la organización.

Armamos un dispositivo para propiciar una producción de subjetividad que no fuera contenida dentro de márgenes delimitados por las significaciones propias de la coordinación. Sus características son, *flexibilidad* para alcanzar un nivel óptimo de elaboración propia de los participantes, pero con suficientes reglas para darles *seguridad y soporte* a sus pensamientos y sensaciones en la elaboración de sus experiencias.

Así que elegimos trabajar con un grupo operativo en su modalidad de grupo de reflexión. Un *grupo operativo* ya que “es el nombre de una utopía política: es la apuesta a la construcción de sujetos cada vez más conscientes y más autónomos, en el único marco posible: el despliegue, en la gestión colectiva, de las diferencias puestas en juego por la tarea común”; y porque “*grupo operativo es... el nombre de un proyecto institucionalista: apuesta a que los colectivos, centrados en la tarea que constituye su finalidad, se constituyan en la gestión de los proyectos sobre los que construyen su praxis*”.²²⁵ Y un *grupo de reflexión* porque al pretender que los sujetos buscaran y alcanzaran el significado conceptual más elevado de sus experiencias, estábamos apuntando a una toma de conciencia de sus integrantes y el grupo de reflexión permite alcanzar bien este propósito.

“Con este nombre (...) pretendo diferenciar dentro de la amplia gama de los grupos operativos una situación grupal con objetivos y modalidades propias. Se trata de un grupo que funciona en condiciones reflexivas al procurar favorecer la concientización de sus integrantes, si por este término se entiende el propósito de crear condiciones que permitan no eliminar ni conceptualmente ni en el nivel de las personas ninguno de los términos contrapuestos que van surgiendo en los sucesivos problemas que deban enfrentar los integrantes del grupo, antes bien, profundizar el examen y confrontación de los mismos, transformando los obstáculos teóricos y prácticos en descubrimiento y en técnicas”²²⁶.

²²⁴ Nos referimos a *vinculantes* en el sentido *legal*.

²²⁵ Jasiner, Graciela y Mario Woronowski, 1992, op.cit. pp. 120 y 121.

²²⁶ Ulloa, Fernando O. “Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud” en W. Grimson (comp.) *Nuevas perspectivas de la salud mental. Instituciones y problemas*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1973, p.124.

En los grupos de reflexión :

“Se intenta analizar no sólo el *texto* de la experiencia sino también su *contexto*”.²²⁷ Los grupos de reflexión proponen la participación abierta de los integrantes y el análisis de la participación *en el seno del grupo*. Al buscar el esclarecimiento de las condiciones materiales y subjetivas en que se desempeñan los miembros de dichos grupos en la trama de relaciones más amplias, como son las “organizaciones” de las instituciones, los grupos de reflexión encierran siempre un componente *profiláctico*. La profilaxis en este caso estaba ligada al fenómeno de la *deserción escolar*, que era una preocupación compartida por los estudiantes participantes.

Asimismo en los grupos de reflexión es importante y tarea expresamente asumida y consensuada, el analizar las formas específicas con que *cada uno de los miembros* asume un papel en la reproducción o en la resolución de situaciones conflictivas que se presentan durante la marcha del proyecto del que se forma parte. Esta asunción envuelve los “para qué” con un ánimo prospectivo. Al respecto, en la primera sesión se interrogó a los estudiantes sobre *el para qué estar en el grupo que habíamos reunido*. Con esta pregunta buscamos generar desde el principio *un clima de entendimiento y respeto mutuo que anclaría en la visualización colectiva de las expectativas* de los miembros del grupo. Y a partir de ahí se avanzaría en el delineamiento de propósitos producidos por el mismo.

La relación asimétrica *instituida* entre estudiantes y docentes, que gira en torno a un *saber-no saber*, fue planteada en el grupo con una *propuesta formulada y en acción* de nuestra parte: no seríamos responsables de “enseñarles” lo que debían *sentir y pensar sobre* la Universidad, ni cómo se estaba instituyendo. En todo caso, ambos estaríamos aprendiendo a reinterpretar y dar un nuevo sentido al acontecer en la UACM.²²⁸

Consideramos, como lo ha planteado González Rey²²⁹, que la investigación cualitativa en Psicología se vale de los niveles de conceptualización en ascenso durante la interacción que tiene lugar en el desarrollo de la investigación, entre el investigador y los participantes, para poder aprehender los procesos complejos de la subjetividad bajo estudio, los cuales, al tiempo que se van investigando, se van expresando. Mediante el contraste y relieve de los consensos en el grupo, exploramos *los agrupamientos que emergían*, por ser *analizadores importantes*, ya que generaban *unificación* y eso nos permitía dilucidar *las consignas ideológicas* que agregaban a los participantes. No obstante cabe aclarar que no usamos la elaborada técnica “confrontación bilateral” que propone Fernando Ulloa en su texto citado.

Importancia del grupo de reflexión en la construcción de la autonomía

Si las preguntas de investigación implicaban que los alumnos alcanzaran un *metaconocimiento* de su inserción en la UACM para “ver” el *carácter del vínculo* que estaban construyendo con ella; incluyendo su vínculo con el conocimiento y enfocando sus significaciones normativas como parte de ese vínculo. Si buscamos examinar *cómo las*

²²⁷ Ulloa, F., 1973, p. 124.

²²⁸ No fue una concesión metodológica, sino una necesidad *real*, dada nuestra comprensión en proceso.

²²⁹ González Rey, Fernando Luis, 2000, op.cit.

significaciones normativas podían estructurar su actividad y cómo se articulaban con su experiencia en la condición particular de esa Universidad.

Si además buscamos propiciar la exploración de las ideas que los estudiantes tienen en torno a la responsabilidad; si pretendíamos que al intercambiar sus experiencias buscaran el significado más elevado conceptualmente de ésta *y que se apropiaran desde este lugar el sentido de las propuestas oficiales* contenidas en documentos no distribuidos entre ellos (y la mayoría de las veces, ni siquiera entre los profesores) que les dimos a conocer durante las conversaciones-reflexivas.

Si además pretendíamos explorar *qué lugar ocupaba la auto-responsabilidad en el ejercicio de la libertad estudiantil en la UACM*, para establecer si los estudiantes estaban interpretando su libertad personal como ausencia de normas, *o como la condición de posibilidad de no acatarlas*. Y si, por último, en el trabajo grupal exploramos directa e indirectamente el significado estudiantil de la autonomía en el espacio universitario y todos estos propósitos se plantean *en el plano del conocimiento*; entonces se relacionaban con *la autonomía* (en el profundo concepto dilucidado) en varios sentidos. Lo que implica a su vez, ni más ni menos, *el fomento de la autonomía en los hechos, como efecto práctico de la investigación-intervención*.

Observamos la “jerga ucemista” *con que expresaban una forma de discernimiento y apropiación particular del proyecto educativo* al cual se habían incorporado los estudiantes. Y en esa trama subjetiva identificamos cómo la regulación de la norma juega un papel diferente y problemático, cerrando y abriendo campos de acción colectiva; clausurando e inaugurando campos de posibilidad y de necesidad. Luego, cuando identificamos significaciones normativas como *derechos o deberes* en el contexto de la UACM, exploramos las ideas contenidas para dar cuenta de los *traslapes de sentido* entre ambos; que pudieran estar representando *dislocaciones o disoluciones* de sus significaciones. Al hacer las *devoluciones* pertinentes, *intervenimos* dichas significaciones con la idea de avanzar en el proceso de apropiación del Proyecto por parte del alumnado.

El trabajo de campo central: siete sesiones grupales de conversación reflexiva en dos momentos : 2003 – 2004

Trabajamos con 8 estudiantes voluntarios, cuatro hombres y cuatro mujeres, en sesiones de conversación y reflexión colectivas. Se abordaron tópicos diversos de la Universidad y su problemática; sus experiencias en general, abordando temas como *su ingreso a la institución, el sentido de pertenencia a la entonces UCM, sus expectativas respecto de la universidad*; las modalidades del trabajo académico previstas en el modelo pedagógico y las prácticas institucionales discernibles en espacio, tiempo y forma. Reflexionaron asimismo sobre su percepción de los *indicadores de apatía académica* enunciados antes (deserción, inasistencia, ausentismo...).

Efectuamos en total *siete sesiones* de ocho que llegamos a planear, tres programadas por nosotros ajustándonos al calendario escolar. La 4ª se “ajustó” a otras consideraciones y cuatro más fueron decididas de manera conjunta con los alumnos participantes. Fueron celebradas los días: sábado 8 de marzo de 2003 de 10 a 12 horas. La segunda fue el 24 de

mayo de 9 a 11 horas. La tercera sesión se realizó el 14 de junio; se había programado de 9 a 11 hrs. pero se efectuó de 9:00 a 12:00 hrs. ante la demanda grupal de seguir *conversando*. La cuarta sesión y última que se había anunciado en la primera etapa fue el 3 de diciembre de 2003 en horario vespertino, luego de varios obstáculos para programarla. Se realizó finalmente de 4:50 a 6:20 p.m.

Iniciamos la segunda etapa con la quinta sesión el 10 de marzo de 2004 de 4 a 6:00 p.m. La sexta se efectuó el 31 de marzo y el horario fue respetado escrupulosamente por los alumnos, de 4 a 6 p.m. La séptima y última sesión grupal de la segunda etapa (que no era la última del ciclo acordado con los participantes) fue el 14 de abril de 2004 de 4 a 6 p.m.

A propósito de normas establecidas, sobre las cuales por lo menos para la Rectoría no había discusión en su carácter *prescriptivo* y permanente, nos propusimos indagar las representaciones y valoraciones de los estudiantes *respecto del sorteo como mecanismo de ingreso*. La pregunta que teníamos en mente cuando tratamos este aspecto con el grupo era si el sorteo como mecanismo de ingreso sería una *insuficiencia congénita*²³⁰ de esta institución educativa, o por el contrario un elemento de identidad que imprimiría fuerza y determinación a sus miembros estudiantes.

Al igual que ocurre en las *conversaciones de la vida cotidiana*, iniciamos con una o dos preguntas o comentarios cada sesión, para luego dejar que fluyeran los temas y las formas de abordaje de éstos por parte del grupo. Por asepsia técnica procuramos *no orientar* en el sentido de nuestras propias significaciones lo expresado por los estudiantes; usábamos los *señalamientos* para profundizar en las significaciones *de ellos*, expresadas de una determinada manera ante lo que simbolizaba la coordinación. Al exponer el formato de las reuniones, aclaramos que no era una entrevista estructurada sino una *conversación entre pares con una intervención mínima de nuestra parte* y por ello, más relajada en términos de la directividad en la conducción del proceso.²³¹

Cuando invitamos al uso de la palabra, diciéndoles que pidieran el turno levantando la mano, reiteramos que la manera de “hablar” asumiría la forma de una “conversación” cotidiana y por ello habíamos denominado al Grupo como “*Conversacional de Reflexión*”. Al privilegiar *una relación dialógica* estábamos dando *continuidad* a este tipo de relación buscada expresamente por el modelo de universidad en el vínculo maestro-alumno. A diferencia de la charla callejera, en que el azar diluye orientaciones y rige el caudal de apariciones temáticas que, sin ton ni son, van llevando a los interlocutores de un sitio a otro sin proponerse conscientemente alcanzar ningún nivel de abstracción de la experiencia, e inclusive, *ningún entendimiento común de lo expuesto*; en nuestro diálogo buscamos tender puentes, *escuchar a todos y que se escucharan todos entre sí*. Alentamos la espontaneidad y frescura en las expresiones de los alumnos; propiciamos la discusión y nos propusimos atajar los intentos de monologar, si esto acontecía. Como en todo diálogo que entraña una *conversación orientada deliberadamente* por uno o más participantes, asumimos el espacio a construir *como uno de encuentros y desencuentros entre los dialogantes*. Para lograr

²³⁰ Término lourauniano del libro *El análisis institucional*.

²³¹ Lo habíamos expuesto en reuniones preparatorias de cubículo, pero *su idea de un encuentro con un docente*, a pesar de todas las previsiones, parecía no poder corresponder con una *simple conversación*.

espontaneidad, *de la charla común conservamos la falta de solemnidad* y de prurito por la limpieza formal del uso de la lengua que la caracterizan.

Procuramos desmarcarnos de la institución de pertenencia.²³² Nos propusimos sesionar en sábado, fuera de los días “hábiles” y las “horas de alumnos”, tratando de poner distancia con éstas y con nuestras horas “docentes”. Como plantea Norbert Elías,²³³ poner una sana distancia de por medio con el campo de intervención –las prácticas institucionales y la “problemática” de la UACM percibida por los alumnos-, pero sin alejarse tanto que se rompa el compromiso con los objetivos de la organización, para favorecer la lucidez en la reflexión y entendimiento del campo. No obstante nuestras intenciones, hubo necesidad de mover los días de sesiones en la 2ª etapa.

Un aporte del Psicoanálisis es la aseveración de que todo *saber está marcado por el deseo de saber* y aquí cobra especial importancia “*el papel desempeñado por la relación de dinero y la relación de poder en la intervención*”.²³⁴ Por ello también procuramos desmarcarnos *con respecto a la dependencia económica*. No quisimos aceptar el apoyo ofrecido por el Rector, a quien presentamos el primer borrador del anteproyecto de este estudio. Dicho apoyo consistía en insertar nuestro proyecto en la Academia de pertenencia, recibiendo así el beneficio de los comentarios de nuestros colegas en su seno. Pero de este modo –y así lo expusimos al Rector-, además de los beneficios obtendríamos del cuerpo académico, los perjuicios inmediatos en tiempo. Era percibido por quienes laborábamos en la Universidad y por los alumnos; tal como asentamos en el capítulo primero, que las reuniones de trabajo de los profesores y de ellos con los coordinadores de Colegios –fundamentalmente las primeras- consumían una considerable cantidad de tiempo cada día.

Y sobre todo, le expusimos, afectaríamos las *finalidades de la investigación*, ya que las propuestas planteadas en las Academias eran dirigidas *por ellas*. En una palabra: *se institucionalizaría la investigación misma*. De esta manera rompimos con la *relación de patrocinio* a que se refiere Lourau.²³⁵ Tratamos de guiarnos por el mandato, no de los “patrocinadores posibles”, sino de los alumnos. Si buscábamos el debate usábamos expresiones del tipo: “¿coinciden todos con su compañera(o)?”, o “¿alguien desea decir / añadir algo?”.

Detalles del montaje del dispositivo técnico

Desde la primera sesión dispusimos unos *límites* para la contención del grupo. Usamos la *regla básica de intervención en un pequeño grupo* que plantea Didier Anzieu,²³⁶ la llamada

²³² Es el elemento operativo esencial que Ulloa (1973) expone como parte del dispositivo del grupo de reflexión y condición de su eficacia en la toma de conciencia de sus miembros: trabajar con el hombre “desinstitucionalizado” y no “institucionalizado”.

²³³ Elías, Norbert, *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de sociología del conocimiento. Eds. Península. Barcelona. 1990.

²³⁴ Lourau, René, 1994, op. cit., p. 20. El subrayado es nuestro.

²³⁵ Se refiere a ésta tanto en su obra: *El Análisis institucional*, como en *El Diario de investigación*, en la enunciación que hace de las implicaciones primarias y secundarias.

²³⁶ Anzieu, Didier, *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Textos y temas psicológicos núm. 53. 3ª ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1993, pp.28-31.

regla de la no omisión, a la que denominamos ante los integrantes como una de “las reglas de oro” del grupo, enfatizando en uno de sus aspectos: *la libertad de expresión*. Al convenir con el grupo en que profundizaríamos en los aspectos de experiencias que fuese necesario, externamos que era condición para ello construir una relación sobre la base de *la mutua confianza*, fincada en la *discreción* y en la *confidencialidad*. Les pedimos incorporar entre las reglas *el respeto* de todos a lo dicho por cada uno, valorándolo y retomándolo como una contribución al trabajo de la mesa de conversación reflexiva. El nombre utilizado por nosotros: “reglas de oro” pretendía connotar que *éstas se erigen para ser acatadas, no para infringirse*.

Respecto a *la regla de restitución* antes de que la abordáramos los estudiantes nos preguntaron si les estaba permitido platicar fuera del grupo de lo que en las sesiones tratáramos; se les respondió que sí y que en esos casos tendrían la oportunidad de “traer de vuelta” al grupo las nuevas ideas o inquietudes producidas “entre sesiones”.

Los procesos fueron anunciados en una única serie de cuatro, pero en la 4ª sesión se resolvió *un segundo grupo de cuatro*, en respuesta al *emparejamiento* de la solicitud del grupo y las necesidades de la coordinación de seguir explorando las significaciones de los estudiantes. El *encuadre* incluyó con claridad desde un inicio la *duración* de dos horas de cada sesión; se pidió a los participantes *puntualidad* y se advirtió que iniciarían siempre a la hora acordada por el propio grupo y la coordinación. Se hizo mención de que todos ellos eran estudiantes de la primera generación con más de un año de experiencias en la UACM²³⁷ y que esa permanencia sería de gran utilidad en la reflexión de los vínculos con la universidad y un proyecto del que éramos miembros (subrayamos nuestra pertenencia al mismo proyecto). Se les pidió igualmente *regularidad en su asistencia*.

En cuanto *al lugar*, se realizaron en la Sala de Conferencias del 4º piso y en salones del inmueble ubicado en FSTM # 99, con excepción de una, por problemas logísticos, que se llevó a cabo en forma “fallida” con sólo dos estudiantes, en la Sala de Juntas del Centro de Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Al ver el resultado del cambio de sede nuevamente regresamos a la UACM, donde se realizaron la totalidad de las siete sesiones cuyo material grabamos y consideramos de manera central para los propósitos del análisis. Si contabilizáramos la reunión “sin quórum” y sin grabadoras serían ocho las sesiones grupales y esta reunión sería la quinta, o primera de la segunda etapa y estaba programada para el 3 de marzo de 2004, cuando nos reunimos con *Era* y *Dragón*, los únicos asistentes en esa ocasión.

En la segunda serie de procesos cambiábamos de salón en cada sesión, adaptándonos a los espacios que estuvieran disponibles, ya que estas tres sesiones se realizaron en horas y días de actividades académicas ordinarias en el plantel, debido a ocupaciones de fines de semana que argumentaron los estudiantes.

Sólo el primer grupo de sesiones fue siempre en la misma Sala: un salón amplio y confortable, silencioso, con dos ventiladores, alfombrado y con espacio para una mesa en la que dispusimos un autoservicio de té, agua y galletas. Esta es una cuestión nimia en otras

²³⁷ En esa primera sesión de trabajo *Nina*, estudiante de la 2ª generación, aún no se incorporaba al grupo.

instituciones pero no en la UACM, en la cual se erogaba un gasto casi permanente en los estudiantes, obsequiándoles estos y otros servicios.²³⁸ Supusimos en ese momento que no haberlo hecho en las reuniones grupales habría provocado quizás la contrariedad de quienes estaban acostumbrándose en la Universidad a recibir un cúmulo de atenciones, allende las estrictamente académicas. Es de señalar que nuestro gesto propició que algunos de los participantes propusieran que todos, investigadora y estudiantes, lleváramos *algo* a cada reunión (aunque no lo hicieron).

De la sesión más bien informal en la UNAM, no hay registro audiográfico ya que a petición de los alumnos no usamos la grabadora y únicamente hicimos anotaciones de los temas conversados; el tema central aquí - que abrimos nosotros a propósito del “hecho” de que un simple cambio de sede y se desunían los miembros del grupo, faltando a la cita - , fue *la levedad o fragilidad de la existencia del grupo instituido para la reflexión de “los problemas de la Universidad” experimentados por ellos*. El *diario de campo* que llevamos de las sesiones - adicionalmente a las dos y tres grabadoras que utilizamos para captar todas las intervenciones de la mesa - fue muy útil en ésta y las otras ocasiones, ya que poseemos la herramienta de la *taquigrafía* y ello nos permite un buen registro de lo que está aconteciendo y que no es audible. Usamos esta herramienta para poder dar cuenta de las expresiones corporales y del ambiente grupal (más o menos tenso, agresivo, expectante) en que sucedían las intervenciones de los estudiantes durante las sesiones.

Respecto a *la disposición de los lugares* en el espacio que ocupábamos no fue necesario aclarar que nadie tenía comprada una plaza. De manera natural todos nos sentábamos en el lugar de nuestra elección conforme íbamos llegando a la sesión. Como la coordinadora fue casi siempre la primera en llegar, era la primera que elegía. Lo hacía de acuerdo con las condiciones de ruido ambiental, ventilación y perspectiva para favorecer nuestra escucha y la mejor grabación de las conversaciones. En general no hubo problemas de ruido a lo largo de las siete sesiones.

Una *regla* adicional que propusimos fue *el uso del seudónimo* para que los estudiantes pudieran mantenerse en el anonimato si así lo deseaban. Cada uno se asignó un seudónimo y todos, más o menos, comentaron el gusto y la sorpresa que les causaba la propuesta. La aceptaron de muy buen grado y solamente dos alumnos decidieron usar su nombre verdadero; no obstante manifestar que les parecía “novedoso” el uso de un seudónimo. Ninguno había utilizado antes uno ni había participado en un grupo operativo de esta naturaleza. En la segunda sesión se unió *Dragón* al grupo, quien respecto del seudónimo dijo entre otras cosas: “está muy bien el seudónimo...es [¿da?] confianza”.

Un rasgo más del dispositivo nos parece importante: *nuestra actitud*. Decidimos abrir un espacio que se definiera *en los hechos y desde sus reglas* como *democrático*, pensando en las mejores y más congruentes condiciones con el tipo de dispositivo optado y justificado; pero no seríamos honestas si dejáramos de señalar que, además, *no podía ser de otro modo*, en una institución auto-definida como “democrática” y en unos momentos en que los

²³⁸Se proyectaban películas y las *palomitas* y refrescos corrían por cuenta de la Universidad.

alumnos de la primera generación estaban demandando ser escuchados. No seríamos del todo precisas si no asentáramos que esta característica premeditada de nuestra posición, *era la respuesta a una exigencia del campo de intervención*.

Para ilustrar el tono y contenido de las demandas del estudiantado, sus dudas, su petición de inclusión en las decisiones y su visión de un enemigo -aquí claramente externo a la institución-, citamos algunos párrafos de un documento de circulación interna, que no tiene desperdicio:

“Algunos desacuerdos o inconformidades que se han tenido para con la UCM, por mencionar algunos:

Forma de certificar, algunos queremos números reales para enterarnos qué tanto hemos avanzado en nuestro aprovechamiento, pero desafortunadamente la realidad es otra, se nos dice que tenemos diez y a la hora de demostrarlo estamos por debajo del seis.” (p.3)

“El carácter gratuito, democrático y popular, así como el revolucionario modelo educativo en la UCM (...) está bajo el escrutinio riguroso y permanente de fuerzas políticas y económicas que no la ven con buenos ojos por chocar con sus particulares intereses. Ellos conciben a la educación como una mercancía más, y por lo mismo, otro jugoso negocio.”

Y: “Actualmente la Asamblea Legislativa del Distrito Federal está discutiendo un proyecto de Ley Orgánica para la UCM e incluso, nuestras autoridades universitarias hacen lo mismo pero ninguno de ellos nos ha tomado en cuenta en la elaboración de su propuesta.” (p.4) ²³⁹

En la apertura de la 1ª sesión les dijimos que estaríamos haciéndoles devoluciones de sus producciones emergentes. No lo explicitamos al grupo con estas palabras, pero entendemos por emergentes “aquellos aconteceres significativos del proceso grupal que le van dando al mismo su forma particular”.²⁴⁰ Sabiendo que los emergentes que van apareciendo durante el acontecer grupal hablan del *contenido latente* del grupo, de un “acontecer implícito”, “a un *orden* de hechos subyacente”²⁴¹, es que no podíamos obviarlos.

La consigna consistió en producir colectivamente conocimientos sobre la universidad, sus problemas y sus relaciones, a través del intercambio de información y de experiencias que cada uno de los miembros hubieran tenido en la UACM hasta ese momento, de manera que se favoreciera su personal implicación en el Proyecto. Se pidió a los sujetos que hablaran sobre “las relaciones internas en esta universidad. Piensen en estas relaciones en el marco de un nuevo proyecto”. El otro eje de la consigna fue el trabajo sobre sí mismos y su vínculo con la universidad a partir de las pregunta sobre el *para qué* están aquí y *qué esperan* de su estancia en la UACM.

Se dijo a los alumnos que la producción del grupo sería utilizada en las mismas reuniones para *enunciar* alternativas a las debilidades y contradicciones del proyecto de universidad

²³⁹ Fuente: *Informarte*, 2003, op.cit.

²⁴⁰ Baz, Margarita, 1996, op.cit. p.39.

²⁴¹ Pichon-Riviere, E., *El proceso grupal*, p. 186. El subrayado es nuestro.

que se identificaran, y acaso para construir respuestas ante los vacíos de información delimitados. No les planteamos *hacer* cosas en el sentido de *emprender acciones deliberadas y organizadas* como grupo para cambiar las situaciones problemáticas identificadas, porque veníamos de criticar, entre otros muchos aspectos de la cotidianidad de la UACM, que el “Espacio estudiantil” fuera uno diseñado, marcado y absorbido por la propia organización formal de la Universidad desde sus inicios. Si había que tomar decisiones trascendentes y *actuar*, tendrían que ser los estudiantes quienes tomaran la iniciativa y marcaran el camino.

Añadimos que se trataba de esclarecer en el grupo una situación institucional emergente (pensábamos nosotros en “el drama institucional”, en el sentido pichoniano). Nos propusimos que los alumnos hicieran suya esta tarea en lugar de sentirla como “la tarea encomendada” por la coordinadora. Y es que la *tarea* del grupo es un elemento muy sensible del encuadre, no sólo por su centralidad, que la constituye en el “eje de observación de un proceso de grupo”²⁴², sino porque esta misma naturaleza hace que las frustraciones ante expectativas muy elevadas, los desencantos con las propias capacidades de transformación del grupo y la entrada y salida de nuevos miembros, modifiquen o sea susceptible que modifiquen constantemente las finalidades que encierra.

En la misma 1ª sesión *abrimos*, luego de dar cuenta del encuadre, con las siguientes preguntas: “¿Por qué *están* aquí?” y “¿Por qué está aquí *cada uno*; qué esperaría de este grupo conversacional, de este espacio que es un grupo conversacional?”. A su vez, preguntamos con que nos adentramos fueron: “¿qué significa para *ustedes* estar aquí en la Universidad de la Ciudad de México como estudiantes?” y “¿qué significa *para cada uno de ustedes*, ser estudiante de la Universidad de la Ciudad de México?”. Buscábamos iniciar inmediatamente el abordaje de la cuestión del vínculo de los alumnos, haciéndolos narrar desde su lugar y perspectiva cómo veían y cómo actuaban su relación con la Universidad. La pregunta primero formulada para “ustedes” en plural y luego para “cada uno” pretendía poner a los estudiantes *en situación de pensarse como miembros de un sector de la universidad* y como *individuos* con características propias.

Un rasgo más relacionado con la cuestión de la autonomía. En la primera sesión hicimos hincapié, durante el momento de apertura, en que se habían unido a nuestro proyecto de investigación, el cual no dependía “del interés de ningún funcionario de la institución” ni de “nuestra academia de pertenencia”; de una manera voluntaria, sin presiones institucionales, sin coacciones. Inclusive utilizamos una expresión coloquial que alude a un uso frecuente en la política partidaria multicolor: “¿te dieron un desayuno [por venir aquí]?” preguntamos a algunos de los integrantes. A lo que rieron por el sarcasmo.

Lo hicimos así porque en los entre-tiempos (tiempos entre-sesiones; tiempos otros, en que interactuamos los participantes en la investigación), los alumnos nos habían preguntado cuáles eran los objetivos a cubrir con su participación en la investigación, pero uno de ellos hizo su formulación frente a varios miembros del futuro grupo, en términos de un *reclamo anticipado* y demandó saber qué “ganancia” obtendrían *ellos*. Hablaba por todos cuando en realidad nadie estaba haciendo eco de la petición de una ganancia. Este alumno que quería

²⁴² Baz, Margarita, 1996, op.cit., p. 41.

obtener respuesta inmediata, clara y sobre un “producto” tangible si participaba en la investigación, era militante de un partido. Nuestra interpretación de su reclamo fue que el alumno se sentía obligado a asistir a las reuniones grupales y a cambio de su concesión nos exigía una prebenda; de ahí que buscamos crear las condiciones para que los participantes tomaran conciencia de que nadie los obligaba a involucrarse en la investigación y que no habría una recompensa material comprometida, ni “personal”.

Se especificó que pensar en lo que les estaba pasando *a ellos* en el seno de la Universidad no era material colateral, de segundo nivel o postergable para mejores ocasiones; que era parte de la tarea identificar y reflexionar esto precisamente, pues al ponerlo de relieve y compartirlo con el grupo, cada uno de ellos estaría dando cuenta de sus “experiencias”. Que tanto más fructífera sería *su auto designación como alumnos de la UACM*, cuanto más fueran capaces de percatarse de sus expectativas implícitas en relación con su formación y cómo esto se traducía en una *actuación* académica.

Se aclaró que en ningún caso los *datos*²⁴³ producidos serían utilizados con fines distintos a los académicos y que en caso de canalizarlos *fuera del grupo* con fines *prácticos*, esto ocurriría por acuerdo expreso de todos los integrantes. La necesidad de manifestar abiertamente la posible canalización de la producción del grupo hacia la Rectoría de la Universidad se desprendió de la expresión de los participantes de que la coordinadora trabajaba “muy de cerca del Rector”. Pero también obedeció a que habíamos tenido la presentación del anteproyecto mucho antes con el Rector²⁴⁴ y era posible que al saber de la realización efectiva de las sesiones de conversación y reflexión sabatinas, surgiera una demanda suya de obtener algún “producto” de la investigación.

Un breve apunte sobre la *verticalidad* de los participantes en el grupo

Los participantes se hicieron llamar: *Era*, *Dragón*, *Gisela*, *Braulio*, *Fabiola*, *Chimino*, *Vinny* y *Nina*. Los siete primeros eran de la primera generación y entre ellos están quienes no se cambiaron el nombre por el seudónimo. *Nina* era de la segunda generación y como característica peculiar trabajaba en la UACM. De los demás miembros del grupo, éstas son las peculiaridades que presentan y de las que se desprende la *multirreferencialidad* que habita todo grupo: *Era* trabajaba en el GDF, en el área de Participación Ciudadana; *Dragón* era militar, inactivo, participó en Chiapas en 1994-95; *Gisela* era estudiante que sólo había estado en escuelas privadas, desde el kínder, no estudiaba en la UACM por problemas económicos; *Braulio* era simpatizante panista (manifiesto ante nosotros, en cubículo, ocultaba conscientemente esta *filia* ante sus compañeros); *Fabiola* trabajaba y estudiaba. Fue atropellada durante la investigación y casi pierde la vida; sin embargo, regresó al grupo y a la Universidad meses después, ya recuperada.

²⁴³“El dato no se legitima de forma unilateral por lo que representa en relación con el objeto estudiado, sino por su ‘capacidad de diálogo’ con el investigador (...) un mismo dato puede entrar en diferentes momentos de elaboración teórica, que lo integren a sistemas diferentes de relación con otros datos, en los cuales adquirirá múltiples significaciones”. González Rey, F., 2000, op. cit., p. 74.

²⁴⁴ A quien presentamos el manuscrito y todos sus elementos y finalidades, hasta donde teníamos claridad, avances y definiciones, en noviembre de 2002. La exposición fue en su oficina de FSTM # 99, 1er piso.

En cuanto a *Chimino*, era trabajador de la Compañía de Luz y Fuerza del Centro y sindicalista activo del SME y *Vinny* era militante activista del PRD y en una asamblea estudiantil a la que fuimos invitados, expresó su decisión e impuso su deseo de dirigir y encabezar él, al contingente de alumnos de la UACM que participaría en una manifestación política callejera. Estas fueron sus palabras: "...pero eso sí ¿eh?, ya lo saben, si vamos yo voy al frente y yo llevo la manta, que quede bien claro" el 12 de febrero de 2003.²⁴⁵

Sectores identificados en la estructura organizativa de la UACM

Para comunicar en parte el medio material en que realizamos los procesos grupales con los estudiantes, detallamos los grupos o sectores identificados *en el momento empírico* y cómo los designamos acorde a su tarea. Eran cinco: a) *estudiantil*; b) *docente*; c) *de coordinación académica*, que incluye a los Enlaces y Coordinadores de Colegios y Ciclos Básicos, con excepción de la Coordinación Académica, segunda cabeza después del Rector y "autoridad" así claramente nominada por profesores y alumnos ; d) la instancia *directiva o grupo de "autoridades"*. Aquí incluimos a los coordinadores de áreas no específicamente académicas, que son: la Comisión de Planeación, la Coordinación de Infraestructura, la Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, el Espacio Estudiantil, la Comisión de Apoyo Académico, la Coordinación de Certificación; la Coordinación de Bibliotecas⁺; los Coordinadores de Plantel (en 2001 y 2002 sólo había coordinador en Iztapalapa I, en Centro Histórico esta función la cubrían fragmentariamente, en los hechos, el Coordinador Académico y el Rector en 2002 y 2003. En octubre de 2003 se nombró a la coordinadora del plantel Iztapalapa II, también conocido como "San Lorenzo"); y ubicamos también a la oficina de Gestión Académica dependiente de la Coordinación Académica pero con margen de acción propio hasta el 31 de agosto de 2003.

Incluimos en este mismo sector al Rector y sus asesores internos y al Consejo Asesor de la Universidad. Aun cuando sabemos que la influencia individual de los miembros de este Consejo era muy disímil, lo incluimos porque su comunicación era directa con el Rector y tenía siempre intenciones vinculantes. Y e) La *Coordinación Administrativa*, que era estrictamente eso: una instancia *administrativa* donde se manejaban los recursos materiales, financieros y humanos; es decir, las contrataciones.²⁴⁶

²⁴⁵ Se trata de la asamblea sólo para estudiantes, a la que fuimos invitadas para abrir la convocatoria al Grupo. La reunión fue en el Auditorio FSTM. El orden del día incluía dos temas: su representación formal y su participación en la "Ley Orgánica" de la UCM. La constitución de su *representación* no fue del conocimiento del Rector, ni se comentó en la asamblea que lo sería. Fue hasta el 10 de marzo de 2003, *dos días después de la primera sesión grupal de nuestro proceso, que acudieron a verlo un grupo de alumnos; entre ellos casi todos los miembros de nuestro dispositivo, para presentarse ante él como la Representación Formal de los Estudiantes*; de las "carreras". Fuente: *Noticiario UCM*, volumen 1, número 4, del 28 de marzo de 2003, p.1. ⁺ La coordinación de bibliotecas fungía como promotora de adquisición de libros y no alcanzaba a influir en la orientación del Proyecto, pero no sería exacto ubicarla en el sector administrativo, pues operaba con independencia respecto de éste. En las entrevistas efectuadas a la Coordinadora del Espacio Estudiantil y a los otros coordinadores citados, coincidieron en expresar que las *coordinaciones* decidían *sin coordinación interna*. Cuando afirmamos "decidían" pero "sin coordinación interna", imagínese el lector una organización "tirada" para diferente rumbos.

²⁴⁶ En los últimos meses de 2003 se fue creando una *coordinación operativa* del Semestre de Integración para resolver los problemas que surgían de la falta de claridad de sus finalidades.

Podría decirse de la imagen global resultante de esta distribución jerárquica y de roles de la UACM entre los años 2001 y 2003 que tenía “*demasiados generales y muy poca tropa*”. Veremos en el capítulo 4º que *la otra imagen*, la que arrojaba la estructura formal presupuestada por el GDF, era la contraria: *pocas autoridades y pelotones varios*.

Las otras fuentes de la información, técnicas utilizadas e instrumentos

Los recursos de la etnografía en este estudio

La observación etnográfica “que es a la experimentación social lo que la observación de los animales en su medio natural es a la experimentación en el laboratorio, hace notar el carácter ficticio y forzado de la mayor parte de las situaciones sociales creadas por un ejercicio rutinario de la sociología...”²⁴⁷ Dicha observación fue una elección lógica entre las herramientas metodológicas, al encontrarnos inmersas en el campo cuando planeamos realizar la investigación.

Nuestra labor en la Universidad a partir de mayo de 2001, antes del arranque formal de sus operaciones, nos permitió adentrarnos en el proyecto, empezar a entenderlo e intentar apropiármolo. En enero de 2002 fuimos incluidas en la nómina de los *asesores*.²⁴⁸ El 31 de diciembre de 2003 dejamos de trabajar para la Universidad, pero pudimos contar con el acceso a las instalaciones del plantel Centro Histórico y con lo principal: *la confianza de los estudiantes participantes en el proceso*, con quienes mantuvimos el contacto durante los primeros seis meses de 2004.

Nuestra inmersión física en el terreno que abarcó la mayor parte de las jornadas casi culminó con la 7ª sesión y última con los estudiantes, pero seguimos inmersos en el ámbito de la Universidad hasta junio de 2004, visitando el “campus” Centro Histórico.

Una observación etnográfica supone la inmersión plena del investigador en el campo de estudio, *sin pretender la neutralidad ante el objeto de conocimiento*; se lleva a cabo para la captación de las costumbres, las prácticas, las rutinas, los hábitos de los grupos humanos bajo estudio, incluyendo los hábitos lingüísticos. Hicimos anotaciones especiales de esto último y de ahí extrajimos la “jerga ucemista”, producida por la subjetividad colectiva bajo estudio. La observación continua de ritmos y movimientos en el plantel CH nos permitió corroborar -como los alumnos del dispositivo grupal mencionarían más tarde- que los salones lucían “vacíos”; *que se estaba vaciando la universidad*. Fue asimismo la observación etnográfica la que nos permitió apreciar y compartir con otros docentes nuestras impresiones sobre el contacto sexual entre los estudiantes dentro de las instalaciones universitarias, así como la *apatía académica* de los alumnos.

²⁴⁷ Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, *El oficio de sociólogo*, 19ª edición, Siglo XXI, México, 1996, pp. 61-67. Ver cita en la p. 62.

²⁴⁸ Esta denominación aparecía en todos los contratos de honorarios, aunque no todos fuesen asesores. En nuestro caso sí fue este el carácter inicial de nuestro vínculo. En febrero de 2002 fundamos la Academia de Ciencia Política y Administración Urbana junto a un pequeño grupo de maestros y de septiembre de 2002 a junio de 2003 participamos en la Academia de Comunicación y Cultura en CH. El tiempo restante nos absorbió la función editorial y el proyecto de expansión del *Noticiario UCM*.

El diario de campo que llevamos durante los años que duró la investigación; ya con estos fines expresos, *es un diario del investigador* en cierto modo, ya que trata de establecer las condiciones que posibilitaron la investigación misma. Es decir, lo que denomina René Lourau el problemático *contexto del descubrimiento*.²⁴⁹ Pero a la vez se trata de unas notas *durante el proceso*,²⁵⁰ que hemos escrito simultáneamente con la sistematización de los resultados en mente, dirigiendo el texto a veces a nosotros (las más) y a veces al “lector” imaginario. Por ello decimos que también vamos delineando el boceto del *contexto de justificación*, epistemológicamente hablando.

Fue hasta septiembre de 2002 que empezamos a hacer anotaciones destinadas a respaldar el proyecto y a revisar su contenido para ver qué material podíamos aprovechar. Conforme avanzamos en las sesiones grupales, entre la segunda mitad de 2003 y los primeros meses de 2004, fuimos haciendo registros más selectivos, acorde a una idea que íbamos teniendo de “lo importante teóricamente”. Los registros de abril a junio de 2004 corresponden a conversaciones telefónicas con los alumnos y son también de algunos intercambios verbales con dos de ellos en los pasillos del plantel CH y del inmueble de FSTM # 92; todo en relación con la 8ª sesión que les correspondía gestionar.

Nuestro *diario* no lo es en sentido estricto, pues no escribimos *a diario*; ni cumplimos al cien por ciento con los requisitos exigidos a esta herramienta *cuando ocupa el lugar central en una investigación*, que son, acorde a Taylor y Bogdan: *completas, precisas y detalladas, incluso compulsivamente*.²⁵¹ Aun así, pensamos que es correcto considerar al conjunto de notas de campo como un apoyo fértil a la investigación, porque *sí asentamos en ellas varios elementos de información que se constituyeron en datos útiles* para contextualizar la problemática y el desarrollo de esta investigación. Por ejemplo, *el decretar y acentuar la diferencia* de la UACM con respecto *a cualquier otra institución*, con la connotación de una supuesta *superioridad*.

Registrábamos *la escena, los actores, las expresiones* que nos parecían significativas desde nuestro marco referencial; nuestra reacción a la escena cuando tuvimos conciencia de ella. Registramos situaciones en que veíamos y escuchábamos expresiones verbales y lenguajes corporales que tenían en común una serie de rasgos: *señalaban la confusión, la contradicción, la auto-complacencia del que se siente único por ser nuevo y distinto* (Rectoría y sus asesores, los coordinadores de área y académicos. Y con menor apasionamiento, como dijimos antes, aunque frecuentemente también, los profesores). O situaciones que trazaban una determinada *imagen* del alumno de la UACM y sus maestros; así como escenas que nos “brincaban” llamando nuestra atención por *inesperadas*.

Escribíamos también, luego de haber estado reflexionando durante horas, días e incluso semanas, algún acontecimiento o *sucesión de acontecimientos* hasta que advertíamos lo *invisible pero omnipresente*. Por ejemplo, la *negación* de que teníamos problemas en la

²⁴⁹ Lourau, René, *El diario de investigación*. Materiales para una teoría de la implicación, Universidad de Guadalajara, México, 1989.

²⁵⁰ No es un diario “de a bordo”, *porque no es producto del patrocinio ni busca incriminar a nadie*.

²⁵¹ Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Bs.As., 1986.

UACM *para interesar suficientemente a los alumnos en su proceso de formación.* Y la *proyección* de algunas de nuestras debilidades –del personal académico- en los estudiantes.

Incluimos como *notas del diario* las que hicimos *después* de sostener *pláticas informales* con docentes, en ocasiones que no avisábamos a los interlocutores que los estábamos entrevistando²⁵², pues era súbita la configuración de situaciones y la emergencia de asuntos y expresiones de interés para nosotros y aprovechábamos la ocasión para preguntar a estos colegas sobre algún punto en particular que nos hubiese interesado. No usamos grabadora en esos momentos, era inviable. Tampoco podíamos decirle al profesor: “espérate, ¿me puedes repetir eso para memorizarlo?”, así que registrábamos por escrito y en símbolos taquigráficos en una agenda o libreta de trabajo; sobre todo cuando teníamos conversaciones largas con ellos. Usamos taquigrafía para captar expresiones textuales que encontrábamos relevantes y nos excusábamos, cuando esto era necesario (muy pocas veces lo fue), diciéndoles a nuestros compañeros de trabajo *que estábamos haciendo una investigación sobre cómo entendían los estudiantes de la UACM sus derechos y deberes.* La mención de este tema invariablemente provocó reacciones interesadas y comprometidas de los interlocutores, en una gama muy amplia de posicionamientos.

En la medida que trabajábamos en la sede fundamental de nuestras interrogantes, preocupaciones y observaciones, no podía dejar de ser el nuestro un diario, con un *extra-texto* a veces demasiado *intimista, autorreferencial.* Pero también revela nuestra escritura *la intimidad de las relaciones sociales y la lucha por el poder que estaba configurándose en la naciente universidad,*²⁵³ a contracorriente del proyecto democrático de dichas relaciones que con bombo y platillo se anunciaba. Un ejemplo magnífico de estos procesos, es el que extraemos de notas ulteriores a la discusión que tuvimos en una reunión de la Academia de pertenencia en abril de 2002. Interpelamos a la entonces “Enlace” de la misma - que *formalmente* era “provisional” como todos los Enlaces - acerca de *la omisión del tema “Rotatividad de los Enlaces”* del Orden del Día, que en esos momentos *debía ser incluido necesariamente en la agenda de todos los cuerpos académicos,* junto con otros aspectos de la edificación de *“relaciones horizontales”* en “nuestra Universidad”. Estaban por definirse los criterios de participación del conjunto docente; los criterios de agregación a las diversas academias (no se sabía con precisión quiénes y por qué debían pertenecer a qué academias); las atribuciones y deberes de los Enlaces; *el tiempo que durarían en funciones* y los mecanismos de comunicación para que las decisiones tomadas entre Enlaces y los Coordinadores de Colegios y Ciclos Básicos “bajara” expedita a los *docentes*; entre otras cuestiones.

La docente “A”, politóloga, negó airadamente *que la rotación de Enlaces fuera un tema que tuviera relación alguna con la democracia;* de inmediato “B”, también politólogo, se sumó a la opinión de “A” rechazando abrir siquiera el tema a discusión y adelantando su respaldo total a ella *para que continuara como Enlace* porque lo estaba haciendo “excelentemente bien”. Un tercer participante, “C”, que a la postre habría de aceptar *todas*

²⁵² Por lo cual no podemos considerarlas *entrevistas informales*, según la definición de éstas que dan Thad Sitton, George L. Mehaffy y O. L. Davis Jr. en : *Historia Oral*, FCE, México, 1989, p. 121.

²⁵³ En *El diario de investigación*, René Lourau describe las modalidades de diarios y la relación del texto y el extra-texto en los distintos trabajos *diarísticos*.

las “propuestas” de “A” y aspirar a ser enlace de Iztapalapa I (así lo consignamos en el diario) se sumó a su vez sin mayor argumento y con gran agresividad hacia nosotros a esa postura, *exigiendo que se votara de una vez para “quitarnos de tonterías”* porque teníamos “cosas más importantes y verdaderamente importantes que discutir” ... y se sometió a votación... para sacar “democráticamente” el espinoso tema de la mesa. La cuarta integrante (con nosotros éramos cinco, pues “E”, que debía estar presente, faltó para “evitarse conflictos”, según nos refirió después), “D”, *no habló pero votó*, apesadumbrada pero sin acertar a argumentar nada, siguiendo al resto...²⁵⁴

El lugar de las entrevistas en profundidad en la investigación

Recurrimos además a entrevistas formales en profundidad a coordinadores de la Universidad. Destacamos del producto de ellas, elementos que resultaron relevantes en la línea de reflexión de la normatividad y la autonomía. Estas entrevistas son flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. *“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos (...) encuentros... dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.”* El modelo que siguen las entrevistas en profundidad es el de una conversación con simetría entre las partes.²⁵⁵ Lo que resultaba idóneo al abordar el tema de la “comunicación interna y externa de la UACM.”

Teníamos previsto entrevistar al Coordinador general Académico y a los tres Coordinadores de Colegios del nivel licenciatura, pero sólo pudimos conversar con dos de los últimos y con el primero. El Coordinador del Colegio de Ciencia y Tecnología renunció al cargo y la nueva Coordinadora se vio saturada por la reorganización y *reunificación de grupos de maestros del área*; ya que algunos de éstos habían aspirado a suceder al primer coordinador.

En cuanto a los *coordinadores de área* logramos la entrevista con la responsable de la Oficina de Gestión Académica, la Coordinadora de Certificación y la Coordinadora del Espacio Estudiantil, quien nos obsequió un ejemplar del estudio hecho por su área, acreditado en el primer capítulo. Usamos el mismo guión de entrevista con ellas y formulamos un mismo encuadre en todos los casos, grabando las entrevistas realizadas.

De los *tipos de entrevista en profundidad* existentes optamos por el de *aprendizaje sobre acontecimientos y actividades*. De este modo concebimos a nuestros interlocutores como *informantes*, que no sólo nos compartieron su propio modo de significar lo acontecido en la UACM a propósito de la *comunicación entre miembros de la institución* y todo aquello relacionado, sino que *describieron lo que sucedía en la Universidad en diversos aspectos organizativos* que deseaban abordar y nos comunicaron parte de sus *creencias* de cómo *otros sectores* (no ellos mismos) reaccionaban ante la falta de comunicación con los alumnos y el comportamiento de éstos.

²⁵⁴ Basado en las notas de campo de la Reunión de Academia realizada el 22 de abril de 2002, de 13 a 15 hrs.

²⁵⁵ Esta caracterización es de: Taylor, S. J. y R. Bogdan, 1986, op.cit. cap. 4 “La entrevista en profundidad”.

No obstante ser *compañeros de trabajo reconocidos como tales*, meses antes de la realización de las entrevistas enfrentamos algunas resistencias, como asentamos en las notas de pie de página que acompañan a la cita de cada entrevista. El Rector nos respaldó en nuestro propósito, como parte de un proyecto por encargo que pretendía arrojar luz sobre los problemas de coordinación y organización, que se pensaba provenían de problemas de comunicación a todos los niveles. Habíamos estado dialogando sobre la percepción de esos problemas con el Rector hasta la fecha de realización de esas entrevistas (diciembre de 2002 a febrero de 2003) y le hicimos saber que en las mismas *podía surgir información también útil para nuestro proyecto personal de investigación*. Con ese conocimiento nos dio su anuencia.

A los entrevistados les pedimos su autorización para grabar el material. Sobre su uso para esta investigación les comentamos que lo que habrían de compartirnos nos sería de mucha utilidad “también” para “un estudio personal” que estábamos haciendo sobre cómo significaban “sus derechos y deberes los estudiantes de la UCM”. En la medida que usamos una guía de entrevista susceptible de modificaciones, los hilos de la conversación fueron muy diversos con los distintos coordinadores y como la prioridad era obtener información para el proyecto de comunicación de la UCM, a eso nos abocamos. Pero el guión fue superado en la aplicación y esa era nuestra apuesta con relación a *la información* más profunda que esperábamos escuchar de nuestros interlocutores. En casi todos los casos la reflexión derivada de las producciones nos condujo a *problemas de comunicación con los estudiantes* y a su *apatía académica*, referida en otros términos.

Comentario final sobre los instrumentos y técnicas utilizadas

Aunque nos enfocamos en los estudiantes y destacamos el valor central del dispositivo dialógico como fuente principal de la materia prima a analizar, asumimos que por medio de la documentación oficial que obtuvimos del Proyecto, de las observaciones etnográficas efectuadas en la universidad a lo largo de aproximadamente dos años, de los registros en el diario de campo, de las notas de pláticas informales y posteriores evocando lo dicho en conversaciones cotidianas, o las escenas en las Academias; así como a través de las entrevistas efectuadas a varios funcionarios de la UACM, *logramos también “mirar” a esos otros grupos coexistentes*. Asimismo logramos captar el pensamiento social, político y pedagógico del Rector.

Descripción del proceso grupal

El *grupo* conformado fue *homogéneo* ya que todos eran estudiantes del plantel CH y casi todos – excepto un miembro- fueron alumnos fundadores de la primera generación, que ingresó en septiembre de 2001 al semestre previo a su incorporación a los programas de licenciatura.²⁵⁶ Este semestre es la *primera experiencia* que podemos considerar *académico-afectiva* que la UACM planeó para recibir a los alumnos de las distintas

²⁵⁶ Este *Semestre* fue llamado alternativamente *Introdutorio, Propedéutico, de Acercamiento y de Integración...* estos nombres y concepciones tuvo entre 2001 y los primeros meses de 2004. La imprecisión de sus fines, estructura y nominaciones fue objeto de crítica por los estudiantes en el grupo, quienes lo trajeron al espacio de reflexión.

generaciones y es previo a su inscripción en cualquiera de los tres Ciclos Básicos de formación de los programas que se ofrecen en la Universidad.

Un dispositivo anunciado a los participantes como el instrumento de una *investigación* y no de una *intervención* en sentido estricto, se constituyó desde el inicio del proceso en una imagen: la del grupo como *un espacio de trabajo en la universidad para intervenirla* directamente, en el sentido de *cambiar el estado de cosas*. Esa fue la imagen dominante que los sujetos se hicieron del dispositivo. Sabían que formaban parte activa en una investigación y se manifestaron desde la primera sesión y entre sesiones como *conscientes* y *de acuerdo* en participar en un proceso que entendían como un *quehacer* para “cambiar varias cosas”. De este modo, se insertaban imaginariamente en un proceso de investigación-acción. A diferencia de Vinny, quien reclamó una recompensa personal por su participación, el resto del grupo se reunió en torno a la necesidad de unos logros concretos, sí; pero no para cada uno en lo individual, sino *para la “comunidad universitaria”*.

El grupo se mostró a veces como uno “sometido” en el sentido de P. Guattari²⁵⁷; es decir, un grupo que admite y “vive” las definiciones reales e imaginarias de la coordinación *como si fueran verdades*. La coordinadora era ubicada como parte del *staff institucional* en las primeras cuatro sesiones (cuando aún laborábamos en la Universidad). De modo que se la invistió de un poder muy fáctico e instrumental y no sólo de un poder enunciativo. Los sujetos mostraron un vaivén de posiciones entre su retorno al lugar de la dependencia jerárquica con respecto a la coordinación del grupo en varios momentos del proceso, subsumiendo a esta ilusión una dependencia significativa, y su rechazo a posiciones supuestas de la coordinación “y la Rectoría”. Esto último en 2004.

La siguiente intervención ilustra esta adopción de *un supuesto sentido* expresado por la coordinación: “Coordinación: Incipiente... diferente.... completamente distinta... (palabras vertidas por el grupo) ¿qué tan diferente es esta Universidad?”. Y responde Chimino: “A ver, yo estuve en CCH y sí, *ciertamente* [lo subraya], a mí no se me hace tan extraño todo esto” (1ª,21). Seguido de un alud de intervenciones en que el grupo “da la razón” a la coordinadora de que la UCM no es tan diferente, asumiendo que ella afirmó que no lo era.

Aunque la consigna mencionada incluía *la tarea explícita* con *un medio* y *un interés cognoscitivo* precisos: *conversar* para *comprender* las experiencias del grupo en la Universidad y los vínculos sociales que se estaban gestando; así como la elaboración de las contradicciones provenientes de su apropiación o no de los rasgos centrales del Proyecto; *el deseo latente* que nos parece los convocó realmente – no era evidente pero se fue desplegando lentamente desde la primera sesión –, fue *salvar a, y salvarse en la UACM*.

Se manifestó a lo largo de todo el proceso la ansiedad que provocaba en el grupo el abordaje de la tarea explícita sintetizada en la búsqueda de un conocimiento nuevo y fructífero sobre los sucesos experimentados en la Universidad y sobre su ubicación y papel a desempeñar como estudiantes en el drama colectivo; tarea que los estaba habilitando *de hecho* (sin conciencia para sí) para comprender; no para justificar ni aceptar, *el sentido que tenían algunas de las contrariedades y perplejidades experimentadas por ellos*.

²⁵⁷ Citado por René Lourau en *El análisis institucional*.

En la primera serie de sesiones el grupo mostró una amplia y franca colaboración al indagar, interrogarse y reflexionar compartiendo sus experiencias en el ámbito universitario. *Se asumió como un agente de transformación*, sin fijarse límites en el tiempo de realización de su tarea, ni como grupo concreto. El grupo hizo suya la tarea muy temprano. El rechazo a pensar en la finitud del espacio de conversación y reflexión se hizo patente en la 4ª sesión, la última de 2003 y del primer contrato grupal; pero se fue recrudesciendo en las siguientes.

La producción de nuevas interrogantes y nuevas formulaciones, esta vez más ligadas a quehaceres específicos, siguió siendo fructífera en la segunda serie de sesiones. Fue hasta el último tramo de la sexta reunión que el grupo *se llegó a plantear la posibilidad de adaptarse a los ritmos y procesos de la Universidad*, pero continuaron planteándose *como una misión* incidir en las prácticas institucionales para que fuera la UACM la que se adaptara a ellos. Todavía se hizo intuitivamente y como una enorme interrogante la primera formulación.

En contraste con ese *ánimo grupal*, entusiasta a la hora de ponerse a trabajar *aprendiendo a pensar*; siempre que no se tratara de analizar los documentos de instalación del Proyecto que obtuvimos para la investigación y pusimos a su disposición; el encuadre hubo de ser repetido verbalmente en las primeras tres sesiones por completo y en seis de las siete sesiones fue necesario recordar *el horario, la duración, la puntualidad y la asistencia* como características importantes del acuerdo del grupo. Ello fue así porque aun cuando iniciábamos a la misma hora las sesiones, lo hacíamos con uno, dos o tres alumnos ya que llegaban “a cuenta gotas”, como les hacíamos ver. Es decir, llegaban de uno en uno, con varios minutos de diferencia entre sí. En las siete sesiones hicimos efectivo el encuadre en la práctica.

Se advierte *una disociación del individuo y el grupo*; los estudiantes de *este grupo* del que están hablando, no se ubican como miembros de él y en consecuencia no articulan en primera persona las faltas al acuerdo grupal. *Estamos frente a un deslinde del Sujeto con el grupo-encuadre, con el grupo-límite.*

Dos de los integrantes, Chimino y Vinny, mostraron una gran resistencia a la situación grupal desde su llegada en la 1ª sesión, marcando de manera un tanto diferente sus intervenciones: hosco, receloso, ansioso y demandante Vinny; inquieto, propositivo, contradictorio y ansioso Chimino. Acabaron por retirarse del dispositivo. Estas dos deserciones fueron las únicas a lo largo del proceso;²⁵⁸ Vinny desde la segunda sesión faltó y después evitaba a la coordinadora en los pasillos. Chimino asistió todavía a la 2ª sesión, en la que adoptó el rol de observador. Faltó ya a la 3ª sesión, a la cual entre sesiones había confirmado su asistencia. Pero los temas abiertos por ellos continuaron circulando en la mesa de conversaciones. No fueron nombrados por sus compañeros pero sus “ocurrencias” sí fueron puestas a debate. Y es que Vinny había sido *el detonador del rechazo de los otros participantes* a pagar aunque fuera algo “simbólico” en la UACM para que ésta se valorara más. Su intervención sobre el tema provocó una agregación de sujetos en torno a la

²⁵⁸ Fabiola se ausentó un tiempo por causas de fuerza mayor y regresó al grupo.

educación gratuita. En cuanto a Chimino, fue el que abrió las intervenciones en torno a que la UACM *no era tan diferente a las demás*.

Ante las deserciones el grupo apenas reaccionó, minimizando su importancia y por contraposición, revalorando su *estar ahí* en el grupo, *ellos sí*.

Es muy interesante observar cómo el grupo, expectante y entusiasta al inicio de los procesos grupales, alcanza un punto de éxtasis y ambivalencia en la 3ª sesión, al grado que nos lleva una hora más la reunión. En ese tramo adicional los sujetos abordaron el tema de acrecer el grupo invitando a más estudiantes porque la “temática” era muy importante y la “reflexión” que se estaba alcanzando entre todos, únicamente se lograba en “este grupo”. Deseaban invitar a más alumnos “para que experimenten *esto*”. Y en la misma reunión, a contrapropuesta de una integrante (la estudiante de la segunda generación) todo el grupo se volvió contra su idea original y *elaboró las razones para cerrar el grupo a más miembros*, con un dejo de remordimiento por no compartir con sus compañeros el “privilegio” de formar parte del mismo.

El grupo se definió a sí mismo *en esa vuelta contra su intención de abrir el espacio*, como un puñado de pioneros, *de misioneros que habrían de llevar ellos la palabra al resto de los estudiantes*. Sí les iban a compartir sus conocimientos alcanzados sobre el proyecto de la universidad y su comprensión de porqué y para qué estaban ahí, pero la fuente de primera mano para alcanzar esas claridades era el “grupo de reflexión” (sintetizaron el nombre del dispositivo en estas tres palabras). Y a *la fuente* no iban a tener acceso los demás. Este movimiento de cierre sobre sus miembros actuales constituyó en sí mismo una técnica de autorregulación del grupo, que fijó contradictoriamente en “diez” los integrantes que debían pertenecer a éste, no debiendo crecer más el tamaño del grupo; pero disponiendo al mismo tiempo que no debían ser otros diferentes de los que ya eran, los participantes en el espacio de diálogo.

La determinación del grupo de no incorporar a *esta experiencia* a más gente operó con eficacia fuera del dispositivo. En la 4ª sesión Braulio se presentó finalmente con una nueva integrante, *Compañera* (la novena en el grupo). Y manifestó ella hacia el final de la reunión, un deseo sincero de permanecer y aun abrirlo más: “no sé si después de este cierre, de cómo tú lo dijiste esta primera etapa, se pudiese abrir otro y los que estamos presentes, darle una buena difusión ¿no? porque yo creo que les interesaría a *demasiadas personas*”.

Tras esta declaración inocente de *Compañera*, *algo sucedió* fuera del dispositivo porque ella nunca regresó y todo el grupo evitó referirse a su integración o a *otros posibles integrantes* en las siguientes sesiones. Estos *otros potenciales*, según se había conversado en el grupo, eran *los desertores* de la Universidad; gente que ya no regresaría a sus estudios en la UACM pero con quienes el grupo manifestó estar en contacto. Habían sido considerados en diferentes momentos del proceso, como posibles productores de importantes aportaciones al punto de vista grupal que se estaba construyendo.

La *admiración por el espacio grupal* que se patentizó en expresiones como “de lo bueno, poco”, “es un privilegio” y “agradezco que me haya invitado”, tiene que ver con la *sensación de refugio, de albergue*: “yo aquí sí pude hablar, normalmente no hablo mucho,

me sentí súper relajada”. Albergue de gente que llegó al grupo con una sensación de naufragio, de no encontrar el rumbo. Y que empezó a ver en el horizonte las orillas que dan a la playa; lo que posibilitaba *pensar* que se podía salir del mar en que parecían tener la percepción de hundimiento... “Ahogamiento” fue la palabra usada por Dragón.

Esa admiración por la *situación grupal en sí misma* se combinó con admiración por la *tarea grupal*: “después con el tiempo vamos a tratar temas, así como que...exclusivos únicamente que va a tratar esta mesa ¿no?”. Presenciamos, al contrario de una disociación con el grupo-límite, una *afirmación de pertenencia al grupo que produce, al grupo-tarea*.

El entusiasmo por participar activamente en la tarea y por mantener el grupo decreció en los meses siguientes a este momento extático; se interrumpieron los encuentros grupales entre la tercera y la cuarta sesión por casi seis meses (del 15 de junio al 2 de diciembre de 2003). Las excusas y los acontecimientos reales para no reunirnos procedían de compromisos “personales” de los alumnos, con excepción del receso vacacional de agosto.

Oscilante y contradictorio, *el movimiento del grupo* mostró de nuevo un ascenso del interés por la tarea en la 4ª sesión, anunciada como la sesión “de cierre” del proceso iniciado. La resistencia a deshacer el grupo no tuvo una manifestación simple, sino una *doble manifestación* en esta sesión. En una primera serie de actos el grupo llegó a fumar en plena sesión; en un momento dado estaban de pie alrededor de la mesa, sin percatarse de ello. Solemnes. Silenciosos. El fumar era una conducta que no estaba permitida en el grupo y que todos habían aceptado a propuesta de la coordinación. La escena era de duelo. Dragón había tomado la voz del grupo, luego de tocar varios temas por fin se decidió y abordó el cierre con estas palabras: “yo venía dispuesto a decirte adiós y ya, pero....”.

Lo que provocó un cambio en la actitud del resto del grupo. Se había abierto la cuestión que ahora, 30 minutos después de iniciada la reunión, los tenía incómodos, inquietos, ya sentados y removiéndose en sus lugares. Resistencia que comenzó por mostrarse en términos de transgresión de las reglas del grupo (no fumar) y con ello de malestar hacia la coordinación, de donde había partido dicha regla; para mostrarse luego verbalizada. Se dirigieron a la coordinación con un reclamo: “no nos dijo cuál era el producto final”. Y ante la evidencia de no tener enfrente “un producto final”, la resistencia encontró una razón, una justificación a no querer dar por terminados los encuentros. Y el grupo aceptó de inmediato la convocatoria de la coordinación a continuar reflexionando en otra serie de sesiones.

La segunda serie de sesiones, celebrada en 2004, se realizó bajo la ilusión del grupo de obtener conocimientos *preliminares* concretos, inteligibles lo suficiente para ser transmitidos directamente al Rector para que éste tomara decisiones tendentes a mejorar la problemática en la universidad, según la estaba experimentando el sector estudiantil. El carácter preliminar lo era para ellos tomando como referente *todo el proceso de investigación* de la coordinación, que sabían que aún no culminaría.

Era de esperarse que ahora la resistencia al cierre en la que sería 8ª sesión, movilizaría al grupo más fuertemente en contra, dado que ellos realmente estaban atravesando una nueva etapa en su experiencia articuladora de nuevas claridades sobre las prácticas sociales en el ámbito universitario. Lo interpretamos así porque *varios acontecimientos significativos*

ocurrieron en la vida de ese sector más allá del espacio del grupo, en el transcurso del trabajo con el dispositivo. Uno de ellos, especialmente importante, es que los estudiantes se organizaron y demandaron al Rector un espacio mensual permanente de encuentro con su Representación formal y con los alumnos que quisieran asistir a estos encuentros abiertos. Serían reuniones para exponerle las dudas, quejas y necesidades experimentadas por ellos.

La Primera Reunión Mensual se llevó a cabo el 23 de octubre de 2003. En su organización y convocatoria participó activamente Chimino, exmiembro del grupo y dos integrantes más estuvieron activos interpellando al Rector, ya en el encuentro. La coordinadora fue llamada intempestivamente y con palabras inusualmente imperativas por parte del Rector, para que estuviera presente. No hubo explicaciones de su parte ni petición expresa a nosotros de que interviniéramos de algún modo en dicha reunión, aunque sí lo hicimos para responder a cuestionamientos y solicitudes de los estudiantes asistentes. El Rector nos pidió frente al público (22 alumnos y cinco profesores, además del personal de la Rectoría, en un salón atestado) que tomáramos nota de lo que en esa Reunión se dijera, le diéramos seguimiento y publicáramos en el *Noticiario UCM* que se había efectuado y los acuerdos que se habían establecido.

En consonancia con nuestra expectativa, la resistencia a un *cierre* que había registrado el grupo como *“ahora sí, el definitivo, verdadero cierre del grupo”*, se manifestó con una serie de conductas erráticas que culminó en el aborto de la reunión 8ª en que se formalizaría la terminación de la existencia del espacio de reflexión. Resistencia a abandonar un espacio grupal *con una coordinación determinada*, lo que marcó claramente que *no alcanzó el grupo a asumirse autogestionario*. Así, anticipándose a la frustración, en una especie de “a qué venir, si es para terminar”, el grupo no gestionó el lugar, la hora ni los acuerdos entre ellos, como debían hacerlo.

El grupo cobraba conciencia de su efímera realidad y se angustiaba por el término de los trabajos, cuando aún prevalecía en ellos la sensación de que no habían derrotado a la incertidumbre en todos los aspectos del acontecer universitario, incluido el papel que a ellos, los estudiantes, les tocaba desempeñar en el marco más amplio de las relaciones sociales en la Universidad para acompañar la gestión del Proyecto.

La elaboración de la incertidumbre tropezaba objetivamente con las condiciones materiales que rodeaban al grupo, dado que los acontecimientos cotidianos en la UACM continuaban marcados por la duda y el cambio constante y se vivían, en los primeros meses de 2004, intensos momentos de reorganización o intentos de reorganización jerárquica y sobre todo funcional: cambios de personal, contratación de nuevo personal administrativo y reorganización administrativa, compra de equipo básico de apoyo a las tareas académicas y compra también de elementos de ornato (calificados de “innecesarios” por los estudiantes), movimientos de profesores entre planteles (ahora tres planteles de licenciatura y tres generaciones ya ingresadas), con los consecuentes cambios de tutores, interrumpiendo relaciones ya establecidas entre alumnos y sus tutores en los tres planteles. Y continuaban además los ajustes a los planes de estudio de los programas educativos ofertados, *ahora en los Ciclos Superiores* de cada Colegio.

Esta imposición de una realidad que trascendía al grupo en las posibilidades de transformación *de éste sobre aquélla*, vinculado por fin a la idea de que *tal vez, sería adecuado empezar a considerar que los alumnos se integraran al Proyecto adaptándose activamente a la realidad institucional*, se tematizó en el grupo en la última sesión efectuada (7ª); volviéndose un nuevo *objetivo* importante en sí mismo, pero no se desarrolló y quedó propuesto por la coordinación como un tópico a tratar en la “última sesión”.

A propósito del *problema de la autonomía* es significativo que el proceso grupal no tuvo su momento de cierre porque nunca se llevó a cabo la sesión octava, *que fue la primera y única reunión que a ellos correspondía organizar*, de acuerdo con el compromiso adquirido por el grupo en la sesión previa. Los participantes interrumpieron abruptamente el trabajo de poco más de un año (de marzo de 2003 a abril de 2004). La ruptura inesperada, la elusión mostrada en las llamadas telefónicas y en las intercepciones de la coordinación a algunos de ellos en el plantel CH y en el inmueble de FSTM 92; así como las nulas explicaciones y los muchos pretextos de los integrantes del grupo, son acciones que *leemos* como una ruptura con el dispositivo *para no tener que elaborar en sus representaciones la disolución de su grupo interno*. Para llevarse y *guardar para sí un grupo interno con una imagen positiva y/o tolerable, soportable en un mar de incertidumbres*; un grupo que había sido “el grupo privilegiado”, *al que habían pertenecido ellos y sólo ellos*.

Considerando *todo el acontecer grupal*, mirando el comportamiento y el discurso del grupo en las *siete sesiones* e incorporando las observaciones *entre sesiones*, vemos a un sujeto colectivo que antes de concluir su trabajo de elucidación, se ve impulsado a la acción y se lanza a ella. *Nos queda la imagen de un Sujeto colectivo impulsivo*.

Una última mirada :

En una universidad percibida como *un lugar sin límites, creamos un espacio con límites claros y precisos* que buscaba brindar seguridad a los sujetos. Pero ocurrió que al subsumirse este lugar regulado en un lugar más vasto donde los límites no eran objetivamente claros ni subjetivamente percibidos con facilidad en todos los momentos de la vida cotidiana y en todas las historias de la trama subjetiva; y en donde formalmente no se habían ordenado muchos aspectos de las prácticas académicas, *el grupo desarrolló de manera no consciente estrategias para burlar las reglas del juego en el dispositivo*: asistencia y permanencia en las sesiones por relevos; minimización de las deserciones; no restitución al grupo de lo dialogado con alumnos desertores, únicamente señalaron en el dispositivo que aquellos *podrían llegar a ser* invitados para compartir sus experiencias y que por eso habían establecido contacto, pero sin poner en riesgo su propia permanencia como grupo. *Que vengan pero que no incremente el número de miembros ¿?*. No querían arriesgar su propia pertenencia a este grupo de “elite”, “iniciático”, como lo calificaron.

Así como *estrategias conscientes*: incumplimiento de lecturas de documentos fundacionales del Proyecto acompañado de evasiones débilmente sustentadas.

El Grupo satisfizo algunas de sus necesidades de información oficial porque la coordinación les fue vertiendo elementos y despertó inquietudes de identificación de vacíos en la comunicación con la instancia directiva particularmente.

CAPÍTULO CUARTO. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Caracterizamos el Proyecto Social y Educativo que sostiene a la UACM a partir de una lectura transversal de los documentos oficiales producidos durante su instalación, desde la perspectiva de dos rasgos esenciales: *el proyecto de autonomía y el vínculo con la sociedad*; es decir, desde la perspectiva de sus finalidades éticas y políticas. Nos apoyamos en los referentes teóricos y filosóficos desarrollados sobre el sujeto autónomo y sus implicaciones.

Los documentos incluyen cuadros estadísticos, informes, documentos de trabajo, gaceta estudiantil, noticiario institucional, proyectos curriculares específicos, diagnósticos, estudios internos sobre el proyecto de autonomía de la universidad, portafolios distribuido a los profesores, circulares, memoranda, correos electrónicos, publicaciones diversas para difusión interna y otros²⁵⁹. En conjunto proyectan las disposiciones internas mediante las cuales la UACM crea sus primeros sistemas de regulación formal, impulsa la uniformidad de sus prácticas sociales académicas y establece las formas aceptables de permanencia e ingreso a la institución. En otras palabras, *la institucionalización del proyecto de universidad*, a partir de la finalidad expresada desde un inicio: *la construcción de la autonomía de la institución como entidad pública; de sus sectores al interior y de cada uno de los individuos que la conforman*.

Reflexionamos sobre *el vínculo social a distintos niveles a partir de la norma*, dado el papel que juega ésta en la constitución de los sujetos sociales. Abordamos desde el vínculo del proyecto con la sociedad en cuanto tal, hasta los rasgos del vínculo maestro-alumno que detona el modelo educativo y se concreta en propuestas pedagógicas específicas. Este último era un *referente tangible* inmediato del entorno universitario que los estudiantes podían tener²⁶⁰ y a través suyo exploramos *el analizador que es el vínculo del alumno con el conocimiento*.

Desde la perspectiva del universo normativo y organizativo que la UACM necesitaba construir para gestionar un proyecto alternativo, generó las condiciones para formar al tipo de profesorado que a su vez formaría a los estudiantes y estableció un vínculo social multiforme en el nivel microsocial de las prácticas académicas indispensables en que se encontrarían *los maestros, el conocimiento y los alumnos*. Desde aquí enfocamos cómo se colocó a los estudiantes frente a su proceso formativo y atisbamos a la mirada estudiantil *desde la perspectiva de su comprensión de la tarea* que le correspondía realizar en ese proceso.

Dado que la finalidad esencial del proyecto es la autonomía, revisamos a qué apela la norma académica en la UACM y encontramos que lo hace, entre otras características, a *la responsabilidad de los estudiantes* en los dispositivos creados para realizar las prácticas

²⁵⁹ El *Noticiario UCM*, para difusión interna originalmente, se distribuía a otras instituciones.

²⁶⁰ En *las conversaciones reflexivas* la aproximación desde este referente nos facilitó la comunicación con los alumnos. Constituye además un elemento del *segundo nivel del contexto* que se describe más adelante.

académicas de las tutorías, las asesorías, el trabajo académico en el aula y la evaluación de los conocimientos y la quinta práctica que sostiene las demás: *estudiar*. Describimos cómo la gestión diaria del proyecto implicó *adaptaciones, ajustes, algunos retrocesos y mecanismos ortopédicos* sobre lo proyectado al actualizar las prácticas académicas referidas, luego de efectuar una revisión más estructural, enfocando con mayor precisión a los grupos actuantes en la Universidad y su participación distintiva en algunas dinámicas referidas.

Analizamos la instalación del Proyecto de la UACM en el imaginario institucional como “jerga ucemista” y su repercusión en la dinámica de los vínculos. La denominación se debe a que al rastrear las huellas de la subjetividad colectiva en su producción instituyente, nos apoyamos en piezas de lenguaje; en vocablos con significaciones originales acuñadas en el seno de las relaciones sociales que estaban instaurando *de hecho* y las que *imaginaban instaurar* los sujetos colectivos mencionados: grupo estudiantil, docente, de coordinación académica, los directivos y los administrativos. O bien significaciones emergentes, recreadas en un proceso instituyente, expresando la dimensión imaginaria en forma de una ilusión de identidad-comunidad de los grupos agregados en torno al Proyecto.

Para entrar en la definición política del modelo presentamos una síntesis de la coyuntura sociopolítica en que surge la Universidad, hacemos un recuento de los propósitos y finalidades que establecen el perfil de la institución e incluimos algunos párrafos significativos de cómo define sus relaciones en el SEN. Retomamos aquí las concepciones de autonomía que el Rector de la UACM primero y los colectivos enseguida, fijaron en diversos momentos.

El ambiente sociopolítico en que surge la UACM

Surgió en un momento político significado por un cambio del grupo gobernante a nivel nacional; no de régimen. El 2 de julio de 2000 el Partido Acción Nacional (PAN) llegó por primera vez a la Presidencia de la República, mientras el Partido de la Revolución Democrática (PRD) con Andrés Manuel López Obrador llegó por segunda ocasión a la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal. La Universidad fue inaugurada por el funcionario el 3 de septiembre de 2001, en una Ciudad gobernada por un instituto político distinto al tradicional Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El cambio en el equipo gobernante en el plano nacional y la ratificación de la alternancia en la capital en la democracia representativa que prevalece en la esfera política mexicana,²⁶¹ debió traer consigo nuevas expectativas y un rasgo generalizado que permeó a todos los niveles de la sociedad: *la incertidumbre*. Incertidumbre en sentido lato sobre el futuro, en el marco de unas imaginarias reglas nuevas de convivencia.²⁶²

²⁶¹ Entendemos por esfera política “el ámbito en el cual se realizan las deliberaciones de mayor interés colectivo”, como la describe Norberto Bobbio en su obra. Y por democracia representativa el modelo descrito también por él en: Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*. FCE, México. 1996. Ed. corr. y aum.

²⁶² Derivamos el rasgo de incertidumbre de la teoría de la democracia del mismo Bobbio. Aunque Lechner por su parte concluye que no se puede identificar sin más la democracia con la incertidumbre, a cualquier cambio de condiciones el propio Lechner explica cómo lo acompaña siempre un cambio en la percepción subjetiva de

Es necesario en este punto un deslinde teórico de nuestra parte con Bobbio, en cuanto a que el modelo de democracia representativa que formalmente se ha instalado en el país, no creemos que conlleva invariablemente a la forma de vida democrática, ni permite abolir en automático un régimen autoritario de convivencia gobernantes-gobernados. Por el contrario, mirando retrospectivamente lo sucedido en el país, de 2000 a la fecha, planteamos la hipótesis de que al *delegar en el otro* (el representante popular o el mandatario), la responsabilidad de decidir, planear, usar los recursos públicos y ejecutar esas decisiones que afectarán a la vida colectiva; este modelo formal democrático, que reduce las “acciones políticas racionales” de los sujetos a “votar de manera informada”; bien puede estar produciendo efectos contrarios, justamente, a la vida democrática sustantiva, que implica el surgimiento de seres *responsables con el otro*.

Enfocando nuestro objeto, el recién electo Jefe de Gobierno de la capital había signado entre sus compromisos de campaña la creación de la “UCM”, anunciándola como una entidad “pública, gratuita y de calidad”.²⁶³ En su mensaje de inauguración argumentó las razones para fundarla y darle todo el apoyo presupuestal que requiriese: “baste decir que desde 1974 no se creaba una universidad pública en el Distrito Federal”.²⁶⁴ Asegurando además que la educación pública es la base del desarrollo, permite crear condiciones de igualdad, ensancha el disfrute de la vida y hace florecer la democracia. En el diagnóstico que presentó las estadísticas sugerían un claro abandono de la educación superior pública; por ejemplo, de 1982 a 1999 la matrícula en las instituciones de educación pública creció 6.8% solamente, mientras la del sector privado se incrementó en 168.3 %.

“Es evidente que detrás de este abandono de la educación pública hay toda una concepción y una estrategia excluyente” (p.4). Los que no puedan pagar por su educación, quedarán al margen de ésta vía para el desarrollo personal y de la sociedad. Al fijar su postura ante esta prospectiva dijo: “El Estado está obligado a garantizar el derecho de todos a la educación”. “...si la política educativa sigue el mismo derrotero de los últimos años (...) continuará creciendo el número de rechazados y excluidos”. “De modo que la principal justificación para crear (...) la Universidad (...) tiene que ver con una convicción elemental: *no queremos que la educación se convierta en un privilegio*.”(p. 4, el subrayado es nuestro).

Abundó sobre las características que tendría la UCM: “... de alto nivel académico y con un profundo sentido social, crítico, científico y humanista”. Su condición *autonómica de hecho* tuvo que ser comprometida por el político, toda vez que jurídica y orgánicamente el nacimiento de esta institución se dio en el seno del propio gobierno central de la capital al surgir por *Decreto* suyo. Todo su presupuesto debía salir de la Tesorería capitalina, cuando menos los primeros años.²⁶⁵ “...expreso que exploraremos los procedimientos más adecuados para otorgar la autonomía a esta nueva institución educativa.” “Es más, antes de

los gobernados. Ver en: Lechner, Norbert, “¿Responde la democracia a la búsqueda de certidumbre?”. Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política. FCE, México. 1995.

²⁶³ Gobierno del Distrito Federal. Historias de la Ciudad. Órgano de divulgación. Cap.5, México, 2003.

²⁶⁴ Mensaje del Jefe de Gobierno del D.F., Andrés Manuel López Obrador, Universidad de la Ciudad de México. Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM, septiembre 3 de 2001, p. 3.

²⁶⁵ Gaceta Oficial del Distrito Federal. Décima primer época. No. 51. 26 de abril de 2001. Contiene: Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal denominado, Universidad de la Ciudad de México.

lograr formalmente este propósito, me comprometo a respetar la independencia académica y administrativa que debe caracterizar a la universidad.”²⁶⁶

Por su parte, el Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) II Legislatura, Alejandro Sánchez Camacho, puntualizaba así la situación política y educativa del país y de la ciudad en el momento en que surgió la UCM:

“La Universidad de la Ciudad de México emerge en una coyuntura en la que algunos diputados con poca sensibilidad a nivel federal, en el proyecto educativo, recomendaron a las universidades incrementar cuotas y hacer más con menos para resolver sus problemas de financiamiento (...). Asimismo, desde la Secretaría de Educación Pública se descartó de manera anticipada la fundación de nuevas instituciones de educación superior.”

El legislador del PRD remataba tiempo después con estas cifras su apreciación del entorno político en que fue decretada la nueva institución de educación superior: “en relación con el gasto programable del Gobierno de la Federación, el presupuesto destinado a la educación superior representó el 4.9 % en 1998 y disminuyó a 3.8 % en 2002”. “Pese a este ambiente adverso para la educación superior, el Gobierno del Distrito Federal creó la Universidad de la Ciudad de México”.²⁶⁷

En el mismo acto el Rector dio esta respuesta al grupo parlamentario del PRI y de otros partidos, respecto al cuestionamiento del tamaño pequeño de la institución: “Habría que aclarar que antes de que naciera la universidad se levantaron muchas voces diciendo que no era necesaria. Ahora muchas voces dicen que es demasiado pequeña.”

Estas declaraciones reflejan el ambiente político que atravesaba la sociedad cuando fue establecida la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Su nacimiento está marcado por la contraposición de visiones de país y de ciudad aterrizadas en bancadas partidistas, que se expresan en las cifras duras del presupuesto.* La UACM nace, por un lado, con la oposición de los partidos que se distribuyen el poder político en México, distintos al PRD; por otra parte, por la determinación, en ese ambiente, del Jefe de Gobierno de crear la universidad y sostenerla con los recursos del GDF. No obstante el compromiso cumplido de respetar la autonomía de la Universidad, dada la dependencia económica estructural, *la búsqueda de la autonomía por ley*, debía constituirse en un propósito²⁶⁸.

Pero no sólo los gestores del proyecto estaban interesados en modificar el estatuto formal de la UACM, el PAN se apresuró a presentar su proyecto de ley y en su articulado estipulaba que “se creaba” la Universidad²⁶⁹ *mediante ese acto legislativo*. Interpretamos que la intención era fincar responsabilidades al ejercicio del presupuesto público en la

²⁶⁶ Mensaje del Jefe de Gobierno, op.cit., p.5. “Compromiso que ha sido cumplido a cabalidad” se afirma en la *Exposición de Motivos del Proyecto de Ley de Autonomía* de enero de 2003.

²⁶⁷ Fuente: Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha ante la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal II Legislatura, 13 de marzo de 2002. *Versión estenográfica*, turnos 15 y 16.

²⁶⁸ En la *Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal*, impresa en la ALDF I Legislatura, 25 de noviembre de 1999, México, p.113, se explica el estatuto jurídico de un organismo descentralizado.

²⁶⁹ Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, *Iniciativa de Ley Orgánica de la Universidad de la Ciudad de México* Recinto Legislativo, 23 de diciembre de 2002, México, Artículo 1.

manutención y arranque de la otrora UCM. De haber tenido éxito la estrategia panista hubiese quedado en entredicho la personalidad jurídica de la universidad; por lo que todo recurso otorgado anteriormente por el Jefe de Gobierno a la entidad, podría ser cuestionado. La sola lectura de la iniciativa panista generaba preocupaciones en los estudiantes y demás grupos sociales de la institución, ya que *negaba expresamente la autonomía a la Universidad, lo cual era trascendente para su proyecto ético*. La iniciativa panista fue vista como una amenaza para el Proyecto en su conjunto.

Este hecho abonaba al ambiente político de adversidad que rodeó a la UACM desde sus inicios y ayuda a la comprensión de las *condiciones de producción del discurso del Grupo del dispositivo central, más allá de su propia condición inmediata*.

Debe atenderse al conjunto de una mirada para *aprehender* a la institución: *el contexto socio-político, los propósitos a los que busca contribuir y el modelo de Sociedad y de Sujetos instituido en el Proyecto*. En medio de gobiernos y gobernantes con ideologías contrapuestas y atravesada por objetivos y concepciones perturbadoras que crearon la institución, ocurre además *el encuentro y desencuentro de dos pautas distintas de vida académica en el mismo recinto*: el que procedía del sistema nacional de educación superior del país, del cual provenían el profesorado y los alumnos matriculados, y el que procedía de la instrumentación de un modelo que se pretendía diferente a los existentes.

Por contraposición nos ayuda a pensar la utopía de la UACM la caracterización que hace Michel Foucault²⁷⁰ de *la escuela como institución disciplinaria*, con respecto a dos mecanismos que plantea el Proyecto utópico: por un lado se intenta cambiar el modelo de distribución que dispensa la clasificación de los individuos de acuerdo a unos supuestos conocimientos, así como la que pudiera originarse en las desigualdades socioeconómicas;²⁷¹ y por otra parte, combate la disolución del sentido de comunidad, debida al empecinamiento social de formar personas egoístas, que colocan los intereses individuales por encima de consideraciones éticas y del bienestar público. Esto lo deducimos del Decreto de Creación, de las finalidades de la UACM y de su lema.

Las finalidades y propósitos de la UACM

- ✓ Lograr un alto nivel académico y *de compromiso con la sociedad* mediante el ejercicio de sus funciones de docencia, investigación, extensión, *cooperación*, difusión y divulgación.²⁷²
- ✓ Combatir el “especialismo bárbaro”, (op.cit. p. 16) término que denota – citando al Rector, ahora en un documento inédito, sin fecha- esa forma de *no-pensar* consistente en la creencia de que los limitados conocimientos que se poseen son capaces de

²⁷⁰ Foucault, Michel, cap. tercero: “*Disciplina*”, en *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión, S. XXI, 27ª ed., México. En particular, de *El Arte de las Distribuciones*. 1998/a.

²⁷¹ Si como dice Foucault en la obra citada, J.B. de La Salle “soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar a la vez toda una serie de distinciones: según el grado de adelanto de los alumnos (...) según su mayor o menor aplicación (...) y según la fortuna de sus padres” (p. 151), entonces la UACM pretendía ser la negación de esa clasificación totalitaria.

²⁷² Universidad de la Ciudad de México, *Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM*, p. 14, septiembre 3 de 2001, México. Subrayamos los rasgos distintivos de esta Universidad.

resolver toda clase de problemas, o bien la creencia de que todos los problemas se reducen a aquellos conocimientos que pertenecen a la esfera de la propia especialidad. “*El especialismo es una forma de pensar (o, más bien, de no pensar) de graves consecuencias en la vida actual, y por esta razón debe ser urgentemente analizado.* El especialismo no es la forma de pensar de todo especialista, hay especialistas capaces de limitar la aplicación de sus conocimientos especializados a la solución de los problemas particulares que a ellos corresponden.”²⁷³

Sobre este objetivo el Rector explicó que *se recurrió a un esquema de organización universitaria* que busca atender, entre los principales elementos que deterioran la calidad de la educación superior, *la fragmentación de los conocimientos*. Por ello hace hincapié en su *integración* para combatir la tendencia opuesta. “Hoy en día es reconocido que la fragmentación de los conocimientos, la superespecialización en la formación de los profesionales, es un elemento fundamental en el deterioro de la calidad de la educación”.²⁷⁴

- ✓ *La tarea de la UCM es formar para el trabajo, no para el empleo.* Se pretende que las nuevas generaciones *valoren el trabajo como factor esencial de la realización personal y forma de concurrir a la construcción de la sociedad*, para que sepan trabajar y *quieran trabajar con fines nobles y trascendentales* (Inauguración del Ciclo.... p. 19. El subrayado es nuestro).

El proyecto de universidad se opone a la reducción de la educación superior a los fines de la capacitación para el empleo profesional y la competencia mercantil. Establece en cambio, que la universidad pública “debe asumir que su materia de trabajo es la cultura misma (...) pues no hay en la sociedad contemporánea otra institución con una responsabilidad tan directa en el ámbito de la cultura” (op.cit. p.18).

- ✓ Finalmente, la *UCM* tiene como objetivo la formación técnica y científica para *contribuir a la solución de los problemas materiales y a la organización de la sociedad* (op.cit. p.18, el subrayado es nuestro). Todo ello enmarcado en esa materia prima del quehacer universitario, que es *la cultura*.

Los fines expuestos junto al lema adoptado “Nada humano me es ajeno”, dan cuenta de las proposiciones filosóficas morales que conforman – junto a otras características – el dispositivo institucional. Así mismo, sin ser excluyente la visión sostenida por las autoridades de la UACM, en su definición política del proyecto leemos una posición *a favor de los que menos tienen*: “*La UCM destina sus servicios principalmente a los jóvenes que por sus condiciones socioeconómicas y familiares enfrentan mayores dificultades para ingresar al sistema educativo; también a los muchos adultos, que sin importar su edad, tienen derecho a continuar su educación y desarrollo cultural*”.²⁷⁵

²⁷³ Pérez Rocha, Manuel, Nada humano me es ajeno. Documento inédito s/fecha. Anterior al 3 de septiembre de 2001, p.3. El subrayado es nuestro.

²⁷⁴ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha ...Versión estenográfica, turno 14.

²⁷⁵ Universidad de la Ciudad de México. Información General. Cuadernillo institucional de difusión al público en general, s/f. Distribuido de mayo a junio de 2003. Documento sin paginado. El subrayado es nuestro.

Desde el principio la UACM afirmó que trabajaría *de manera coordinada con otras instituciones educativas* para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la población y *para fomentar la elevación permanente de esas aspiraciones* (op. cit. p.15, el subrayado es nuestro). En su comparecencia ante la ALDF, a seis meses de haber entrado en operación la UACM, Pérez Rocha destacó que es una institución con *determinadas particularidades* que la convierten en una novedad dentro del SEN, pero al mismo tiempo *no tan original en sus creaciones*; pues éstas tenían antecedentes en otras universidades del país y del extranjero. Interpretamos esto, más allá de la dosis de realidad que contiene, como estrategia de un discurso conciliador con los representantes formales del sistema educativo y para armonizar con los legisladores que tendrían que aprobar la ley de autonomía para la institución.

Por ejemplo, con respecto al *diseño curricular compuesto por ciclos básicos* declaraba: “En nuestro país esta modalidad de diseño curricular es muy común también. En muchas de nuestras universidades han establecido lo que se llaman *troncos comunes*.”²⁷⁶

El proyecto de autonomía de la UACM está claramente asociado a la transformación de la sociedad, pero no se trata de una transformación repentina ni a ritmos revolucionarios; sino gradualmente, desde una perspectiva cultural amplia y en el marco del estado de derecho vigente. La cultura comprende para la UACM “no solamente las humanidades y las artes sino también la formación técnica de profesionales, las ciencias, y la tecnología, en suma el cultivo de todas las manifestaciones y las creaciones del espíritu humano”.

Por lo anterior el proyecto de ley explica que la autonomía pasa porque las comunidades académicas, integradas por maestros y alumnos tengan “la capacidad de pensar de manera crítica, analítica, inteligente y autónoma para contribuir al desarrollo de la sociedad generando conocimientos y referentes de pensamiento humanístico y científico.”²⁷⁷ Se trata de una transformación social por medio del conocimiento y su aplicación. En la UACM no se busca reproducir el conocimiento y los esquemas heredados sino construir nuevas formas de pensar creando nuevos referentes. Para *alcanzar esta finalidad creadora* “la *organización académica* de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (...) *deberá garantizar la integración de los diversos campos del conocimiento*, e impedir que las fronteras artificiales de las disciplinas reduzcan la capacidad de comprensión de la realidad”. (op.cit. p.6, el subrayado es nuestro)

El Rector sintetizó el concepto de autonomía que buscaba poner en operación la UACM, en diversas mesas de debate del proyecto de ley: “Podemos tener una condición jurídica de autonomía y un gobierno eficiente y eficaz que mantiene en armonía la institución, pero en la práctica, tener una institución teórica, ideológica y políticamente subordinada; de allí la conclusión de constituir a la universidad como una comunidad de personas autónomas”.²⁷⁸

Antes había desglosado y defendido *los significados de la autonomía* en diversos espacios allende la Universidad. En una ponencia de 2002, al caracterizar el Proyecto estableció que

²⁷⁶ Comparecencia ... *Versión estenográfica*, turno 9. El subrayado es nuestro.

²⁷⁷ Universidad de la Ciudad de México, *Proyecto de Ley de Autonomía de la Universidad de la Ciudad de México y Exposición de Motivos*, 13 de enero de 2003, p. 5.

²⁷⁸ Fuente: Encarte núm. 14, del *Noticiario UCM* núm. 19, 14 de noviembre de 2003, p.2.

la “autonomía” es una característica esencial del mismo. Y que en el caso de esta institución significa por lo menos tres cuestiones fundamentales, que evocan la existencia de distintos niveles y tipos de autonomía:

i) Significa, en el plano institucional de la Universidad, que los intereses políticos y económicos “ilegítimos” no intervengan en la vida interna de la misma. ii) Significa además que los universitarios son capaces de autogobernarse. iii) Y finalmente, que los universitarios son capaces de pensar de manera autónoma. “De nada nos sirve que nadie se entrometa con la universidad y que la universidad tenga un autogobierno eficaz, si finalmente los universitarios no tenemos la capacidad de pensar de manera crítica y autónoma. (...) Entonces, la autonomía tiene finalmente que traducirse en esto, en la capacidad de autonomía de pensamiento.”²⁷⁹

El primer significado es el que consagra el Artículo 3º constitucional a propósito de la educación superior en México, cuando establece que la carta magna “otorga autonomía” a las universidades. La UCM apeló a la *autonomía formal* para resguardar a la institución de prácticas distintas al desarrollo del conocimiento y la cultura y de actores ajenos a la universidad, como los partidos políticos; lo que ha de valorarse especialmente por el *momento de coyuntura* en que surgió.

Dada la finalidad de construcción de la autonomía en la segunda significación y *el vínculo pretendido con la sociedad*, la UACM ha de gobernarse a sí misma con eficacia y responsabilidad. Desde la perspectiva política y ética del proyecto, se argumenta la necesidad de que la autonomía universitaria sea una *útil a la sociedad*; debe expresar una *conciencia de responsabilidad social* ligada directamente a la realización de los objetivos.

Extendiendo el segundo significado: de nada serviría que la Universidad estuviera libre de intereses ilegítimos, si los universitarios *no son capaces de darse a sí mismos las reglas para la convivencia interna* y para *alcanzar los objetivos institucionales*. Bajo el referente conceptual del tercer significado de la autonomía, el Rector incluyó en la *Exposición de Motivos del Proyecto de Ley, la libertad de cátedra del profesorado*.²⁸⁰ Una libertad que cada docente sabría honrar en el ejercicio de su docencia, respetando el marco curricular que proveen los planes y programas de estudios y *creando nuevas formas para el trabajo académico*; nuevos cursos y abriendo nuevos espacios, con la única condición de que no desbordasen los límites trazados por el Proyecto, constituidos en los fines de la UACM. En consecuencia, un “Motivo” para dotar de autonomía a la UCM legalmente, fue crear un *espacio académico autónomo que por definición, sólo puede ser creado desde dentro*.

En el Posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales la objetivación de la lucidez institucional sobre la necesaria emancipación intelectual en el plano curricular, subraya el fin de construir un pensamiento autónomo y se concreta en el programa de la Maestría

²⁷⁹ Pérez Rocha, Manuel, “Proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, ponencia presentada en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una Alternativa Democrática. Educación Media Superior y Superior, 7 de junio de 2002, Ciudad de México, p. 5. El subrayado es nuestro.

²⁸⁰ El Proyecto de Ley de Autonomía contiene las siglas “MPR” en cada hoja y nos fue entregado por el Rector. Es citado también como autor por el Mtro. José Luis Gutiérrez en su ponencia sobre la Ley del 31 de octubre de 2003.

Pensamiento y Cultura en América Latina, planteándose las preguntas centrales: “¿cómo se piensa en América Latina?”, “¿desde dónde se piensa?” y “¿para qué?”.²⁸¹ Se aclara *la lucha del proyecto de autonomía desde el posgrado* contra lo que denominamos antes, la *heteronomía del pensamiento societal latinoamericano*: “la búsqueda de referentes teóricos básicos en países europeos o en Estados Unidos, es parte de un problema mayor que podríamos sintetizar en los siguientes términos: una marcada tendencia a reemplazar el pensamiento propio, la capacidad misma de colocarse ante la historia, por la recurrencia a la erudición bibliográfica, la cual a su vez tiene la impronta de las modas intelectuales”.

Un objetivo particular del posgrado ucemista es “propiciar la formación de formadores en un modo particular de enseñar a pensar, por sobre modelos explicativos repetidores, tanto para la investigación como para la construcción de conocimientos complejos”.²⁸²

Con vaivenes en su noción de Sujeto, oscilando entre un ser pensante, autodidacta, autónomo, responsable, ético y con conciencia histórica; otra noción de un Sujeto con algunas de estas características pero no otras, y una noción más de un Sujeto que requeriría adquirir y desarrollarlas todas; a lo largo de la estructura curricular encontramos elementos que van perfilando las finalidades éticas y políticas de la autonomía y de vincular orgánicamente a la UACM con la sociedad capitalina y desde este lugar, con la Nación.

Así, en la caracterización del *segundo componente de la estructura curricular de las licenciaturas, el Ciclo Básico*, se lee: “Constituyen el Ciclo Básico materias que, por su contenido y la forma en que se trabajan, desarrollan en los estudiantes la capacidad de estudiar, investigar y prepararse autónomamente (esto es, sustentan la capacidad de autodidactismo).” Se enfatiza que este Ciclo pretende ayudar al estudiante a superar la postura irreflexiva del “porque me gusta”, que considera la UACM como “postura candorosa y manipulada” para elegir una trayectoria en su formación universitaria. “El ciclo básico debe lograr una sustancial elevación cultural de los jóvenes, lograr que tengan un panorama más completo de la producción intelectual, científica, artística y tecnológica de la humanidad (...)”.²⁸³

La condición autonómica es una apuesta ética y con conciencia socio-histórica; esto se manifiesta en lo que sigue explicando la UACM a propósito del CB: “También deberá servir para que adquieran una conciencia más clara de *cómo estas realizaciones culturales son productos sociales e históricos, y que su generación y usufructo están estrechamente relacionados con las condiciones sociales y los procesos históricos*.” (p.3. El subrayado es nuestro). “Una de las finalidades (...) es formar estudiantes autónomos, comprometidos con su educación, capaces de dar respuesta a los problemas sociales que enfrente en su práctica profesional a partir de conocimientos sólidos, facultad crítica y de investigación”.²⁸⁴

²⁸¹ Universidad de la Ciudad de México, *Programa de la Maestría Pensamiento y Cultura en América Latina*, Primera Promoción Ciclo 2001 / 2003, México, “Justificación del Programa”, p. 6.

²⁸² *Programa de Maestría pensamiento y...*, pp. 7 y 10 respectivamente.

²⁸³ Universidad de la Ciudad de México, *Ciclo Básico Cuadernillo de información oficial*. Febrero de 2002, México, p. 2. Documento no distribuido en esa fecha a los grupos docente y estudiantil de la UCM.

²⁸⁴ *Información General*. Cuadernillo... No se procesó esta finalidad *hacia dentro* de la UACM.

La subjetividad colectiva tenía que hacer su parte en el proceso de subjetivación de las experiencias sociales para que los dispositivos previstos funcionaran acorde a lo planeado. Es pertinente por ello destacar que en la representación colectiva de las propuestas del Proyecto, los grupos universitarios compartían significados con una variabilidad de matices, aunque no de fondo. La variación de significados en grado era mayor entre los cuatro sectores profesionales y el sector estudiantil y se trocaba en una *cualidad semántica diferente* en ocasiones. Para ilustrar las superposiciones y oposiciones radicales entre los *significados nuevos y viejos que se instauran y se mezclan en los grupos*, expondremos cuando sea necesario *en qué se asemejan los nuevos componentes* curriculares y conceptos que propone la UACM, a lo *ya establecido* en otras instituciones sociales o educativas.

En el caso que nos ocupa, al igual que el “tronco común”, el “ciclo Básico” es un periodo inicial de los estudios de licenciatura; sus contenidos de aprendizaje y objetivos particulares tienen un nivel de generalidad suficiente para proporcionar una formación integradora que permita continuar estudios más especializados; *pero a diferencia de aquél, el ciclo básico contiene “ciertas materias optativas y de esta manera puede [el estudiante] precisamente tener una mayor información para decidir qué carrera va a seguir”*. “Nosotros escogimos el nombre de ciclo básico y no de tronco común porque *tampoco se trata de conjuntos de materias totalmente rígidas las mismas*.”²⁸⁵ (El subrayado es nuestro)

Cuando están inscritos a ciclos básicos “los alumnos están inscritos provisionalmente a carreras”; “no se han inscrito de manera definitiva a carrera”; “... está previsto que los estudiantes, después de transcurrir dos o tres semestres, puedan realmente escoger una especialidad”.²⁸⁶ Inclusive *podían escoger un ciclo superior de otro Colegio* y obtener mediante asesorías y tutorías el apoyo académico necesario para ingresar en buenas condiciones a la carrera. Así que las representaciones de alumnos y miembros académicos en general se configuraban alrededor de un componente *que instituye como algo nuevo la optatividad desde el inicio formal de los estudios superiores*, que es por definición un rasgo excluido de los troncos tradicionales, que se yerguen *comunes* basándose precisamente en la no-optatividad de cursos. Se desliza ya aquí la *flexibilidad* de la propuesta educativa.

El *ser autónomo es también una apuesta humanista*; por ello el documento oficial con que se difunde a población abierta el Proyecto, finaliza la presentación del mismo sentenciando “Para que cada quien se forme una cultura y viva su vida con conciencia y autonomía, es indispensable una formación integral, científica, humanística y crítica, y por ello la Universidad de la Ciudad de México compromete su empeño para hacer realidad, en todo momento, la clásica frase de Publio Terencio que ha adoptado como lema : *Nada humano me es ajeno*”.²⁸⁷

Los *criterios para escoger la primera oferta educativa en el nivel licenciatura* por otra parte fueron : responder a “demandas específicas del mercado de trabajo”, como en el caso

²⁸⁵ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. Versión Estenográfica, turno 9.

²⁸⁶ Comparecencia cit. turno 9.

²⁸⁷ Información General. Cuadernillo Y: Pérez Rocha, Manuel, Rector de la Universidad de la Ciudad de México, Mensaje pronunciado en la inauguración de la UCM, Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM. México, 3 de septiembre de 2001, p.26.

de la Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones; realizar un trabajo serio en filosofía, en historia y en otras materias humanísticas, ya que no puede existir una universidad sin estas materias de estudio; y la satisfacción de necesidades sociales urgentes, como fue el caso del Programa en Promoción de la Salud, que da respuesta a la insistencia de la OMS para formar profesionales dedicados a promover la salud, trabajo muy distinto al de medicina. Este último sería impartido en el país por primera vez desde la “UCM”²⁸⁸. De manera que sin desatender las demandas del *mercado*, busca atender las demandas de la *población*.

No podía sustraerse a estas últimas, dada su convicción de *vincularse activamente con la sociedad* y por ello no podía quedar fuera del proyecto de ley el afán de *servicio inmediato* de la universidad a esa sociedad, al señalar que busca “garantizar que la institución cumpla sus responsabilidades con los más altos niveles académicos y con genuino sentido social, *brindando asimismo otros servicios útiles a su comunidad*.”²⁸⁹

El mecanismo de ingreso : “Selección por sorteo sin examen de admisión”

La vocación de servicio de la universidad tiene su fundamento en el carácter público de la misma y en el sentido de lo público que sostiene el Proyecto. Lo público es aquello que se considera esencial para la vida organizada en sociedad; no es algo de lo cual pueda prescindirse; “por el contrario, se considera que la constitución misma de una sociedad exige de esos espacios y servicios públicos”.²⁹⁰ Como es un bien o servicio esencial, no puede ir dirigido sólo a una parte de la población; es imprescindible que su acceso sea posible a toda la población de una sociedad.

Esta definición política y cívica del Proyecto Alternativo es de primera importancia y *se traduce en el mecanismo de reclutamiento de los miembros de la institución que ha de realizarlo; en la Universidad no hay exámenes de admisión, los alumnos ingresan por sorteo*. “Para la UCM toda persona que ha obtenido el certificado de bachillerato tiene derecho a realizar estudios de nivel superior y, consecuentemente, no impone otra condición para el ingreso. Sin embargo, puesto que la UACM no tiene recursos para admitir a todos los solicitantes, acude a un sorteo que se realiza ante notario público. Los aspirantes que no logran ingresar el año que hicieron su solicitud quedan registrados para la siguiente inscripción, y son incorporados en el orden que resulte del sorteo. Una vez atendidos todos los aspirantes, se realiza una nueva convocatoria y un nuevo sorteo.”²⁹¹ La siguiente cita proporciona la perspectiva del Consejo de Gobierno de la UACM sobre el sorteo. “... las ventajas del mismo es que da las mismas oportunidades porque aprovechar el bachillerato es suficiente para ingresar a la universidad y que las calificaciones numéricas no son suficientes ni confiables”.²⁹²

²⁸⁸ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. Versión estenográfica, turno 13.

²⁸⁹ Proyecto de Ley de Autonomía ..., p. 5. El subrayado es nuestro.

²⁹⁰ Id. p. 7.

²⁹¹ Información General. Cuadernillo institucional...

²⁹² Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. Versión estenográfica, turno 10.

Un ángulo distinto de la realidad del sorteo que expresa un aspecto más de la *ideología* que anima el Proyecto, es que *en la UACM no se discrimina entre los aspirantes con más y menos recursos económicos*.²⁹³ Un resultado inevitable, pero no indeseado, es que vemos alumnos con niveles de ingresos muy dispares entre sí; algunos con recursos muy considerables manifestos en los equipos digitales y celulares que portan y en los automóviles que conducen, y otros con necesidad de ahorrarse un boleto del metro. No obstante esta consecuencia resultante, parte del espíritu social de la propuesta se puede entrever en el mismo texto, donde se lee que dándole ese sentido a lo público la UACM “busca (...) darle todo el apoyo a aquellos que han sido marginados hasta ahora”.²⁹⁴

Desde el punto de vista pedagógico la *creencia* más firme en que se sostiene la propuesta del sorteo como mecanismo de ingreso, forma parte del sistema de significaciones instituyentes, al anudarse con la convicción política. *Cuando se califica un examen y se selecciona con base en sus resultados, eligiendo al que ha tenido un mejor desempeño, se abisma más aún la diferencia entre el que ha tenido mejores oportunidades de desarrollo personal; entre otras cosas, de estudiar, y el que ha carecido de las mismas oportunidades.*

Por eso decía el Rector “lo que se califica normalmente como méritos no son sino los resultados de los privilegios que previamente se han tenido”. Y concluye diciendo “...la UACM se compromete a *dar más apoyo a quienes más lo necesitan*”.²⁹⁵ El compromiso se refiere a las medidas individualizadas de atención a los ya aceptados en la UACM, a los cuales se busca diagnosticar para brindar todo el apoyo docente y de servicios colaterales, incluidos los horarios que les permitan seguir trabajando a quienes así tengan que hacerlo.

Para clarificar la importancia de este punto: a diferencia de un patrón institucional de comportamiento elitista existente en otras universidades, que consiste en la paradoja de *ayudar más a quienes menos lo necesitan*; ayudarlos con becas, con estímulos a la excelencia académica, con la asignación tutorial de los más reconocidos académicos en las líneas de investigación más apoyadas financieramente, para que estos alumnos “excelentes” concursen con trabajos en otras instituciones o espacios de nivel superior, etc.; *en la UACM el alumno que presente más deficiencias consumirá un mayor tiempo de la institución y sus miembros*, que se empeñarán en que mediante los diferentes dispositivos académicos subsane sus deficiencias y culmine con éxito sus estudios, sean cuales sean sus “calificaciones” iniciales.

....la gratuidad, consecuencia lógica del carácter público

En congruencia con el carácter de *lo público* en educación, como lo concibe la UACM; en tanto sus beneficios deben serlo *para toda la sociedad* y como resume en esta divisa de toda educación pública, que debe “formar profesionistas comprometidos con el país, (...)”

²⁹³ Utilizamos el *concepto total de ideología* de Karl Mannheim que la define como ese conjunto de ideas y representaciones de un grupo histórico-social concreto. El concepto *total* de ideología se esfuerza en comprender las concepciones del mundo de ese grupo “como un producto de la vida colectiva en que se participa”. Mannheim, Karl, *Ideología y Utopía*. FCE, México, 1987, p. 50.

²⁹⁴ Proyecto de Ley de Autonomía ..., p. 7.

²⁹⁵ Proyecto de Ley de Autonomía ..., p. 3. El subrayado es nuestro.

formar servidores públicos”²⁹⁶; la educación pública “tiene que ser sostenida públicamente” y en consecuencia los servicios que ofrezca a los estudiantes, serán gratuitos para éstos.²⁹⁷

De nuevo anudándose con una política incluyente del desarrollo de la sociedad, *se trata de combatir la desigualdad material de oportunidades* por la vía de los servicios educativos de calidad y ello no puede lograrse si no es completamente gratuita la educación. En la UACM podría decirse que *todos están becados*, pues nadie paga un centavo. En los años a que se refiere nuestra investigación, la expresión “un centavo” era literal pues los alumnos no pagaban ni una cuota de \$1.00, como ocurre en otras instituciones, para algún servicio. En cambio se echó a andar el programa *Biblioteca del estudiante de la UCM* para dotar a los alumnos de la bibliografía básica con “títulos de alto nivel académico” requerida en los cursos. “La Universidad de la Ciudad de México se ha propuesto que cada uno de sus estudiantes cuente con una pequeña biblioteca personal al concluir sus estudios superiores”.²⁹⁸

La organización, la norma y la elaboración del vínculo

La *organización y normatividad* de la UACM debían asegurar que el impulso innovador tuviera *resultados* y que éstos fueran *evaluados sistemáticamente, para modificar continuamente las estructuras universitarias, si éstas no respondían satisfactoriamente a los altos fines institucionales*. Para observar el cumplimiento normativo auto-establecido, en la Iniciativa de Ley de Autonomía se propone constituir una *comunidad académica* y se define comunidad como aquella que “se construye por la participación de sus miembros *en fines y valores comunes, respondiendo al interés general* que comparten todos sus miembros y no a intereses particulares, económicos o ideológicos. En el caso de la universidad, el fin común que se persigue (...)es el de la consolidación del conocimiento adquirido y el progreso hacia la verdad.”²⁹⁹ (El subrayado es nuestro)

Observamos cómo la universidad convoca a la *unidad interna* y tiende, como todas las instituciones, a la *uniformidad*; en este caso, *a través de una filosofía identificada con el anhelo del conocimiento y la motivación intrínseca en la búsqueda de la verdad* : “...que los estudiantes refuercen su aprecio por el conocimiento en sí mismo, por su sentido práctico y por la satisfacción de aprender”; “*la organización del trabajo de los profesores debe evitar que pongan su interés en estímulos económicos* a la producción intelectual que establecen una permanente rivalidad y competencia entre los académicos *erosionando las relaciones comunitarias*”.³⁰⁰ (El subrayado es nuestro)

La *responsabilidad ante la Sociedad* que sostiene la Universidad, se traduce en la Iniciativa en la *rendición de cuentas*. Para ello establece el *Consejo de Participación Social* integrado por miembros de la comunidad académica y de la sociedad de la Ciudad de México. “A través de este Consejo, la Universidad deberá estar vinculada y comprometida con la

²⁹⁶ Información General. Cuadernillo institucional

²⁹⁷ Proyecto de Ley de Autonomía., p. 7.

²⁹⁸ Fuente: Noticiario UCM., núm. 4, del 28 de marzo de 2003, p. 2.

²⁹⁹ ... Proyecto de Ley de Autonomía, p. 9.

³⁰⁰ Proyecto de Ley de Autonomía ..., p. 10.

comunidad, no en el sentido que este tipo de relación ha venido adquiriendo en otras instituciones de educación superior, donde se pretende convertir a la Universidad en una empresa para hacer negocios con otras organizaciones o con los organismos gubernamentales. Esta es una perversión de la idea de *Universidad*. *Una universidad pública debe verse a sí misma como una institución de servicio al medio en que está enclavada y la sostiene*”.³⁰¹

Darse a sí misma las normas que regulen su actividad social incluye para cualquier institución, la necesidad de autoevaluarse. De ahí que la rendición de cuentas a la sociedad se basaría en las *autoevaluaciones* de la Universidad, no en *heteroevaluaciones*.³⁰²

Para concretar su aspiración de servicio la universidad acondicionó el inmueble de la “Casa Talavera” en el Centro de la Ciudad, en un barrio marginal. En esta sede se llevaban a cabo hasta fines de 2003 *tareas de vinculación con la comunidad, de extensión y difusión cultural*. Y uno de los propósitos era la *potenciación de las dinámicas culturales, artísticas y de identidad, así como de las formas de gestión y acción colectiva de la comunidad* que rodea a la Casa.³⁰³ Se hace patente así *una relación social de influencia en ambas direcciones* y el nivel local inmediato del compromiso político de la UACM *de servir*.

A nivel de todo el D.F. a los coordinadores interesaba rescatar la idea del entorno urbano/rural mediano que rodea a la universidad, como *su casa* y aclaraban: “La Universidad de la Ciudad de México se propone [esto] no como algo limitativo, pero sí como algo muy importante *entender a la ciudad*, ligar a la Universidad con su entorno.”³⁰⁴ (El subrayado es nuestro)

... un vínculo en construcción a distintos niveles

El vínculo con la sociedad se plantea entonces a varios niveles, pero todos ellos, al margen de la modalidad que adopta cada vínculo específico, se circunscriben al proyecto de autonomía. En el nivel que denominamos *macrosocial*, la UACM aspira a elevar la *capacidad de organización societaria*; característica imprescindible en toda nación que aspira a ser autónoma. El *Proyecto no es paternalista* porque insista en servirle a la sociedad, sino uno que le proporciona a la Ciudad de México, donde está enclavada, los servicios que aquella espera de una institución educativa y pública de nivel superior: calidad técnica y humana en la formación de sus estudiantes, difusión y extensión de la cultura en forma gratuita a los grupos sociales que habitan la capital y una pedagogía social compatible con la idea de que la construcción de ciudadanía y la autoorganización, son los caminos idóneos para la prevención y atención de los problemas públicos. Entre sus divisas políticas leemos: “la enseñanza pública es esencial para la vida organizada en sociedad”. Y por ello “El sistema pedagógico de la UCM requiere de estudiantes comprometidos con su

³⁰¹ Id., p. 16. El subrayado en negritas es del original, el resto es nuestro.

³⁰² Fuente: Encarte núm. 14, del *Noticiero UCM* núm. 19, 14 de noviembre de 2003, p.2.

³⁰³ *Noticiero UCM*, número 5, 11 de abril de 2003, p. 3. Y: Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha, *Documento de trabajo*.

³⁰⁴ Gómezcésar Hernández, Iván, “La Universidad de la Ciudad de México. Un modelo flexible”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México*. Hacia una alternativa democrática. México, 2002.

desarrollo profesional y personal, para quienes adquirir una formación universitaria pública sea también una responsabilidad con la sociedad que aporta los recursos para su educación”³⁰⁵.

La noción de Sociedad que se desprende del Proyecto es la de una institución, en el sentido de que se crea a sí misma creando las organizaciones que se requieren. Así, la realización del Proyecto es una resolución de un grupo amplio de personas. El texto latente del Proyecto nos habla de una noción ucemista de Sociedad que implica, además, que ésta cuenta con seres potencialmente autónomos, unos con deseos de serlo y otros sin conciencia de la necesidad de serlo.

Una Sociedad que se organiza tiene un fundamento sólido en la instauración del sentido de comunidad. Es una tarea compleja que puede traer consigo posibles contradicciones en otro nivel, que llamaremos *microsocial*; ya que, junto a un sentido comunitario definido *en torno a un objetivo común*, el modelo educativo que plantea el Proyecto pretende -a través de asesorías y tutorías-, desarrollar en los estudiantes *en lo individual* las capacidades y conocimientos para su desempeño profesional y su desenvolvimiento en la vida, acorde a sus características e intereses particulares. Hay una *tensión entre individuo y Sociedad* que se manifiesta en que: para “no convertir al alumno en una estadística”³⁰⁶ la UACM trata deliberadamente de irrumpir en las *fuerzas homogeneizadoras de toda institución escolar* para rescatar la singular potencialidad de cada alumno. De esta manera, *conforme avanza la atención personala cada estudiante* a lo largo de su trayectoria, se van generando las condiciones institucionales para que; de no trabajarse esa tensión, se concentre *en lo suyo* y se olvide de *lo demás*. Veremos adelante cómo se materializa esta tensión en la valoración interna del *trabajo en grupo en el aula* y otros dispositivos.

En otro nivel, mesosocial, mientras mayor sea el involucramiento cotidiano de los miembros en el Proyecto, mayor será la autonomía que pueda alcanzar la institución que lo realiza. Con esta idea en mente la UACM pretendió organizar sus instancias, sus relaciones sociales y recursos materiales. Y a toda esta dimensión material la nombró utilizando unos vocablos en forma sui géneris e inventando otros que tendrían sentido para la comunidad en ciernes. Atravesaba la institución una pretensión de ir cambiando los usos en el lenguaje del sistema educativo con el propósito de ir transformando el sentido y el significado de muchas de las prácticas instituidas en una universidad “tradicional”. La *comprensión* del Proyecto trasciende la revisión semántica y pasa por identificar la *orientación ideológica* que tiene la Universidad, apoyándose en el uso del *lenguaje instituyente en las acciones cotidianas*. Describir las variaciones de significado de esos vocablos supone seguir la huella que va dejando la puesta en práctica de giros lingüísticos determinados, anudándose con las relaciones sociales de la organización.³⁰⁷

En la estructura organizativa distinguimos *instancias* que aglutinaban *funciones de gestión más o menos diferenciadas entre sí*, una de las cuales denominamos *instancia directiva o*

³⁰⁵ Información General. Cuadernillo institucional El subrayado es nuestro.

³⁰⁶ Coordinadora de Certificación de la UCM, entrevista en profundidad del 28 de enero de 2003.

³⁰⁷ En este sentido, concebimos al *acto del lenguaje como práctica ideológica*, siguiendo a Raymundo Mier en su libro: *Introducción al análisis de textos*. Ed. Trillas, México, 1990.

grupo de autoridades. Advertimos que los grupos tomaban decisiones sin coordinación entre sí, según lo expresado por coordinadores de área y académicos entrevistados. Se manifestaba la percepción de esta situación al decir: “(...) hay problemas de coordinación y esto origina problemas de comunicación hacia los públicos centrales [se refiere a los alumnos y docentes]. Hay necesidad de establecer medios de comunicación institucionales que den información de qué pasa con la Universidad *frente a la incertidumbre*. No hemos logrado el bloque de certezas (sic)”.³⁰⁸

Contundentes son las respuestas de la entrevistada al preguntarle sobre problemas de comunicación con cada una de las áreas de trabajo identificadas por nosotros. Al nombrarlas, la interlocutora iba diciendo: “con certificación no hay vínculo”, “con el espacio académico [se refiere a la Coordinación Académica] no hay vínculo; no hay trabajo en conjunto”, “con gestión [académica], no hay un conocimiento claro de lo que son las áreas de la UCM”. Y en general responde “*No sabemos los ámbitos de competencia por eso es indispensable generar estos vínculos al menos*”(El subrayado es nuestro)³⁰⁹. La falta de coordinación interna propiciaba *una demanda de límites a todos los niveles de la estructura organizativa y desdibujaba la identidad de los miembros* de la institución.

La “Estructura Provisional” *formal* que la UCM presentó a la ALDF en marzo de 2002 contrasta notablemente con la estructura *real* de distribución de responsabilidades y de asignación del poder que pincelamos antes; era precaria y la única que tenía el respaldo de partidas presupuestales asignadas: *tres personas a cargo de la dirección del proyecto y la coordinación administrativa*. El resto del personal, contratado por honorarios, aparecía como un pelotón de “asesores”. Esta situación presupuestal *que se traducía en incertidumbre laboral para los docentes*, permaneció de 2001 a cuando menos la primera mitad de 2004.

Subrayamos como un elemento más de la ideología del proyecto *la convicción de definir su organización interna conjuntamente con los maestros y los estudiantes*; por ello el artículo 10 del Proyecto de Ley de Autonomía sugiere *un Consejo Universitario* donde se representan ambos sectores de manera amplia. Este Consejo sería la instancia que precisaría “los derechos y las obligaciones de los integrantes de la Universidad, así como los procedimientos para sancionar su incumplimiento.”³¹⁰ El interés manifiesto es *obtener la autonomía para la autorregulación, no para que impere el desorden*. Se llegó a la conformación del Consejo como máxima autoridad de la Universidad por consenso, ratificando la propuesta legislativa inicial. Un elemento muy *significativo del aliento democrático de esta comunidad en ciernes, es que no figuró el Rector como miembro*.³¹¹

³⁰⁸ Coordinadora del Espacio Estudiantil, Entrevista en profundidad del 6 de febrero de 2003. Se realizó en su cubículo del Plantel Centro Histórico, de 10 a 11:15 a.m. El subrayado es nuestro.

³⁰⁹ Id. Otra fuente donde se caracteriza la comunicación interna como “centralizada”, sin transmitir “los objetivos de la institución” “a todos los niveles”; con información “insuficiente”, “desfasada” y que no era “de fácil acceso”es: Contraloría Interna de la Universidad de la Ciudad de México. Diagnóstico de la Universidad de la Ciudad de México, presentado en abril y mayo de 2003.

³¹⁰ Proyecto de Ley de Autonomía..., 13 de enero de 2003, p.4 .

³¹¹ Y más notorio aún es que en nuestras notas de campo del 2 de abril registramos que *fue el propio Rector quien promovió no estar incluido* en la propuesta de integración de la instancia de gobierno principal,

En el debate abierto en torno a la iniciativa que sería enviada a la ALDF, iniciado formalmente el 2 de abril de 2003 por el Rector,³¹² *fueron los órganos para el autogobierno los que recibieron la mayor atención* entre los miembros de la Universidad. La discusión se centró en la legislación de ese órgano responsable de emitir la norma para todos los miembros de la institución. Se llegan a mencionar como constitutivos de la norma los “derechos y responsabilidades”³¹³, cayendo en el error antes mencionado de asociar la responsabilidad únicamente con el cumplimiento del deber y no con el derecho.

Otra característica destacable del proyecto de ley es que *no consideró al personal administrativo en el Consejo Universitario* y hubo aceptación por los profesores de licenciatura en general. En el Artículo 9 de la Iniciativa se menciona que “los trabajadores” tendrán representantes sólo cuando se vayan a tratar “asuntos laborales”. El esquema de organización para el gobierno buscaba así garantizar la participación real y muy importante del magisterio y los alumnos en la toma de decisiones, pero no del sector administrativo.

La ley precisa que su objetivo es definir las condiciones que garanticen la autonomía de la UACM y la realización efectiva del artículo 3º constitucional y *no entra a detallar la forma de gobierno que se dará, porque hacerlo implicaba dejar fuera a los maestros y a los estudiantes en la creación de normas para la operación cotidiana del proyecto*. Sujeta a la institución al marco jurídico nacional afirmando que “esta Ley (...) ni supone que la Universidad pueda estar al margen de la legislación nacional”. Hay conciencia de la necesidad de *gobierno hacia su interior* como parte esencial de la autonomía y al mismo tiempo de *auto-contención* más allá de los límites de la institución fijados por las leyes mexicanas.

La formación de estudiantes autónomos requiere profesores autónomos

Al enfocar el problema práctico de la autonomía en las instituciones decía Díaz Barriga que *se observa una separación de los criterios administrativos y académicos*.³¹⁴ Para evitar esto, los académicos de la UACM se han esforzado en que *sean las Academias constituidas en órganos colegiados* las que discutan horizontalmente lo que se debe aprender; es decir, el *conocimiento que se debe producir*, al margen de criterios provenientes de una línea de mando vertical como ocurre en las administraciones de empresas.

Se reconoce en el proyecto ucemista la importancia de la *autonomía docente* en el sentido en que la conceptualizamos. Se concibe al profesor como trabajador asalariado que trabaja en colegialidad y por ello “no es un empleado que espera y acata órdenes y cumple con tareas pensadas y asignadas por otros. Por el contrario, el académico es un profesional que comparte, con el resto de los universitarios, la responsabilidad de la gestión de la universidad como un bien común de interés público, y por ende, participa en forma activa, sistemática, crítica y creativa en el desarrollo de la institución.” El espacio privilegiado para

causando la sorpresa y el desasosiego de algunos profesores de la mesa; la perplejidad de otros y el silencio indescifrable de los más. La vocación democrática expresada por el Rector era inédita.

³¹² En el *Noticiario UCM* se recogió durante 2003 lo más relevante de dicho debate.

³¹³ *Proyecto de Ley de Autonomía ...*, p. 6.

³¹⁴ Ángel Díaz Barriga expuso sus ideas en el proceso de debate de la ley. *Noticiario UCM* núm. 18, pp. 2 y 3.

el ejercicio autónomo del trabajo docente responsable es la Academia, según el documento oficial citado.³¹⁵

La autonomía es un ejercicio de libertad y así se reconoce en el Proyecto al establecer los principios de actuación de las Academias: "...la experiencia histórica nos advierte que la academia como forma de organización no es buena o mala en sí misma, sino que es lo que sus integrantes hacen con ella..."; "...el trabajo en las academias debe ayudarnos a evitar los riesgos siempre latentes de la centralización y/o de la dispersión: dos pilares de toda modalidad autoritaria".³¹⁶

Es necesario aclarar que en el momento que inicia operaciones la UCM, las agrupaciones de docentes *no tenían un único criterio de agregación y seguían inercialmente varios*, pues los adoptados tampoco habían sido dilucidados en su seno. Esa era la dinámica cuando atendían en el Semestre de Integración a la Primera Generación de alumnos (2001). Fue hasta marzo de 2002 que se empezaron a reunir los profesores en "academias", todavía sin reglas formales de ninguna especie. Los "Lineamientos" y las "Normas mínimas" que citamos aquí fueron emitidos hasta septiembre de 2003 en el primer caso. En el segundo, ubicamos el documento entre febrero y marzo de 2004.

Lo que se definió ya en forma clara en 2003 como *el criterio de pertenencia* de un profesor a una Academia no era el campo disciplinar que dominara sino "la tarea" a la que se dedicara, *entendiendo como contenedor de la tarea el espacio de la estructura curricular y la oferta educativa que atendiera*. La *unidad básica de trabajo* en que realiza su tarea el docente puede ser el curso, el semestre, el ciclo o la carrera. En consonancia, el diseño normativo de las Academias se rige por el criterio de *organización de la acción*. El vínculo de cada Academia con los alumnos *se instituye en el proyecto por la necesidad práctica de que el conjunto de docentes que atienden a un mismo conjunto de alumnos, cuente con un espacio de discusión colectiva*.

Al explicar la configuración de las Academias en la estructura organizativa se afirma que sus "ámbitos y atribuciones derivan de las particularidades del trabajo académico y de la forma colegiada que asume su organización. En consecuencia, *no son derechos cuyo ejercicio se debe conquistar o exigir, u obligaciones laborales que se deban cumplir*. Los *ámbitos de competencia y las atribuciones de las academias son elementos constitutivos del oficio académico*, corresponden entonces a una práctica profesional que se debe ejercer."³¹⁷ No obstante esta elevada noción de la *constitución del Sujeto académico*, la participación del profesor en una Academia se estableció como *obligatoria*, en el sentido en que desarrollamos en el marco teórico: "*no se trata entonces de una aportación voluntaria o de una actividad optativa*" sentencia el Anexo 3 de los *Portafolios* (p.4, el subrayado es nuestro).

³¹⁵ Anexo núm.3 "Lineamientos para conformar las Academias" de: Universidad de la Ciudad de México, *Portafolio de la academia y Portafolio personal del académico*. Formato modelo. México, septiembre de 2003, p.6. El inciso del que extraemos el texto: "Los ámbitos de competencia de las academias en la estructura organizacional", aparece como si estuviera en vigor, a diferencia de otros apartados; con lo cual se daba por sentado que el profesorado así se pensaba y se comportaba.

³¹⁶ Anexo núm. 3 cit., p. 9.

³¹⁷ Anexo núm. 3 cit., p. 6. El subrayado es nuestro.

Un profesorado autónomo ha de ser capaz de auto-evaluarse y de estudiar el resultado de evaluaciones basadas en otros criterios, como medida preventiva ante posibles puntos ciegos con el propio quehacer. Por ello la *evaluación del desempeño del profesor en la UCM* comprendía auto-evaluación, evaluación de pares y *evaluación de los estudiantes* a partir de septiembre de 2003.³¹⁸

La *auto-evaluación* de cada trabajador académico cumplía el fin de *identificar lo que sabe y lo que no sabe del trabajo académico*, planteándose su superación “o, si es el caso, haga consciente su falta de disposición y/o interés y decida autoexcluirse de la institución.”³¹⁹ La *autoexclusión* como *mecanismo de salida del personal académico* es una noción que se inserta en el sistema de símbolos instituyentes en la UACM, en la ilusión institucional de estar contribuyendo a la creación de un ambiente *autonómico*.

En “*El lugar de las academias en la estructura organizacional de la UCM*” se visibiliza la relación con los estudiantes: “las academias articulan también una red de relaciones que involucra a los estudiantes, y son responsables de imaginar y crear los entornos de aprendizaje más adecuados a la propuesta educativa de la UCM”.³²⁰

Bajo la presión de las necesidades de operación, organización y discernimiento del propio quehacer docente, de 2001 a 2003 se fue *normalizando* como actividad de todas las agrupaciones, el que se reunieran una o dos veces por semana. Ante la realidad de que cada vez más *el conjunto de las Academias en formación invertían gran cantidad de horas semanales en su organización* (proceso subjetivado por los estudiantes como “reunionitis”), se recomendó finalmente, como parte del *Portafolio* citado, que se reunieran “como mínimo una vez por semana”.

Las Academias en el universo organizativo son “el espacio de trabajo, deliberación y decisión sobre asuntos comunes en las que *sus participantes establecen sus propias reglas del juego y comparten la tarea y la responsabilidad de que se trate*. La academia es el lugar para estudiar, argumentar, proponer y ejecutar acciones concretas.” *Hay una apuesta clara por la igualdad en este espacio de relación*: “En la UCM proponemos restituir el sentido original del término académico, es decir, como designación de quienes realizan su trabajo como práctica colegiada en el seno de una academia, y *entre ellos se reconocen como colegas que son pares*”.³²¹ En la definición operativa se enfatiza “La academia es el espacio de interacción entre pares alrededor de una tarea común”.

Y en “Los principios que orientan el trabajo en las academias” se establece que no hay jerarquías ni “puestos” dentro de la Academia, aunque confluyan en ellas (aquí el reconocimiento oficial *de lo que acontecía*) profesores con “niveles de formación, tipos de experiencias, referentes culturales y *responsabilidades institucionales*” muy diversos (el

³¹⁸ Portafolio Personal del Académico. Formato Modelo. Septiembre de 2003.

³¹⁹ Anexo núm. 3 “Lineamientos para conformar las Academias” pp. 7-8. El subrayado es nuestro.

³²⁰ Id., p. 5.

³²¹ Anexo núm. 3 “Lineamientos para conformar las Academias”, pp. 2 y 3. El subrayado es nuestro.

subrayado es nuestro).³²² La condición y posición de cada académico “no puede ser fuente de atribución de poderes, privilegios o de autoridad”.

En consonancia con esto, los protagonistas del Proyecto delineaban su universo normativo básico en 2002, *rechazando intuitivamente la figura de “Coordinador”* y proponiendo la figura de “Enlace”. *Esta fue una definición-en-la-acción, producto de la colectividad docente*. Fueron ellos quienes utilizaron de manera *espontánea por primera vez la palabra enlace* – y las palabras *contacto* y *encargado* – para referirse a *una función de portavoces, organizadores y mensajeros que de hecho estaban asumiendo* los asistentes a la primera reunión formal que tenemos registrada.³²³

No se trató en un principio de un uso retórico del nombre “enlace” porque fuera más horizontal que el “coordinador”; no era una elección consciente y racionalista de una postura política *que debiera ser “democrática”*, ni producto de la meditación colectiva del espíritu del *Decreto de Creación de la UCM*; *sino una respuesta a una necesidad material de organización, que enseguida encontró portavoces ideológicos*.

Se necesitaba que *alguien de cada agrupación primera de maestros (academias en formación* todavía con maestros entrando y saliendo de cada una), pudiera fungir como un *enlace*, simplemente llevando y trayendo las voces de los compañeros a las reuniones de organización y planeación académica. Pero las *reuniones* se fueron *achicando al regularse* y bajo la *legitimación* (otorgamiento de un poder de origen) que le daba el Rector a determinada persona para conducir las, fueron siendo progresivamente más dirigidas por el recién investido Coordinador Académico y los nacientes Coordinadores de Colegio. Así que en esas reuniones progresiva y rápidamente se alcanzó una distinción perceptible del *peldaño jerárquico* que simbólicamente había subido el primero para diferenciarse de los segundos, y el que habían subido éstos para diferenciarse de los “enlaces”. *Solía atenderse el reconocimiento de una persona que hiciera de facto el Rector, para determinado papel*. Ejercía la gran autoridad moral de que gozaba, aún antes de hacer público un nombramiento oficial.

Conforme se *jerarquizaron* las reuniones y se *instituyeron separaciones entre sus participantes*, la idea de *correa de transmisión* de los enlaces, que fue una significación emergente, se disolvió en el imaginario ucemista y en su lugar lo que cristalizó en la significación del “Enlace”, ya investido de poder frente a sus compañeros de Academia, fue *la satisfacción de una necesidad de representación del académico en los distintos espacios que se iban construyendo y diferenciando*. Se iba volviendo cada vez más “inviabile”, argumentaron dos Coordinadores, el diálogo en “asambleas amplias y directas”; donde

³²² Varios profesores pertenecían a una Academia y tenían asignadas misiones operativas temporales.

³²³ Notas de campo del 11 de marzo de 2002. Primera Reunión Formal de Enlaces con Responsables de la Organización Académica. Plantel Centro Histórico, de 16 a 20 hrs. La función que cumplió esta reunión fue mitigar el temor del profesorado ante la falta de un soporte organizativo y la sensación de descontrol, que se expresaba en los rincones y espacios más visibles. La tarea que se asumió fue esclarecer para sí mismos cómo debían organizarse. La 2ª reunión de este tipo fue el 8 de abril de 2002 y todavía en ésta *los enlaces eran rotativos*.

“todo mundo quiere hablar y defender su opinión sobre tal o cual aspecto del Proyecto” y de los espacios que se construían para darle cabida.³²⁴

Fue en este contexto de *diferenciación de roles y de necesidades de comunicación para satisfacer necesidades de organización*, que se instaló en el imaginario institucional la figura del *Enlace* para *coordinar* a través de un modelo no consciente de *democracia representativa* a la comunidad de base, y ya no para *enlazarla* bajo la lógica de la *democracia participativa inicial*.

Las voces de la resistencia de aquellos profesores que advertían que estaban presenciando un juego circulante del poder, “recordaban” a los demás que *en la UCM* debían ser tomadas las decisiones de manera más horizontal que en sus universidades de procedencia.³²⁵ Era una minoría de académicos que se esforzaba por persuadir a sus pares de que los enlaces en ningún momento debían tener atribuciones de “jefe”, voto de calidad o *capacidad de veto*.

En 2003 se formalizó la denominación *Enlace*: “Como espacio de representación, las academias participan en otros cuerpos colegiados a través de sus *enlaces* y se incorporan así en otros ámbitos de deliberación y decisión de la universidad como conjunto: forman parte de la coordinación de los colegios.”³²⁶

En este proceso de estructuración de la vida institucional con avances y retrocesos, la ideología democrática que animaba a los personajes del Proyecto en mayor y menor grado, se abriría paso tímidamente. Así lo demuestra *el rescate del enlace y los enlaces múltiples por Academia*, a dos años de funcionamiento de la Universidad, en septiembre de 2003. Al instituir la pluralidad de enlaces en funciones, *queda despersonalizada la función*. Meses después se asoció el término “Enlace” *a una labor, antes que a una persona* y se recuperó el rasgo democrático de la rotatividad: “La labor de enlace de Academia deberá ser consecuente con el programa de trabajo del cuerpo colegiado. *La función de enlace de Academia es rotativa. Ningún enlace de ninguna función podrá durar más de un año en forma continua.*”³²⁷ Un único Enlace *con toda la representación* de los académicos de cada cuerpo se aproximaría más a la figura tradicional del *Coordinador de Carrera*.

Y se agrega la *obligatoriedad* también para esta función *que no es recompensada por renumeración económica extra al académico*. El diseño normativo aquí erradica la posibilidad de perversión monetaria que existe en otras instituciones. “Todos los miembros de Tiempo Completo de una academia que sean elegidos están obligados a cumplir con la función de enlace” (op.cit).

³²⁴ Notas de campo del 24 de abril de 2002. Tercera Reunión Formal de Enlaces con Responsables de la Organización Académica. Plantel Centro Histórico de 13 a 14:30 hrs. La asamblea más “amplia” no pasó nunca de 30 profesores; pero esas fueron las razones de los coordinadores para cerrar las Reuniones en el proceso de regulación de esos espacios donde se diseñaba una parte importante del universo organizativo.

³²⁵ Sin llamar por su nombre a ese juego de Poder, mostrando cuán esquivo es el fenómeno.

³²⁶ Anexo núm. 3, p.5. Los Portafolios fueron entregados por la Rectoría al personal académico en septiembre de 2003. El subrayado es nuestro.

³²⁷ Fuente: Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM. Documento oficial s/fecha proporcionado por la Secretaría Particular de Rectoría en octubre de 2004. Ubicamos su producción en febrero-marzo de 2004. El subrayado es nuestro.

Fue una sana expresión la recuperación del carácter “*rotativo*”, *una cuestión clave para no concentrar el poder de la información en unas pocas manos*. Y aunado a ello el instituir en este punto lo que llaman *obligatoriedad* de fungir como tales, aquí cumple (por paradójico que parezca ante lo que desarrollamos teóricamente) un propósito *indispensable*: el *desarrollo de la corresponsabilidad de todos los miembros de la institución* en la construcción de la obra universitaria y el aprendizaje necesario que la participación en toda nueva obra implica para los Sujetos, sea cual sea su posición en una estructura organizativa.

Estas fueron las motivaciones que se fijaron en los “Lineamientos” y las “Normas mínimas” para tornar “obligatoria” la actividad. “Las Academias son una instancia de discusión colegiada en torno a un fin común. Son concebidas como democráticas y horizontales, sin jefes, responsables o coordinadores. Todos los docentes de una Academia tienen igual voz y voto, así como el derecho a la equidad en el reparto de tareas y funciones para las que tengan competencia y la obligación de contribuir al desarrollo de los fines comunes. Su única función organizadora es la de enlaces rotativos para los distintos quehaceres.”³²⁸ De modo que el significado *obligatorio* se desdibuja del concepto dilucidado en el capítulo 2º y la noción que se introduce es *el compromiso del deber de hacer para lograr la realización de un proyecto*. Recordemos que en la *auténtica obligación* la voluntad del sujeto no cuenta; aquí sí.

... organizando el espacio para la formación autonómica del profesorado

No fue fácil ni por única vez creado el ambiente universitario propicio para el desarrollo de la autonomía. Así, el área de “Formación Docente” cambió su nombre y concepción por el de “Apoyo Académico”, para ajustarse mejor a la realidad de *un requerimiento del profesorado, que se sabía con una formación antecedente*; sin dejar de cumplir una función necesaria dentro de la organización: *acompañar al profesorado en su proceso de cambio*. Aunque la mayoría venían de otras universidades y contaban con una *formación profesional docente*, necesitarían asimilar nuevas tareas y el perfil como profesores-tutores. Hubo varios ajustes y se puede apreciar cómo continuaban construyéndose los límites de los espacios en febrero de 2003, cuando se re-nombró al área como “de Apoyo Académico y Docencia Universitaria de la UCM”. La nueva nomenclatura expresaba no sólo la necesidad de la universidad de consolidar la modalidad del vínculo social profesor-tutor/tutorado;³²⁹ sino de enfatizar que *la tutoría es una actividad constitutiva de la docencia en la UACM*.

Los ajustes no ocurrieron ajenos a conflictos entre el profesorado y la coordinación operativa. Los docentes ofrecían, en gran parte de forma no consciente, *una cierta resistencia* a convertirse en *esos individuos sociales* que pretendía crear la institución para animar el Proyecto. Y es que además del perfil *profesor-asesor* y *profesor-tutor*, en la UACM el docente debía realizar otras tareas *en forma obligatoria; aquí sí, en el sentido expuesto en el marco teórico*.

³²⁸ Fuente: *Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM*. Documento oficial s/fecha.

³²⁹ Así se lee el nombre en: *Coordinación de Certificación. Reglas de Funcionamiento*, p. 7.

La resistencia *esencial* debía ser a su desplazamiento del lugar de poder del experto, que implica la eliminación de la distancia social entre profesores y alumnos que se vive en un sistema educativo tradicional, pero observamos que en la superficie también era a la carga de trabajo. En 2002 el número de tutorados promedio por docente era 10 para un Tiempo Completo (TC) y 5 para un Medio Tiempo; dos años después casi se duplicó el requerimiento oficial en la labor de tutoría. Y no se descargó la actividad de asesoría por ello. Así, en cuanto a asesorías y tutorías: “Todo docente está obligado a dar asesoría regular a cualquiera de los estudiantes que asisten a cualquiera de sus cursos o talleres, mientras no rebase un tiempo razonable (6 horas semanales de un Tiempo Completo y 3 horas semanales de un Medio Tiempo). Todo docente de Tiempo Completo o Medio Tiempo está obligado a dar tutoría cuando se lo pida la institución (hasta un máximo de 18 y 9 alumnos, respectivamente).”³³⁰ Se comprende además en el contexto del Proyecto que el régimen de contratación laboral en la UACM no contemple la categoría *profesores de asignatura*.

Sobre la eliminación de la *distancia social* el Rector aludía a ella al expresar la necesidad de contar “con un profesorado capaz y dispuesto que entre sus responsabilidades principales *tiene el mantener un contacto personal y sistemático* con el alumnado.” “Por supuesto que esto exige *un profesorado diferente* y para ayudar a la creación de este tipo de profesor se ha iniciado un espacio que será permanente (...) que permita la discusión paralela sobre los aspectos centrales del modelo: las tutorías, las asesorías y los procesos de evaluación”.³³¹ (Subrayado en el original)

La organización de los distintos espacios académicos para la realización del estudiante

Mientras podemos decir que la organización del espacio para la formación autonómica del profesorado no tuvo grandes retrocesos en los primeros años; sino que se fue constituyendo, merced a la crítica reflexiva de los docentes, de manera preponderante, *en una dirección progresiva, aunque no lineal*; no podemos decir lo mismo de la organización de todos los espacios para la realización académica de los alumnos.

Los miembros de la incipiente *jerarquía* (que muy a su pesar *operaba de facto*), *tenían confusiones y algunas concepciones-base educativas inacabadas cuando empezó a operar el Proyecto*. Y ello se aunaba al hecho de que había *una gran asincronía* producto de la elaboración intersubjetiva y la interpretación que hacían los grupos sociales en las diferentes instancias de la estructura organizativa. Lo que se concebía de un modo a nivel de la Rectoría se asimilaba de otro a nivel de los servicios escolares, a cargo de la OGA.

Como ejemplo de esta asincronía nos referimos *al primer componente curricular del modelo, el Programa de Integración*. En septiembre de 2001, la Primera Generación de estudiantes fueron inscritos, acorde a la Oficina, a un Semestre que se denominó

³³⁰ Fuente: Normas mínimas... Además en la UCM, en investigación, un profesor de TC reportará “como mínimo” una labor o avance anual equivalente a 500 horas. El MT “está obligado a un equivalente de 250 horas.” La superación profesional es también obligatoria.

³³¹ Comparecencia... Versión Estenográfica, turno 3. Nótese que Pérez Rocha *no enunció el trabajo en el aula con el grupo de pares* como otro aspecto central del modelo.

“Propedéutico.”³³² En marzo de 2002 el Rector de la Universidad había dicho a diputados locales del DF que el primer componente del modelo educativo era un *Programa de Introducción a la UCM*. Al caracterizarlo incluyó “las habilidades para estudiar”, una necesidad del paradigma de aprendizaje que es parte del Proyecto, para *aprender a aprender*.³³³ También habló de una “nivelación en ciertos conocimientos” para llenar vacíos. Después habló del “semestre de integración a la Universidad” y afirmó que la deserción había sido menor a la prevaleciente en la mayor parte de las universidades públicas, sugiriendo una nueva finalidad de este primer componente: *que los estudiantes arraiguen en la UCM*.

En la práctica a la Primera Generación, *no se les asignaba un tutor para atravesar esta experiencia de aprendizaje* que era importante en varias esferas. *Tampoco se le permitía elegir un tutor*. Con el paso del tiempo se formalizó por las instancias reguladoras de la norma oficial, *que sería asignado el tutor*. Pero *las instancias que debían operar la norma* no lograban coordinarse incluso para cuando llegó la Segunda Generación.

También en la práctica *se actualizaba como obligatorio* cursar este semestre, *pese a que la norma institucional expresara que no lo era*. Quien no lo cursaba no podía obtener la inscripción al Ciclo Básico de su elección y quien no arribara a este Ciclo no se consideraba inscrito en la Universidad. *Pero al mismo tiempo acreditar el curso no tenía valor curricular*. Al no ofrecer ninguna regalía curricular por cursar un programa de seis meses, vemos que en la dimensión imaginaria de la constitución normativa, los diseñadores del Proyecto suponían que los estudiantes cursaban el Programa por un afán personal de subsanar deficiencias en su formación para ingresar con una mayor posesión de conocimientos al primer semestre del Ciclo de su elección. Pero al asociar los altos índices de deserción de dicho Programa, observamos alumnos que *no se comprometían con su formación; que lo que buscaban era la certificación social de supuestos saberes*.

En los primeros años, los vaivenes en la concepción de este espacio formativo y los problemas de comunicación interna resultaron a veces en una *simplificación* de su función y entre las tres Generaciones de estudiantes que tuvimos ocasión de observar, resultaron en una oferta distinta para cada una. En la Segunda Generación (2002- 2003) el Programa se denominó de *Acercamiento* e incluyó una pasarela de profesores de las distintas Academias, cuyo objetivo fue *informar a los estudiantes las opciones educativas de licenciatura*. En el primer año la experiencia había sido radicalmente distinta (2001-2002), cuando los alumnos de la Primera Generación cursaron un Programa con énfasis en la función de nivelación. Tales cambios en la oferta era tema de conversación cotidiana por los estudiantes de ambas generaciones en los pasillos de la universidad.

Pensando en la Tercera Generación, que entraría en septiembre de 2003, se le llamó a este componente curricular *Semestre de Integración* y se destacó entonces el carácter *no obligatorio de cursar este Semestre*, comunicando ahora la noción de *indispensabilidad* ucemista en forma más clara: *“Puesto que este programa de trabajo se formula de manera*

³³² Como dijimos en el capítulo primero, donde puede verse la fuente.

³³³ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. *Versión estenográfica*, turnos 1, 2 y 3.

personal, quienes no tengan deficiencias en alguna materia no requieren cursarla".³³⁴ Con un fin reducido a la *nivelación* en lo formal; aunque en la práctica se realizó al menos con esa función y la de *conocimiento mutuo e integración* de los nuevos estudiantes a la UCM.

Un problema de *congruencia teórica* se hace evidente en estas oscilaciones en planteamientos normativos por un lado y la operación de este espacio académico por el otro, además de los *inminentes desfases en la apropiación del sentido* adecuado del dispositivo por los diferentes grupos de la institución. Si se trata de que el estudiante se introduzca en un modelo pedagógico nuevo y que además reconozca el terreno institucional que pisa, *para saber lo que se espera de él, es incongruente que se le envíe el mensaje de que con sólo haber satisfecho el propósito de nivelación, puede considerar innecesario cursar este Semestre. ¿Qué representación mental del micro-orden* de esta institución educativa pensaban los *legisladores* del Proyecto que estarían fomentando en los estudiantes?. Al parecer, no se lo preguntaban.³³⁵

... el vínculo maestro-alumno en los dispositivos académicos

Era complejo para el personal que laboraba en la institución percatarse de los problemas de la falta de claridad para perfilar las prácticas sociales necesarias para la realización del Proyecto, por su doble implicación. La UACM requería dotar de una densidad institucional a los componentes curriculares planeados y lo hacía como cualquier universidad, mediante la asignación de horarios, requisitos, lugares y registros. Pero su reto era lograrlo diseñando espacios para la concreción del proyecto de autonomía del estudiante.

El vínculo social del estudiante con la institución en el nivel pedagógico se concreta en la relación maestro-alumno, circunscrita en el esquema de la institución, en el plano del *modelo educativo*. Lo primero notable de este modelo es que *está centrado en el aprendizaje*: "El modelo educativo de la UCM exige no sólo de un estudiante activo y participativo, sino de un profesorado con una visión amplia y comprometido, en el sentido de poner en el centro del interés universitario a los alumnos."³³⁶

Se concibe *un acto educativo* que otorga peso específico mayor al *aprendizaje* que a la *enseñanza*, en el sentido tradicional de ésta como transmisión de conocimientos. La noción del *sujeto del aprendizaje* es la de uno que *elabora* la información, los conceptos y las ideas que son su objeto de estudio. Las corrientes pedagógicas y epistemológicas que sostienen estas posiciones y que han dado origen al denominado *paradigma del aprendizaje*, fueron adoptados formalmente por la UACM como marco de referencia de su acción educativa. La *enseñanza* se entiende como *una tarea de mediación cuyo fin fundamental es que el estudiante aprenda y que aprenda a aprender*.³³⁷ El vínculo sustentado en este paradigma se forja desde un papel mediador del maestro, cuyo horizonte es el *desarrollo permanente*

³³⁴ Información General. Cuadernillo institucional El subrayado es nuestro.

³³⁵ En adelante llamaremos a este componente *Programa de Integración*, por ser el último nombre empleado de manera oficial en el lapso de la investigación.

³³⁶ Comparecencia...Documento de Trabajo. Entregado a la ALDF II. "Principales actividades realizadas", p. 5. Las definiciones son del Rector.

³³⁷ Fuente: Universidad de la Ciudad de México, Documento de trabajo, Una educación centrada en el aprendizaje, julio 20, 2004, México. El subrayado es nuestro. Obtenido en octubre de 2004.

del potencial del estudiante “para que se convierta en productor autónomo de su propio conocimiento”(p.2).“Se trata de una docencia que conduce, guía y aporta todo tipo de puentes y herramientas para propiciar el aprendizaje” (p.3).

Es condición de la verdadera autonomía universitaria que los estudiantes al egresar sean “unos verdaderos estudiosos”. Si se logra esto y se sostiene la vinculación estratégica del desarrollo de la Universidad con el desarrollo de la Sociedad, al egresar alumnos estudiosos “ellos tomarán las decisiones correctas en materia política, cultural y tecnológica.”³³⁸

No hay duda de que *las concepciones adoptadas formalmente como soporte de las prácticas sociales académicas del modelo educativo*, correspondientes a cuatro tipos de relación y espacios en que se plantea la participación activa y directa de los estudiantes – trabajo académico en el aula, tutorías, asesorías y evaluación del conocimiento –; así como el pilar *estudiar; pretenden contribuir a la organización autónoma de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes*. Procuran “para los estudiantes un desarrollo progresivo de autogestión de sus aprendizajes y conocimientos y por tanto de autonomía.”³³⁹

Enseguida mostramos algunas aplicaciones del *paradigma del aprendizaje* (diverso del paradigma de la enseñanza), que es el referente de las prácticas académicas de la Universidad desde su fundación, y de algunos valores del modelo en dichas prácticas.³⁴⁰

En *el trabajo académico en el aula*, al materializar la epistemología *constructivista*, el docente ha de valorar y utilizar *el error* del aprendiz, considerado como factor del necesario desequilibrio cognoscitivo que precede a las acciones re-equilibrantes productoras de mejores comprensiones. El docente ucmista trabaja en grupo porque *la interacción* con otros, los pares “y los que saben más”, por parte del aprendiz, es fundamental, acorde a *las premisas psicosociales de Vygotsky*, un referente teórico de la propuesta educativa. Por ello el profesor ha de ser creativo *en el diseño de experiencias de aprendizaje* que garanticen la *interacción social de los alumnos*. En el grupo el profesor *media entre los procesos cada vez más complejos de construcción personal de conocimientos del estudiante y la co-construcción con los otros*.

Un tercer referente teórico en la UACM es Ausubel y su *Teoría del Aprendizaje Significativo*; por ello el docente habrá de disponer experiencias *que se vinculen a la biografía personal y a las circunstancias de vida de los alumnos*, que permitan a los aprendices atribuir un *sentido psicológico* a los contenidos presentados con un *sentido lógico*. En esta relación cotidiana el profesor va conociendo *a la persona y no sólo al estudiante*. Se propone un cambio que rompe con el vínculo tradicional maestro-alumno.

Un cuarto soporte teórico es la *crítica de la experiencia* que abreva de los planteamientos anteriores para proponer que *el sentido de los aprendizajes adquiridos es un sentido crítico que se produce al problematizar la experiencia*. Por ello, además de lo anterior, el profesor

³³⁸ El Dr. Manuel Gil, de la UAM Iztapalapa coincidió en estos términos con *la UCM* durante su participación en el debate de la ley de autonomía. Fuente: *Noticiero UCM* núm. 18, pp. 2 y 3.

³³⁹ *Una educación centrada en el aprendizaje*, p.3.

³⁴⁰ En lugar del tradicional binomio *enseñanza-aprendizaje* se trata de una relación *aprendizaje-mediación*.

debe relacionar los contenidos de aprendizaje *con la realidad social y física real que habitan los estudiantes*: “La crítica de la experiencia es el camino del conocimiento, de lo cual deriva que en la experiencia es donde puede darse la expresión cabal y auténtica del conocimiento”.³⁴¹ El docente en la UACM *ha de hacer de la crítica un elemento didáctico* y de su ejercicio y evaluación *una tarea permanente*.

Para desempeñar este rol distinto al tradicional en el aula, *el profesor necesita formarse para ser ese mediador entre el objeto de conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos*. La normatividad del ejercicio docente demanda del profesorado que preste una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran *cada uno de sus alumnos*.³⁴² La construcción de la relación interpersonal es *dialógica* y trasciende *las relaciones sociales instituidas maestro-alumno*, demarcadas por los códigos comunicativos (el maestro pregunta y el alumno responde, esencialmente) y los ritmos institucionales desde una concepción tradicional de *enseñanza-aprendizaje*.

Esta teoría educativa de la UACM requería un diseño normativo y la apertura de un espacio para su práctica académica concreta. En el caso del *trabajo académico en aula*, la siguiente cita sintetiza el concepto ucemista, expresado a mediados de 2003 por los coordinadores académicos y autoridades, donde aparece el *grupo* en un discernimiento del trabajo *individual* :

“El trabajo en grupo (o “clases”) es una actividad importante en el proceso educativo; en la UCM este trabajo en grupo es solamente una parte de todo el proceso educativo +, en el cual desempeñan una función central otras actividades, entre ellas el estudio, las asesorías, las tutorías, las prácticas de campo y laboratorio, las evaluaciones, etcétera”.³⁴³

Para dilucidar mejor los significados a los que se oponen los ucemistas con el rechazo del vocablo “clases” reproducimos la nota de pie de página anunciada en el texto citado con el signo “+” : “El modelo escolarizado al que están acostumbrados muchos de los estudiantes se centra en la asistencia a “clases”, *lo cual sirve como medida de control y apremio, más que como oportunidad de aprender*. La pedagogía moderna reconoce que, *dada la heterogeneidad de los estudiantes* en cuanto a su formación previa, sus características personales y sus proyectos, los frutos de este trabajo grupal son limitados”. (El subrayado es nuestro)

Vemos una *contradicción parcial* entre los presupuestos teóricos antes señalados y la importancia menor que recibe en el universo normativo oficial, este espacio que posibilita el *aprendizaje grupal*. *Entonces, es menos importante en el Proyecto que los dispositivos*

³⁴¹ Viniegra, Leonardo y Estela Aguilar, *Hacia otra concepción del currículo*, IMSS, México, 2003, citado en *Una educación centrada en el aprendizaje*. Viniegra Velázquez es doctor en educación.

³⁴² *Una educación centrada...* p. 8. Subrayado en el original. La noción de la *ayuda* la identificamos en la escuela española de pedagogía, que ha influido en la planta docente ucemista a través de los espacios de *formación docente*, donde se distribuía material bibliográfico de autores como Carlos Monereo.

³⁴³ *Información General*. Cuadernillo institucional...El subrayado es nuestro. Aparece también la nomenclatura *trabajo en grupo* en: Universidad de la Ciudad de México, *Ciclo Superior*. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Año 2003, México. Documento sin paginado. Ambos documentos fueron redactados así por los dos sectores mencionados, no por el profesorado en mesas de trabajo.

para la atención y aprendizaje personalizado individual. Se consolidó institucionalmente el presupuesto constructivista ortodoxo, que puede actualizarse en las tutorías y asesorías, y acaso la teoría del aprendizaje significativo; pero no las premisas interaccionales de Vygotsky, ni la problematización de la experiencia *en colectivo*.

Hay una genealogía diferente del significado del trabajo colectivo en el aula entre los grupos de autoridades y coordinadores académicos y el grupo docente; mientras los primeros *toman como eje la persona del alumno para esclarecerla: en lo individual / reunido en grupo*; los maestros *toman como punto de referencia el espacio físico en que se realiza el trabajo: el aula / el salón*.

Con respecto a sus formas de organización y a su oferta educativa, las instituciones escolares suelen ubicarse más próximas a la *pertenencia dependiente* que a la *autonomía* de sus miembros. Y una “patología” que se presenta gira alrededor del *predominio del hábito sobre el aprendizaje*.³⁴⁴ Con el paradigma teórico del aprendizaje como sustento, la UACM pretende luchar contra ella.

En otro nivel, la filosofía educativa que subyace al dimensionamiento del trabajo en grupo, comporta una firme *creencia* de la misión de la escuela para preservar, *desde el lugar de las diferencias individuales, la diversidad de la sociedad*.

La continuación y profundización de la *relación interpersonal* ocurre más allá del trabajo académico en el salón: en *las asesorías y las tutorías*. Estos dispositivos institucionales requieren del *seguimiento permanente del alumno en varias vías*. De sus *problemas de aprendizaje* en el caso de las asesorías y sus *problemas de planeación académica, problemas de relación y otros* en el caso de las tutorías. En este último caso la UCM convocaba a los profesores a efectuar *un seguimiento virtual del tutorado hasta su casa*; se esperaba de ellos el involucramiento necesario para llamar a sus tutorados a sus domicilios particulares. Hay en el Proyecto *una función no manifiesta de vigilancia de la Universidad sobre sus miembros estudiantes*; dicho en términos foucaultianos.

Las **tutorías** juegan un papel realmente vital en la operación del Proyecto. Son el pilar imprescindible de la trayectoria académica de los estudiantes dada la *flexibilidad curricular*: “los planes de estudio de la UCM se caracterizan por una gran flexibilidad. Con el objeto de orientar a los estudiantes en la formulación de su trayectoria curricular (y estimularlos y auxiliarlos ante situaciones problemáticas), la UCM ofrece a cada estudiante, a lo largo de sus estudios, el apoyo de un tutor.”³⁴⁵ El tutor “...apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro”.³⁴⁶

³⁴⁴ Las expresiones son de: Ulloa Fernando O., 1973, op.cit., p. 132.

³⁴⁵ Información General. Cuadernillo institucional

³⁴⁶ ANUIES, Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, 2001, p. 42. Para ANUIES es *importante* el tutor, para la UACM es *fundamental*.

En congruencia con *el principio que vertebra todo el Proyecto, que es la atención personalizada e individualizada al alumno*, el documento que tradicionalmente se nombra como “Tira de Materias” o “Registro de Inscripción” en otras instituciones y que se usa para certificar que la institución está otorgando una identidad al estudiante activo de la misma, en esta Universidad el equivalente se denominó *ruta curricular personalizada* y así se concibió. “El plan de estudios semestral o ruta curricular personalizada es la relación de cursos a los que te inscribes para un semestre.” “*El tutor que elijas te acompañará durante el semestre* para que puedas cumplir las metas que estableciste en tu ruta curricular personalizada”.³⁴⁷ (El subrayado es nuestro). “Por *ruta curricular (o plan de estudios) personal* se entiende el conjunto de materias (sic) o plan de estudios (sic) que el estudiante elige cursar en cada semestre de su carrera”.³⁴⁸ (El subrayado es del original)

Por un lado el acento se quiere poner en el principio mencionado, que implica que *en la Universidad cada alumno no es simplemente un número, una estadística; sino una persona con necesidades educativas y otras que concurren en su vida académica y la afectan*. Por otro lado el uso de la palabra *Ruta*, *objetiva el pensamiento institucional de que hay muchos caminos para lograr objetivos académicos*, pero uno es más conveniente que otros y ha de ser planeado y dirigido intencionalmente. Y plasmado en esa *ruta curricular*.

La palabra *curricular* tampoco está colocada accidentalmente: pretende enfatizar al alumno que a lo que se ha inscrito es a un proyecto de formación en educación superior sustentado en un mapa curricular completo, que fue elaborado con unas directrices que responden a unas necesidades sociales y del mercado identificadas y que los criterios que rigieron la integración de la oferta curricular en la que se inscribe operan *para toda la propuesta globalmente*. Que dicha oferta incluya tales o cuales materias *como objeto de estudio* es un hecho subsidiario para responder a los objetivos generales del programa de formación, no un hecho fundamental. Por eso el alumno no se inscribe a “materias”.

Podemos apreciar por contraparte cómo la denominación “Tira de Materias” alude a una concepción del conocimiento de la realidad como *compartimentos estancos*; pues se trata de un documento que enlista una serie de materias –confundidas con asignaturas –, donde no se señalan ni sugieren los puentes epistemológicos a construir entre los campos disciplinarios. Esta concepción *compartimentada* del conocimiento fue abiertamente rechazada en el documento ya citado *Una educación centrada en el aprendizaje*.

Retomando las características del modelo educativo en la relación tutor-tutorado, ésta *debe ser simétrica* y por tanto *el profesor debe desplazarse de su lugar de poder tradicional*. Para iluminar el camino por el que arribarían a la ansiada *simetría*, la *libertad de la persona* y la *no directividad* en la tutoría, el referente teórico en el debate sobre las características de los tutores era Carl Rogers y su obra *El proceso de convertirse en persona*. La relación

³⁴⁷ Aparece así en el Texto 1: ‘Los estudiantes y la tutoría en la UCM’ de la Coordinación Académica - Área de Apoyo Académico y Docencia Universitaria de febrero de 2003, p.2.

³⁴⁸ Área de Apoyo Académico y Docencia Universitaria. *La tutoría en la UCM*. Enero de 2003. p. 9. Como comprenderemos enseguida, en el párrafo citado hay una incongruencia conceptual con otros postulados del Proyecto al aludir a “materias”.

tutorial era concebida a nivel de algunas coordinaciones *como una relación de ayuda* en la que *el afecto* y su expresión natural entre los interlocutores, debía estar presente.³⁴⁹

En el modelo a seguir se lee: “trata a tus estudiantes como iguales”; “no te preocupes por los errores...”; y “no seas crítico con tus estudiantes”, entre las recomendaciones para tutores con que finaliza el documento normativo.³⁵⁰

Coincidiendo parcialmente con la ANUIES, para la UACM *las asesorías* constituyen una actividad académica que se realiza cotidianamente “para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso”.³⁵¹ El dispositivo de las asesorías es montado “para que el estudio sea efectivo”; la UACM “ofrece a los estudiantes asesorías, individuales o en grupos reducidos, que imparten los profesores para aclarar dudas, reforzar conocimientos, profundizar en algún tema, etcétera.”³⁵²

El *proceso de creación de individuos sociales responsables muy diferentes de los sujetos pasivos y receptores de la escuela tradicional* que se propone lograr el Proyecto (con inconsistencias, pero se propone), *requería de la institución profesor- asesor*; de ahí que para todo maestro, como afirmamos antes, *fuera obligatorio* desde un inicio asumir este rol, e inclusive registrar su propia asistencia y la del alumno cada semana y entregar el reporte correspondiente,³⁵³ *aunque las faltas del alumno no tuvieran ninguna consecuencia. El formato se convirtió en un medio de control de las actividades del profesor*, tal como fue *actualizado*. Al igual que a los trabajos en el aula y a las tutorías, los estudiantes no tenían la obligación de acudir con los asesores en 2001 y 2002. En 2003 la institución se atreve con tibieza (o apenas tiene claro que *sólo si asiste el estudiante puede participar*) a *oficializar el registro de la participación de los estudiantes*: “La UCM lleva un registro de las asesorías para poder evaluar los resultado de todo el proceso”.³⁵⁴ La idea original de que se ofrecieran *exclusivamente individuales las asesorías* *topó con la experiencia*, muchas veces agotadora para los maestros; que *fue imponiendo la modalidad de diadas, triadas y pequeños grupos de atención* en los cubículos de los docentes y ello se formalizó en el documento en cita del 2003.

Para favorecer la auto-organización del estudiante de sus tiempos para estudiar en cada modalidad, las citas se programan de común acuerdo con el profesor a partir de 2003 y *una norma consuetudinaria que cobró fuerza de ley en ese año*, fue que *dicha programación se hiciera dentro de la franja horaria disponible de los académicos*, pues éstos *además* debían dirigir el proceso de aprendizaje en las aulas. *Se trató de una reacción en la institución a la idea desbordante de que “el maestro siempre debe estar disponible para mí”*.

³⁴⁹ Rogers, Carl, “Características de una relación de ayuda”, en *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Barcelona, 1990.

³⁵⁰ Ciudad de México. Gobierno del Distrito Federal (Escudo). Instituto de Educación Media Superior del D.F. “Sistema de Bachillerato del GDF”. *Servicio tutorial*, p. 12, s/fecha. Este es el documento que nos entregó el Rector bajo el concepto de *el modelo de tutorías de la UCM*.

³⁵¹ ANUIES, *Programas institucionales de tutoría*, 2001, p. 41.

³⁵² *Información General*. Cuadernillo institucional

³⁵³ Universidad de la Ciudad de México. *Formato de asistencia a tutoría y Formato de asistencia a asesoría*. Segundo Semestre de 2002, Oficina de Gestión Académica de la Coordinación Académica.

³⁵⁴ Universidad de la Ciudad de México. *Información General*. Cuadernillo institucional de difusión al ...

En cuanto a la concreción normativa del Proyecto en *la evaluación de los conocimientos*, desde el inicio los docentes responsables de curso *no evalúan con fines de acreditación los conocimientos de sus alumnos*. No son responsables de la *evaluación sumativa*, a diferencia de otras instituciones. Desde aquí *el micropoder que el maestro pudiera ejercer controlando el comportamiento del alumno, queda erradicado*. Lo que tendría resonancias en la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes desde el año lectivo 2003-2004.

Pero tienen la capacidad de decidir “el diseño de instrumentos y procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa”; lo que deberán hacer reunidos en academias.³⁵⁵ “A los estudiantes que ingresan a la UCM se les ofrece de inmediato una evaluación diagnóstica personal (mediante entrevistas y otros medios). Con los resultados de esta evaluación se les propone un plan de trabajo a fin de que aprovechen eficientemente los avances que han logrado en su formación, subsanen sus deficiencias e inicien sus estudios en las mejores condiciones posibles.”³⁵⁶

La *evaluación formativa*; entendida como aquella que se proyecta sobre el proceso didáctico, sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para tomar decisiones de perfeccionamiento;³⁵⁷ es una función que el docente debe desempeñar en el aula “... para ver precisamente si están aprendiendo o no están aprendiendo los estudiantes y para ver cuáles son las medidas que hay que tomar para mejorar la calidad de la educación”. En el proyecto de universidad hay dos *sistemas* de evaluación del aprendizaje, uno “bajo la responsabilidad de los profesores” que es el dirigido a apoyar el proceso educativo para mejorar su calidad y eficiencia y otro que no está a cargo de los profesores “que es el que se traduce en la certificación de los conocimientos”³⁵⁸.

La concepción del Rector que subyace a este diseño normativo y organizacional causó gran polémica entre el profesorado, pero, en palabras de Pérez Rocha, en este aspecto del Proyecto: “no hay negociación posible”.³⁵⁹ Mediante una *carta* dirigida a los profesores el Rector los había convocado a revisar el documento que normaría la certificación en la UCM y a reflexionar “respecto de formas concretas de operación de sus mecanismos”.³⁶⁰ La invitación estaba clara: *no se trataba de discutir la norma sino de operarla*. En una Circular sobre certificación de febrero de 2003 dirigida a las Academias, se lee: “se les recuerda lo siguiente: no se evalúa el esfuerzo del estudiante sino el resultado”.³⁶¹

³⁵⁵ “Lineamientos para conformar las Academias”, p. 6. Anexo núm. 3 de los *Portafolios*....

³⁵⁶ *Información General*. Cuadernillo institucional de difusión al

³⁵⁷ Ver: Rosales, C., *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid, 1990, cap. I, p. 40.

³⁵⁸ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. *Versión estenográfica*, turno 7.

³⁵⁹ Notas de campo de los días: 19, 21 y 24 de junio de 2002 de las *Reuniones del Rector con profesores para abordar el tema de la evaluación de los conocimientos en la UCM*. Plantel Centro Histórico. Las reuniones fueron mañana y tarde. Había incomodidad y resistencia del profesorado a la novedosa forma de evaluar. En particular, al hecho de que *el esfuerzo y cumplimiento del estudiante durante el curso no sería tomado en cuenta* al final del mismo, al no participar los maestros de cada grupo académico.

³⁶⁰ Pérez Rocha, Manuel. Rector de la Universidad de la Ciudad de México. *Carta* dirigida a los Profesores de la UCM el 12 de junio de 2002.

³⁶¹ Coordinación de Certificación. *Circular de la Coordinación de Certificación*. Del 17 de febrero de 2003.

“En la UCM la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes distingue dos tipos: a) las evaluaciones destinadas a la obtención de certificados, títulos, diplomas o grados, y b) las evaluaciones destinadas a apoyar y consolidar los procesos de aprendizaje”. “Estas últimas son parte integral del proceso educativo, pues éste concluye *cuando el estudiante sabe lo que sabe y sabe lo que ignora*”. “Estas evaluaciones pueden ser diagnósticas (al inicio de cada curso) o formativas (a lo largo del curso). Los resultados se presentan a los estudiantes con indicaciones acerca de cómo superar sus deficiencias.”³⁶² En palabras del Rector “el aprendizaje realmente culmina cuando se sabe que es lo que se sabe y que es lo que se ignora, ésta es la función de las evaluaciones diagnósticas y formativas en la Universidad”.³⁶³

La calidad, que es otro rasgo relevante plasmado en las directrices del Proyecto, se vincula intrínsecamente al tema evaluativo: “Efectivamente a nosotros lo que más nos preocupa es la calidad. (...) la universidad también se justifica precisamente por el empeño de contribuir a la solución de los problemas de la calidad de educación superior *y en esto indudablemente que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes desempeña un papel fundamental*.”³⁶⁴

Una educación *centrada en el aprendizaje del alumno*, que aspira a *eleva la calidad* y con una *concepción de sujeto que construye su conocimiento*, no podía basarse en esos exámenes que a lo sumo reclaman la buena memoria de los aprendices; por ello el Rector invitó a los docentes a que buscaran otras vías de verificación de los conocimientos, como el ensayo, la réplica oral, la creación literaria, el experimento, los reportes de investigación y otros. Más aún, intentando trascender el plano metodológico sobre la evaluación del aprendizaje para evolucionar en la concepción sobre este quehacer, se hizo una distinción entre aplicar exámenes y realizar evaluaciones: “lo que en la UCM no se hace es aplicar exámenes; en la UCM no hacemos exámenes, como tampoco impartimos clases; hacemos evaluaciones de los conocimientos de nuestros estudiantes para saber si están aprendiendo o no y los orientamos por medio de las actas [cualitativas de resultados]”.³⁶⁵ En la búsqueda de otros medios para evaluar el aprendizaje se discutió entre los profesores un texto que hace una crítica histórica del examen.³⁶⁶

En las reuniones de trabajo sobre la evaluación, profesorado y personal de la Rectoría terminaban concentrándose en el motivo de la resistencia de los primeros, que se ubicaba en la evaluación certificatoria. A este respecto, la nomenclatura diferenciando la “evaluación de los conocimientos con fines de certificación” de la “aplicación de exámenes” intentaba representar una concepción distinta del proceso que en la tradición del sistema educativo se conoce como “exámenes” o “pruebas de conocimientos”. Buscaba trascender el uso superficial de una *mera jerga* vacía de significado. Los resultados negativos obtenidos en los *exámenes descalifican como competente a la persona y no arrojan luz sobre lo que sí sabe el estudiante*. El número asignado al resultado total suele

³⁶² Información General. Cuadernillo institucional ...Subrayado nuestro.

³⁶³ Pérez Rocha, Manuel, *Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes*. Documento de trabajo de 3 páginas. Universidad de la Ciudad de México. Mayo. s/f. Primera página.

³⁶⁴ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. Versión estenográfica, turno 6. El subrayado es nuestro.

³⁶⁵ Notas de campo del 24 de junio de 2002, de Reunión del Rector con profesores para abordar el tema de la evaluación de los conocimientos en la UCM. Plantel Centro Histórico, de 12:30 a 14:00 hrs.

³⁶⁶ Se trata de : Díaz Barriga, Angel (comp.). El examen, Plaza y Valdez- CESU, México, 2000.

leerse desde el lugar del experto *que sí sabe todo lo que tiene que saberse* para obtener la máxima calificación y contra ese conocimiento compara el no-saber del alumno, destacando *lo que le falta* a éste.

El razonamiento que se esgrime en el Proyecto de la UACM para rechazar la aplicación de exámenes, es en cierto modo isomórfico con el proceso de clasificación “clínica” de que hablara Foucault, si aplicamos metafóricamente la acepción *geológica* de isomorfía; esto es, como semejanza entre dos formas de razonamiento que aluden a diferentes procesos comparativos entre los individuos, los cuales finalmente establecen categorías de personas: “los que saben y los que no saben”, “los adaptados y los inadaptados”. Y que en sus resultados producen ambos - el proceso clínico y el proceso de examen -, segregación y discriminación (ver p.44 de este trabajo)

Precisemos una vez más las diferencias con *lo establecido*: en la UACM se concibe que el proceso educativo cierra un ciclo cuando *el sujeto de aprendizaje toma conciencia de su no-saber*, a diferencia del planteamiento tradicional, que cierra el proceso educativo para el alumno, *cuando el maestro ya sabe* el dominio y las carencias del estudiante.

Otro argumento, de índole psicosocial, coincidió con el erigido para desterrar el término “reprobación” y utilizar en su lugar “no acreditación” o “no certificación”: *el significado consiste en señalar una incapacidad o discapacidad intelectual del estudiante, con una fuerte carga emocional en contra de la autoestima del alumno*. Y el dispositivo institucional de la UACM – directamente en las tutorías - se planeó entre otras cosas para favorecer el desarrollo de su autoestima precisamente.

Hubo un movimiento del pensamiento colectivo en el que, luego de un rechazo a *ultranza de los exámenes y el tipo de relación social que instituye “la aplicación” de éstos*, se llegó a la *separación del instrumento y el procedimiento de aplicación*, el cual se redimensionó en la *relación instituida en todo el proceso de certificación*. Y entonces, entre 2003 y 2004, la voz *exámenes* se reasumió en la normatividad, ya distinguida como un tipo de instrumento.³⁶⁷ Se empezó a aceptar abiertamente el vocablo “examen”, *ya sin culpa institucional*, pero reconociendo sus limitaciones como medios para capturar todo el aprendizaje del alumno y por ello se establece que para acreditar todo el Ciclo Básico o el Grado, deberán utilizarse “varios” procedimientos e instrumentos.

El impacto de la concepción evaluativa en la organización

Para hacer posible *la separación de funciones certificatoria y formativa* la Rectoría creó la *Coordinación de Certificación* como el área de la estructura casi exclusivamente encargada de operar todo el proceso de *evaluación sumativa*.³⁶⁸ Desde el diseño de los instrumentos y la calendarización de sus aplicaciones *por medio de expertos en evaluación del aprendizaje*, hasta la entrega de resultados a los alumnos. En la práctica poco a poco se fue transformando en sus tareas y alcances, hasta que los profesionales incorporados a esta

³⁶⁷ Ver: Coordinación de Certificación. Reglas de Funcionamiento. Documento de Trabajo. 4 de febrero de 2003, pp.4 y 5.

³⁶⁸ Concepto conforme a : Rosales, C., 1990, op.cit., cap. 1, pp.20-40.

instancia se convirtieron en una especie dual de asistentes cooperativos de las Academias en cuanto tales y *expertos supervisores* de los profesores de cada Academia involucrados en la elaboración de los instrumentos. La Coordinación retuvo como facultades exclusivas para sí, entre otras, el *control de la aplicación de los instrumentos*, pero admitió en esta última actividad ser “apoyada por los profesores”, “u otros miembros del personal de la UCM”.³⁶⁹ *No llegó a fraguar el que los aplicadores fueran esos “expertos en evaluación” ajenos al proceso educativo llevado al cabo, ni en la práctica, ni en el crisol de representaciones colectivas.*

De modo que en febrero de 2003 *la norma* de la Universidad se reajustaba en el papel, a la realidad de unos imperativos económicos y la necesidad de que *fueran los maestros de los grupos los que, siempre sí, determinaran los “criterios e indicadores y el tipo de procedimiento”* para aplicar los instrumentos que evaluarían la posesión de conocimientos de los estudiantes en la vertiente certificatoria. Aun cuando tales instrumentos tuviera que aprobarlos la Coordinación de Certificación y cuando su aplicación no la hicieran los maestros diseñadores.³⁷⁰

Pero todavía la concepción evaluativa del Proyecto obviaba el sentido tema del “esfuerzo y compromiso activo del estudiante en clase” que habían argumentado varios profesores *portavoces* del conjunto como factores a considerar.³⁷¹

Las *estructuras organizativas* que soportan las disposiciones institucionales son varias. Como parte de los *mecanismos adaptativos de la organización* para realizar la evaluación certificatoria se crearon “Comités de Certificación” en el seno de las Academias, integrados por docentes elegidos para representarlos ante la Coordinación de Certificación. Entre fines de 2002 y 2003 *se fue instituyendo la práctica*³⁷² de que elaboraran los instrumentos de evaluación y después de su aplicación *por otro personal*, redactaran las *Actas de Evaluación Cualitativas*³⁷³; así como asignaran (a fin de cuentas) un puntaje numérico que simbolizara lo descrito en las actas.

Así, *el tema de la evaluación y sus “dos sistemas” es un punto nodal del Proyecto* en el que reconocemos *un foco de tensión permanente alrededor de la norma de no permitir al profesor de grupo evaluar a sus propios alumnos*, dejando así de lado su labor en el aula y su punto de vista desde este lugar, sobre los procesos de aprendizaje-mediación (“enseñanza”). Una posible explicación del malestar docente expresado en la Reunión citada puede ser que se sentían requeridos como *maquiladores de unos instrumentos y aplicadores de otros*; lo que constituía *una ruptura muy violenta con el orden instituido en el mundo universitario*.

³⁶⁹ Coordinación de Certificación. Circular de la Coordinación de Certificación. Cuadro-síntesis. Del 17 de febrero de 2003. Asunto: “Certificación semestre actual”. Dirigida a los miembros de las academias de la UCM.

³⁷⁰ Coordinación de Certificación. Reglas de Funcionamiento.

³⁷¹ Notas de campo del 17 de noviembre de 2003. Reunión emergente de profesores del CHyCS para abordar el tema de la certificación: “nadie quiere apoyar a [la Coordinación de] Certificación”; “deberíamos buscar referencias en otras universidades”; “es necesario evaluar el proceso más que una evaluación final”; “en la certificación es necesario retomar el trabajo, lo que se hace en el curso, en el aula”.

³⁷² Y como vimos, se fue reconociendo en normas oficiales por la UCM.

³⁷³ Coordinación de Certificación. Reglas de Funcionamiento, p. 6.

¿En qué consiste la flexibilidad curricular en la UACM?

El carácter *transversal* y *vertical* de la *flexibilidad* de la oferta educativa es un elemento del diseño curricular que permite que el alumno ejerza su libertad de opción. Fue dada a conocer a otras universidades en forma intermitente. Hacia mediados de 2003, en entrevista, indagamos *cómo se entiende en la Universidad esa característica y cómo ha de traducirla en un deber académico el docente*. Éste ha de conducir al alumno a tomar decisiones desde el inicio de su formación universitaria: “...estamos organizados por ciclos básicos (...) eso nos permite *una gran flexibilidad curricular* que conduce al alumno desde temprano a la toma de decisiones y al *reforzamiento de su propia autonomía*. También conduce a que todo el profesorado trabaje en los procesos de diseño curricular”. “Entonces la flexibilidad curricular amplía la oferta educativa porque los estudiantes que se acercan a nosotros son tremendamente heterogéneos. (...) hasta ahora el modelo educativo rígido convertía al estudiantado en un objeto, *objeto* homogéneo y no un sujeto heterogéneo”.³⁷⁴

“...la flexibilidad nos permite la construcción de rutas *personalizadas*, un logro más integral, un perfil individualizado, *un tiempo individual de hacer tu carrera, según tus necesidades y de lo que dispongas, y un incremento de la responsabilidad en el alumno...* para el profesor significa esta docencia (...) [un] proceso de (...) aprendizaje, no (...) de enseñanza. (...) “...además se dan tutorías y diferentes estrategias de apoyo al trabajo curricular, además de las asesorías”. “Esto aumenta nuestra calidad en la oferta educativa, disminuye los índices de reprobación y deserción y los tiempos son personalizados, *no hay estudiantes estándar*”. Y puntualizó: “que la flexibilidad se tiene que tomar (...) en el ámbito pedagógico (...) y en el ámbito administrativo...”³⁷⁵.

La *flexibilidad curricular* se constituye en tres dimensiones: *de contenidos, de tiempos y de espacios*. En la primera el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre una gama de éstos y de modalidades, de modo que puede construir un *perfil profesional individual*. En cuanto a los tiempos el estudiante puede hacer su carrera – *cursar su ciclo superior* para decirlo en términos estrictamente *ucemistas* – en el tiempo que más le convenga y responda a sus necesidades particulares. En la dimensión de espacio el estudiante puede tener movilidad; su adscripción a una carrera no impide que tome cursos en otros ciclos superiores de la UACM o en otras instituciones.

Esta concepción se asocia a *la idea de libertad*; un valor importante en la filosofía ucemista. Como todo mar de significaciones en una institución, continuó su consolidación entre sus arquitectos, y a mediados de 2003, esa conjugación de ideas se plasmó por escrito, con un impacto específico en la certificación de los conocimientos: “Los estudiantes de la UCM tienen la libertad de tomar cualquier curso que se imparta en la institución, con la condición de que posean los conocimientos que dicho curso supone y de que haya un lugar disponible

³⁷⁴ Carmen Losada Custardoy. Entrevista el 8 de julio de 2003 de 17:00 a 17:30 hrs. sobre su participación en la Universidad Veracruzana del 26 al 28 de junio. El énfasis en cada idea es de la entrevistada. Mencionamos su nombre porque fue una entrevista concedida para el Noticiario UCM, que sería publicado.

³⁷⁵ Id. En otro momento de la entrevista expuso: “...en los modelos de trabajo deben existir las reglas que definan la movilidad, para que no sea completamente caótico”. Compartía la percepción de un vacío normativo que orientara el comportamiento académico de los estudiantes. Subrayamos que la situación resultante le parecía *caótica*. Aquí los subrayados son nuestros; las negritas de la entrevistada.

en el momento de inscribirse.” “Los estudiantes pueden hacer combinaciones especiales que conduzcan a títulos o grados distintos a los que por el momento se ofrecen”.³⁷⁶

Cuadro 2. Componentes Curriculares de cada Programa de Licenciatura

Concepción educativa	Nombre del componente curricular	Duración
Los cimientos; tiene funciones de nivelación, propedéutica, socializada y de construcción de identidad; de arraigo y retención	Programa de Integración (PI)	Un semestre, al llegar a la UCM por sorteo No tiene prerequisites
Periodo inicial de estudios del nivel licenciatura; formación integradora, sienta las bases para estudios más complejos; desarrolla la autonomía en la organización del aprendizaje y prepara para el trazado personal de la trayectoria curricular	Ciclo Básico (CB) [Algunos cursos son optativos]	Tres a cuatro semestres Prerrequisito: en 2001-02 y 2002-03, haber cursado el PI; en 2003-04, haber demostrado poseer los conocimientos y habilidades de aprendizaje que se trabajan en el PI, lo haya cursado o no el alumno
Periodo posterior de estudios que completa los programas de licenciatura; formación con enfoques específicos sobre determinadas parcelas de la realidad física y social; la autonomía en el aprendizaje se concreta en cristaliza en un plan de estudios completo y coherente	Ciclo Superior (CS) [Mayor oferta de cursos optativos]	Cuatro a siete semestres dependiendo del Colegio o área y de los cursos tomados en el Ciclo Básico* Prerrequisito: haber cursado un CB o demostrar que posee los conocimientos y habilidades de aprendizaje que éste provee**
Entrenamiento especializado en el CS; los alumnos de ingenierías se entrenan en las instalaciones y con el costoso y especializado equipo de las empresas dedicadas a las actividades que son acordes a los perfiles profesionales de la oferta educativa de la UCM.	Módulo Terminal Patrocinado (MTP)	Sólo en el Colegio de Ciencia y Tecnología Duración variable. El MTP es una creación original de la UCM que preserva su autonomía en la definición del currículo; las empresas <i>no</i> diseñan el currículo, <i>se ajustan a él</i>

* Fuentes: Universidad de la Ciudad de México, Ciclo Superior. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Año 2003, México. Documento sin paginado. Y cuadernillos del Ciclo Superior. Colegio de Ciencias y Humanidades y Ciclo Superior. Colegio de Ciencia y Tecnología.

³⁷⁶ Ver “Flexibilidad curricular” en : Información General. Cuadernillo institucional ...op.cit.

** Aunque se aspira a formar actitudes valiosas para la autonomía y explorar aptitudes de los alumnos y reforzar hábitos de estudio, en ningún momento se evalúan estos elementos al pasar del PI al CB o de éste al CS. Las habilidades de aprendizaje se refieren a lo que Carlos Monereo llama *estrategias*; por ejemplo, la comprensión lectora y la capacidad para el cálculo matemático.

“Los maestros, y toda la institución, tienen la tarea de apoyar a los estudiantes en su trabajo académico, pero éstos tienen el compromiso de hacer realidad en todo momento la decisión, que tomaron libremente, de trabajar para lograr la formación cultural y profesional deseada, haciendo uso responsable de los valiosos recursos que la sociedad otorga a la Universidad”.

UCM, mayo a junio de 2003

La autonomía implica responsabilidad: ¿apela a ésta la norma curricular?

Cuando afirmamos que hay un *deber-ser entreverado no conscientemente* en el Proyecto, lo vemos anclado en una *noción de Sujeto, libre, responsable y autónomo*, que atraviesa distintos documentos y la *teoría* del personal sobre las modalidades de prácticas académicas descritas. Hay a un mismo tiempo *suposiciones y apuestas colectivas* por un *sujeto responsable*, de los diseñadores de la norma pedagógica; así que resaltamos algunos elementos del modelo educativo que implican la responsabilidad de los estudiantes y hacemos notar aquellos otros rasgos que *suponen un sentido de responsabilidad consigo mismo*, ya desarrollado en el alumno.

Toda estructura curricular debe contener un par equilibrado de deberes y derechos frente a la tarea de estudiar y la realización de ambos expresa la conciencia de responsabilidad de los sujetos comprometidos con su formación. Dado el deseo institucional la pregunta es *cómo colocó el Proyecto a los estudiantes frente a las distintas prácticas académicas*: frente a *estudiar*; en el sentido esencial ucemista, y frente a las tutorías, asesorías, el trabajo en el aula y la evaluación de sus conocimientos.

Tras insistir en *el uso responsable de los recursos como un deber de los alumnos*, según lo conceptualizamos, y de subrayar el carácter voluntario y consciente de su decisión de matricularse en la UCM, que vemos en el epígrafe, el documento oficial que citamos explica: “Por esta razón, **en la UCM están excluidos los mecanismos de coerción**. La vida de la institución se basa en la convicción de que la única forma de lograr la educación buscada es *el compromiso de trabajo libremente asumido por los estudiantes*”.³⁷⁷

Recuperemos la noción de *estudiar*, tal como fue substanciada en su significación en la UACM: “El estudio (individual o en equipo) por parte del propio estudiante en la biblioteca, en los cubículos de estudio o en su casa, es la actividad principal en la propuesta pedagógica de la UCM. El estudio consiste no solamente en la lectura de libros, artículos y otros materiales escritos (...) comprende también la investigación en archivos, la realización

³⁷⁷ Información General. Cuadernillo institucional ... El subrayado con negritas es nuestro, el resto del original.

de experimentos, las observaciones, el análisis de materiales visuales y audiovisuales, las discusiones, etcétera”.³⁷⁸ La convocatoria a la iniciativa personal del estudiante para realizar esta actividad por cuenta propia, sin coacciones, sin presiones institucionales; para usar y trascender las instalaciones universitarias, no puede ser más clara. *Se presume en la concepción ucemista del estudio, que cada alumno en lo individual sabe que es eso lo que desea: saber más*, acrecentar sus conocimientos culturales, humanistas y técnicos, y sabe igualmente que sólo logrará realizar su deseo personal si estudia y no delega en otros la responsabilidad de que le “enseñen” un conocimiento.

En el mismo Cuadernillo se asienta: “el proyecto de la UCM se sustenta en el principio de la libertad de estudio, en la convicción de que el conocimiento más firme es el conocimiento deseado”³⁷⁹. Podemos establecer así otro rasgo de la noción de Sujeto que permea el Proyecto: *un Sujeto deseante*.

¿Omisión involuntaria o voluntaria?, el caso es que no se menciona como estudio el trabajo en el aula, con los pares y el maestro; lo cual es consistente con la relativa importancia menor que *en la práctica* tenía entre los estudiantes y que se reflejaba en su inasistencia e incumplimiento de tareas. En todo caso, este elemento del Proyecto, omitiendo el estudio en el aula, no es congruente con la premisa psicosocial del beneficio de la interacción en el aprendizaje, que señalamos antes, ni con la crítica y problematización de la experiencia que se despliega mejor en el grupo.

En la universidad *se fue instalando consuetudinariamente, adquiriendo fuerza de ley, el término indispensable* para diferenciar los procesos de formación del alumno de esta institución educativa con los procesos que tienen lugar en *las demás*. El referente para elucidar por contraste la intención de los arquitectos cotidianos del Proyecto es el término *obligatorio*.

Por ejemplo, en cuanto al trabajo académico en el aula se plantea que *no debe hacerse obligatoria la concurrencia del alumnado* a los cursos, talleres, círculos y demás modalidades.³⁸⁰ Ello sería usar un “mecanismo de coerción”. El planteamiento formal ucemista señala en cambio como *indispensable para su formación dicha asistencia; lo que supone un sujeto responsable* de su diario accionar.

En la búsqueda de poner el acento en la toma de conciencia del alumno acerca de su proceso personal de aprendizaje, en la UCM no existían tampoco tareas extracurriculares u otras actividades “obligatorias”. Lo “obligatorio” encierra una noción incompatible con el proyecto de autonomía: *no participa la voluntad del sujeto* en la toma de decisiones de lo que se hace o se cumple. Por contraste, decíamos en el marco teórico: *lo indispensable señala aquello que alude y clama precisamente la voluntad del sujeto puesto en acción*

³⁷⁸ Id. El subrayado en negritas es del original, el resto es nuestro.

³⁷⁹ Id. El subrayado es nuestro.

³⁸⁰ Es la concreción más extensa en el dispositivo institucional de la “no coerción” y cruzó también las asesorías y tutorías, pero en el diario acontecer adquirió más relieve en este caso, *debido a la fuerte carga de significaciones y representaciones que tiene un salón de clases con un grupo en una institución educativa*, aun para quienes aparentemente minusvaloraban el trabajo grupal de aula.

para obtener algo. Al activar la voluntad del Sujeto, la noción de *indispensabilidad* en el Proyecto *da cabida al deseo de aprender* de los estudiantes.

Pero cabe señalar que la elucidación en estos términos, *no se llevó a cabo en la Universidad; el actuar de los colectivos universitarios se mantuvo dominado por una necesidad imaginaria de crear algo distinto a lo que hubiera fuera de la UCM como una línea de acción de los profesionales.* Era durante la puesta en escena del drama cotidiano, que iban asimilando estos grupos, que *obligar* al alumno a realizar determinadas actividades, *se parecía bastante a lo que acontecía en el “sistema tradicional”*, e iban tomando distancia de “esas prácticas” de “coaccionar” al alumno conforme - en la segunda mitad de 2002 - esclarecían colectivamente para sí, que los alumnos *se adherían a un Proyecto* que en parte deseaba y en parte suponía *Sujetos Deseantes*. En 2003 ya aparece esta toma de conciencia institucional, como se desprende del epígrafe.

Una segunda idea que encierra el vocablo “indispensable” es que califica *aquello cuya realización es lo recomendable porque conduce a obtener un resultado específico y garantiza su consecución en un determinado tiempo.* Idea que se anuda con el núcleo del razonamiento económico del Proyecto que el Rector explicó en 2002 a los diputados capitalinos.³⁸¹ Pero simplemente se llegó a desvanecer en la práctica docente y de coordinación académica en este nuevo sentido: *indispensable es aquello que sería bueno que hiciera el sujeto.* Se trata de la categoría confusa del *deber* ya degradada en su intención, al punto de que *su zona de sentido se extiende al ámbito del derecho* (ver esquema en cap.2).

El problema en el acontecer cotidiano de los primeros años, que acabó expresándose como *apatía académica*, no derivaba solamente de lo anterior ni del supuesto *no reflexionado* de que *los alumnos ya eran responsables y estaban conscientes de su deseo; derivaba también y de manera muy importante, del vacío de sentido que se abría en el universo de significaciones instituidas de grupos que cumplían distintas tareas y ocupaban distintos espacios en la organización de la UACM.* Un vacío semántico producto de anticipar una nomenclatura con miras a ser “oficial”; *cuando todavía no se acababan de instituir los significados que encerraba, al tiempo que se creía erradicar de tajo otra dimensión de sentido, la de la norma en el polo extremo del deber*, a través de la anulación de la *obligación de participar* en las tareas académicas de la universidad y de simplemente cambiar en el plano del discurso un término por otro, en lo que llamamos *jerga ucemista*.

Ni siquiera en el plano discursivo había continuidad en la inclusión/exclusión de los significantes y sus significados. Como señalamos en el cap.1º, la *indispensabilidad* en la UACM fue adquiriendo nuevos significados, matices y *hasta obliteraciones con significados instituidos* por parte del colectivo docente y los coordinadores académicos, conforme transcurrían los primeros meses de funcionamiento de la universidad.³⁸²

³⁸¹ Id. Ver p. 52 y turno 11 de la Versión estenográfica de: Comparecencia...

³⁸² Expresiones docentes como esta y sus variaciones registramos en nuestro diario de campo repetidas ocasiones: “este curso es indispensable, o no te puedes inscribir al siguiente”. Encierran la obliteración entre el campo semántico de lo *obligatorio* y lo *indispensable*.

La quinta fuente de la problemática, ligada a la anterior, era que *cada alumno debía entender el sentido de la no obligatoriedad* de su concurrencia a los trabajos en el aula; pues no se procesó intersubjetivamente en los tres primeros años de funcionamiento, *ningún sentido determinado*. Como interpretamos el modelo educativo que contiene el Proyecto, la *creación de la nueva noción de indispensabilidad*, que llegaba a sustituir aquella otra *instituida en los sistemas tradicionales, de obligatoriedad*, era una “lógica” definición y medida institucional para dejar al estudiante en libertad para decidir ; acorde a su plan individual de trabajo académico, cuándo concurrir y a qué actividades. Pero *no hubo un espacio en la organización que se diera a la tarea de elaborar esta importantísima definición de libertad de acción*, ni de reflexionar sobre la importancia de participar en el dispositivo grupal de aprendizaje para favorecer, entre otras aspiraciones sociales e institucionales del Proyecto, *el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad educativa y el desarrollo del sentido más amplio de solidaridad con/en sociedad*. Y asimismo en la construcción colectiva de esos intereses y objetivos *comunes* cuya aspiración sí se plasmó en la *Iniciativa de Ley de Autonomía de la UCM*.

En cuanto a los estudiantes la forma de concretar la no coerción *se instaló en el imaginario colectivo asimilando* de manera reduccionista la *no obligatoriedad* a un simple *no pase de lista*.³⁸³ Esto debió alimentarse, *en el plano del acontecimiento*³⁸⁴ en que el alumnado recibía un mensaje de no obligatoriedad de asistir a cursos y observaba al mismo tiempo a un maestro preocupado por pasar lista cada “clase”.

En las asesorías y tutorías tampoco se podía hacer *obligatoria* la asistencia del alumnado e igualmente era *indispensable* que acudiera con sus profesores-asesores y el profesor-tutor para nivelar sus conocimientos y continuar trazando su trayectoria académica particular. Pero tampoco para estos dispositivos recibió el procesamiento adecuado el cambio citado de nomenclatura y concepción y *los términos continuaban instalándose en el imaginario institucional como simple jerga*. Se asimilaban como *cambios de nombre superficiales* y *ello impactaba en la dinámica de los vínculos instituyentes*.

La instalación de la normatividad en el imaginario institucional como jerga ucemista alteraba así la dinámica del vínculo profesor-alumno: el profesorado que se refería, entre 2001 y 2003 en palabra y acción a la obligatoriedad de las tareas escolares de los estudiantes era percibido por sus alumnos como “autoritario” y esta *sanción social*, entre otras, fue imponiendo a lo largo de 2003 el desuso del término *obligatorio* e imponiendo contra éste y para objetar su aliento imperativo, el uso del vocablo *indispensable* aunado a una *actuación* distorsionada en medio de mayores y menores grados de “deseabilidad” y “no deseabilidad” de acciones,³⁸⁵ permisividad y anomia ; según pudimos observar.³⁸⁶

³⁸³ En el dispositivo grupal cuya producción analizamos en el capítulo quinto, vemos esta asimilación.

³⁸⁴ Usamos la noción de *acontecimiento* de Lourau, en El análisis institucional cit., p. 96. El *acontecimiento* se verifica en el momento de la *particularidad* de la institución, en el nivel *dinámico* de las relaciones sociales.

³⁸⁵ Ver en el apartado sobre derechos y deberes lo expuesto sobre lo que es “deseable” y “no deseable”.

³⁸⁶ Con *anomia* nos referimos a la relajación de las normas básicas del cumplimiento del pacto social en la UACM, que en el caso de los estudiantes implicaba “estudiar”. Anomia que conlleva una pérdida de solicitud de compromiso al otro y una pérdida de compromiso personal. El registro de campo que tenemos del pensamiento docente que subyacía a esta relajación, es: “si nada de lo que los documentos básicos recomiendan como indispensable y lo que he escuchado en las reuniones académicas y de rectoría puede ser

La *discontinuidad no consciente* en la jerga aplicada en la vida cotidiana a las prácticas institucionales, expresaba una *resistencia* del profesorado a abandonar concepciones pedagógicas tradicionales por un lado; junto a un *proceso colectivo que arduamente se iba abriendo paso en esas ideas*. Los mismos docentes trataban de actualizar el Proyecto universitario al poner en práctica una *indispensabilidad sui generis* con sus alumnos, en medio de una *dilución de la institución "alumno"* que no tenían consciente, en cuyo proceso emergía la confusión entre *lo que debía y no debía de hacer o dejar de hacer "un estudiante universitario de la UCM."*

La concreción del *paradigma del aprendizaje* y la *ausencia de coerción institucional*, se expresa en la siguiente cita a propósito de la caracterización del tutor: "la tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas".³⁸⁷ En un documento de trabajo entre "*las premisas sobre los estudiantes que debe tener un profesor de la UCM*" se lee: "Los estudiantes son capaces de hacerse responsables de sus actitudes, disposiciones y conductas *sin necesidad de que nadie 'con poder' les dé sermones o les imponga presiones.*"³⁸⁸ (El subrayado es nuestro)

Un rasgo más de las tutorías era la condición de que los alumnos ejercieran su libertad de elección del profesor que sería su tutor. *Lo que fomentaría su responsabilidad.*

En la evaluación para acreditación los alumnos no encaran a sus maestros de grupo en ningún momento en todo el proceso, pues el resultado cualitativo de una evaluación se entrega al estudiante por la Coordinación de Certificación. Esta disposición, *no elude el tema de la responsabilidad del alumno frente a su formación*; por el contrario, al serle entregada el Acta por una persona no involucrada personalmente con éste, *lo coloca frente al diagnóstico crudo de sus debilidades y fortalezas de aprendizaje y disciplinarias*. Y el dispositivo de evaluación contempla que se recomiende al evaluado que, *apoyado por su profesor-tutor*, tome las decisiones encaminadas a resolver esas debilidades y continúe desarrollando sus fortalezas. *Es necesario reinventar el vínculo tutor/tutorado bajo este propósito*, pues la información del acta cualitativa pierde todo su potencial en el impulso de una relación académica, si el alumno no acude con su tutor.

La *responsabilidad* del estudiante frente al proceso de evaluación formativa se concreta en la asistencia por iniciativa propia a citas con profesores-asesores que elija para subsanar las deficiencias encontradas en uno o más campos disciplinarios y en el caso de detectar fallas de comprensión de textos o alguna otra habilidad para el aprendizaje. Se coloca igual al estudiante en la evaluación diagnóstica, excepto que a quien debe buscar es al profesor del

exigido a los alumnos y por el contrario, todo ello están en libertad de dejar de hacerlo, ¿para qué me desgasto explicándolo?". Con una idea adicional muy poderosa, que escuchamos y registramos reiteradamente: "Si ya los alumnos saben que todo lo que hagan en seguimiento de nuestras recomendaciones no les vale para acreditar sus conocimientos, porque la certificación es un proceso independiente ¿qué podemos contestarles cuándo esgrimen este argumento?". Extraído de notas de campo de junio y julio de 2002.

³⁸⁷ ANUIES, op.cit. p.42. Esta idea se dialogó en los talleres de formación de profesores-tutores.

³⁸⁸ Universidad de la Ciudad de México. *Las tutorías*. Documento de trabajo, s/fecha. Distribuido en la Reunión de Reflexión Docente, 30 y 31 de octubre de 2002.

grupo que lo evaluó, quien fungirá como *asesor* y le hará las recomendaciones puntuales en un trabajo de cubículo.

Del proyecto imaginario a su gestión cotidiana. Una aproximación desde la mirada de los sujetos colectivos

Toda gestión de un proyecto está acompañada de contradicciones, tensiones, rectificaciones y prolongaciones. La puesta en operación de este proyecto no fue la excepción. Una fuente de tensiones primaria era *la actualización misma de la norma curricular y administrativa* en el plantel CH, donde se producían, dándole a éste un *carácter de centro de poder*. Por este hecho, *las normas consuetudinarias instituidas* en la práctica cotidiana del Centro Histórico, *hacían ley* para toda la población universitaria del nivel licenciatura. La *norma consuetudinaria* sustituía en el lapso mencionado, en gran medida, *la ausencia de un estatuto formal del personal académico*. Sustituía también *la falta de regulación explícita, oficial y trabajada con los alumnos*, de las prácticas académicas institucionales.

... las inercias en el transcurrir del tiempo

No obstante el deseo de la alta jerarquía ucemista de *concientizar* en los estudiantes como *indispensable* la formación superior; objetivada en los esfuerzos unipersonales del Rector de septiembre de 2001 a octubre de 2003, la variación de significado de lo indispensable y su intermitente obliteración con el significado de lo obligatorio a todos los niveles de la organización continuaba, como *una expresión de la fuerza del magma de significaciones instituidas de un imaginario educativo en una sociedad heterónoma, frente al mar de ideas instituyentes que el Proyecto demandaba desde sus finalidades éticas y políticas*. Particularmente desde su proyecto cultural de autonomía.

Las *autoridades y coordinadores académicos* de la Universidad volvieron a implantar en 2004 el uso de la voz “obligatorio” y con ello *se retrocedió en las aspiraciones*. En las “Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM” se lee: “Ningún programa se podrá desaprobar si desarrolla los contenidos mínimos, los temas y requisitos de certificación estipulados *en un curso indispensable u obligatorio*”. Y se insiste: “Las modificaciones *en un programa de un curso indispensable u obligatorio* deben ser validadas por la Academia y por la Coordinación del Colegio.”³⁸⁹

La *institución* de un cambio en las *concepciones* pedagógicas en un principio, que intentaba imprimir un sello particular a las *relaciones* al interior de la Universidad, *fue abatida por el temor al rompimiento del contrato social básico de los alumnos con la institución educativa: “los estudiantes tienen que estudiar”*.³⁹⁰

Como anticipábamos, la polisemia del vocablo “indispensable” para el profesorado, a medio camino entre *un cambio en el lenguaje* docente tradicional y *un cambio en las*

³⁸⁹ Fuente: Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM, op.cit. El subrayado es nuestro.

³⁹⁰ No hay organización humana que perdure si no monta una estructura de derechos y deberes. Finalmente la Universidad sucumbía y formalizaba este retroceso no consciente, cuando nosotros impulsábamos el Segundo Conjunto de Conversaciones Reflexivas con el grupo de estudiantes, en el año 2004.

concepciones y en las prácticas pedagógicas, está relacionada con la confusión de alumnos y del conjunto de sectores universitarios, sobre aquello que debían y no debían hacer los estudiantes; sobre lo que no se esperaba que hicieran en las instalaciones de la Universidad y sobre aquello que debían y podían esperar recibir de la UACM.

Al iniciar la investigación teníamos en mente la interrogante *¿acaso los alumnos perciben a los profesores como sujetos sin derechos correlativos a sus deberes; los perciben únicamente como sujetos con deberes?*. En contraparte con esta pregunta derivada de lo observado en el entorno, interpretábamos el comportamiento del alumnado así: *podría decirse por su comportamiento, que parece como si asumieran que no hay deberes para ellos en cuanto estudiantes matriculados en esta Universidad, pero que sí tienen derechos.*

Surgieron dichas cuestiones de la percepción que los estudiantes tenían de sus maestros y que capturamos de diversas expresiones de pasillo, de salón, de auditorio y de cafetería.³⁹¹ Por ejemplo, los estudiantes demandaban la *presencia permanente en el plantel de los profesores*, al margen de los horarios. Podemos afirmar que *no tenían la noción de jornada laboral del profesorado*; pues exigían su *disponibilidad tiempo completo para con los alumnos*. *No se representaban mentalmente la organización del tiempo*, imprescindible en todo proyecto. Otras expresiones eran relativas a que “acorde al modelo en la UCM”, el maestro estaba *para ayudar al alumno*. Y finalmente expresiones como: *los estudiantes somos lo más importante, de acuerdo a lo que ha ordenado el Rector*. Y luego: *lo ha ordenado la Coordinación Académica*. Esto último a su vez, se alimentaba en los *mensajes ambiguos* enviados por *autoridades y coordinadores* a todos los sectores.

En otras palabras, *la actualización cotidiana de la norma vehiculizaba un mensaje institucional* con resonancias y lecturas que *otorgaban un poder y situaba en un lugar imaginario al alumnado, en el que aparecían empoderados muy por encima de los docentes*. Pero la instalación en el imaginario colectivo de un aspecto tal de la realidad en construcción necesita de la *adaptación pasiva* de los afectados. En este sentido, presenciamos en 2001-2002 y todavía con muchos alumnos de la 2ª generación, en 2002-03, extralimitaciones del comportamiento estudiantil: llegaban intoxicados a cursos, se encerraban por parejas en los salones, dormían en las butacas en plena sesión de trabajo. En general la *apatía académica* y el comportamiento *anómico* mencionados antes.

Ante ello, los profesores en general mostraban una actitud bastante permisiva; incapaces de reaccionar *salvo con omisión y perplejidad*, continuaban su día como si nada ocurriera a su alrededor. Y registramos en su momento que *el alumnado percibía como natural y normal que el profesorado no le reconviniere de algún modo por esas conductas, sancionadas en cualquier otra universidad*.³⁹²

La siguiente transcripción es un fragmento de la *conversación* en la sesión efectuada en la UNAM con dos miembros del *Grupo de Reflexión* el 3 de marzo de 2004 y de nuestras

³⁹¹ La cafetería del 4º piso era el espacio que se habían apropiado los estudiantes. Como dijimos antes, sus paredes y puerta eran de cristal.

³⁹² Notas de campo del 12 de junio de 2003.

anotaciones de campo. Contribuye a construir la representación especular de la vida y las relaciones en la *UCM* y denota esa *permisividad*, prevaleciente aún en 2004:

“¡Qué bueno que mejor yo sigo llegando tomado al salón de clases!”

Dijo *Dragón* en el contexto de un mar de críticas de él hacia el funcionamiento de la Universidad, que estaban siendo ampliamente compartidas por *Era*. Problemas (...) que estaban viviendo con intensidad en esos primeros meses del año 2004 (...) . Dijo lo anterior *Dragón* ante la mirada reprobatoria instantánea de su compañera, quien no obstante evidenciar gestualmente su desacuerdo con la aparente <solución> encontrada por *Dragón*, no quiso entrar en discusión sobre el caso.”

Tomamos de nuevo estas anotaciones de nuestra libreta:

“Parece que [ella] quisiera decirle a *Dragón* que no tiene razón, pero no encuentra cómo...”. *Dragón* reivindicó inmediatamente su postura ante el silencio de *Era* y dijo: “¡Pues sí!, ¿a poco me van a decir esos cabr... [profesores] que es lo que tengo que hacer?. ¡Si nada aquí está funcionando como debe ser!”. El reiterado silencio de *Era*, quien se veía apesadumbrada, fue una reacción elocuente de que, en efecto, no tenía elementos para objetar a su compañero su evaluación sobre la *UCM* y por ende indicarle los caminos existentes para resolver la problemática.

Interpretamos teóricamente lo anterior como un *desdibujamiento* (o más aún, un *no-trazado*) de las fronteras del *campo de la ilegalidad y el campo de la legalidad* en la Universidad a los ojos escudriñadores y expectantes de los estudiantes.

En otro niveles de la estructura organizativa también resonaba y encontraba auspicios *la idea soterrada y distorsionada del propósito original del Proyecto, cada vez más generalizada, de que en la UCM los alumnos tenían el poder y los maestros sólo estaban para servirles*. Así, una constante en el plano discursivo en las reuniones de Academias, de Enlaces y de Coordinaciones Académicas era *la línea de apego irrestricto del profesorado al respeto al alumno, en tanto éste era la figura central del modelo educativo y de las prácticas pedagógicas (sin que se mencionara un respeto recíproco del alumno al maestro)*. Una extensión de este pensamiento rector era que *por ningún motivo el maestro podía ser déspota, irrespetuoso o autoritario con el alumnado, pues en la UCM no se podían permitir excesos del maestro ni abusos de poder*. No se daban cuenta quienes así hablaban, de que la *omisión de la contraparte, convocando ahora a los alumnos a no abusar de su poder sobre el docente*, producía efectos inciertos y fomentaba el desequilibrio normativo en el vínculo profesor-alumno³⁹³ que afectaría el vínculo del estudiante a otros niveles con la institución: *como miembro de la comunidad educativa* en ciernes y con su formación para servir a integrarse a la sociedad mediante el trabajo productivo.

³⁹³ No se reflexionaba en esas reuniones que las normas sociales en constitución, se cifraban en un código que obviaba la legítima petición al alumnado, del cumplimiento de sus compromisos con el Proyecto.

Recordemos que los derechos y deberes, *en tanto significaciones de la norma*, orientan una relación social siguiendo la prescripción más amplia de la institución y por ello constituyen un ámbito en el que se vive parcialmente la experiencia de esa relación.

Ante conflictos entre docentes y alumnos, los coordinadores depositaban *la confianza* en primera instancia en el alumno. *Este enjuiciamiento primario* del comportamiento del profesor se diseminaba en la planta docente y se multiplicaba, magnificándose y variando sus significaciones por las voces mismas del profesorado. Algunas reconvenciones al docente - que llegaron a ocurrir -, se asemejan a aquel *proceso de criminalización del sujeto* que veíamos atrás. Se gestó un proceso institucional no consciente que culpaba al docente por *transgredir una regla básica consuetudinaria de la convivencia en la UCM: el buen profesor es aquel que está siempre disponible para los estudiantes*.

En pláticas informales y entrevistas formales que tuvimos con distintos personajes del entramado universitario³⁹⁴ constatamos que el mismo fenómeno acontecía en los tres Colegios de Profesores. Junto a un *sometimiento* en la práctica, la crítica racional docente al *círculo emergente de distribución del poder* se expresaba por minorías que no eran idénticas a aquéllas que luchaban contra la jerarquización *entre académicos bajo la divisa: coordinador no, enlace sí* ; pero continuaban siendo grupos reducidos de maestros, que tampoco llamaban por su nombre al *Poder*.

La circulación del poder, en sentido inverso en la UCM con respecto a lo que suele ocurrir en otras instituciones educativas, se sustentaba en una norma más, que enmarcaba el vínculo en construcción entre profesores y alumnos: *la ya referida de que se tenía prohibido al profesor por parte de autoridades y coordinadores académicos, hacer obligatoria la asistencia estudiantil a cursos*. Y en contraparte *no se elaboraba con la planta docente* las variaciones de significado del carácter “indispensable” que le daban los distintos colectivos a dicha asistencia, y que aparentemente era una noción más clara y compatible con las finalidades del proyecto en los grupos “de arriba” de la estructura organizativa y menos claro y distorsionado en los grupos “de abajo” de la organización.

El siguiente texto es del profesor AB e ilustra la problemática observada y el ánimo del docente. El “asunto” al que se refiere es un espacio diseñado por él :

“Mira, el asunto surgió de una conversación que tuve con XR en la que le exponía que si uno de los objetivos del proyecto de la universidad era el que los profesores desarrollaran innovaciones metodológicas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, había dos grandes impedimentos, uno era el que *si los estudiantes llegan a clases sin leer*, entonces sólo pueden adoptar un rol pasivo tomando apuntes o leyendo en clase con la dirección del maestro, esto se asemeja grandemente con el sistema tradicional; otro es que *si los estudiantes no llegan a las clases o llegan tarde y se pueden ir cuando les dé la gana, el profesor no puede hacer mucho con ellos*. X me propuso pensar algo que ataque las problemáticas planteadas *sin tener que hacer obligatorio la asistencia a los salones*. Lo que

³⁹⁴ El 17 de diciembre de 2002 de 10 a 11 a.m. hicimos una entrevista a la Coordinadora del CCyH. Aludimos además a las expresiones anotadas en el diario de campo, de docentes de *Promoción de la Salud* y del Colegio de Ciencia y Tecnología, en diversos momentos de 2002 y de febrero a abril de 2003.

salió fue el *Círculo*, con esto te planteo cuales son los objetivos del mismo; *promover la lectura y la asistencia a clases [sic] para aquellos que se sienten atraídos por los pasillos.*"³⁹⁵

Pese a lo anterior no victimizamos a los profesores, *corresponsables en su adaptación pasiva*; pues una cantidad notable de ellos fueron generando *canales de fuga* para incumplir sus compromisos con el proyecto.

Y es que al lado de *un proceso de empoderamiento-despoderamiento alumnos > docentes*, debemos incluir un elemento que se combinaba y depositaba en ese ánimo docente: *una contratación laboral que les generaba incertidumbre* y que se reflejó en el aumento de profesores de medio tiempo, al grado de que en octubre de 2004 ya se reconocía oficialmente esta forma de contratación y se definía: "Se entiende por profesor de Medio Tiempo al que cubre veinte horas de trabajo en la UCM."³⁹⁶ Esto luego de que de 2001 a 2003, la institución había insistido en que *el profesor de la UCM* era uno de Tiempo Completo porque así lo demandaba el Proyecto. Los profesores se resistían a renunciar a otras universidades e IES *y su otra pertenencia* se fue haciendo cada vez más pública.

Los estudiantes sabían de la condición objetiva de vulnerabilidad del profesorado contratado por honorarios y se erigían en sus defensores ante "las autoridades" de manera intermitente, siempre y cuando no estuvieran en conflicto con ellos. Es decir, *siempre y cuando esos profesores estuvieran disponibles tiempo completo para ellos*.

Fue hasta mediados de 2003, *cuando la organización académica con que operaba el proyecto resultaba más insuficiente*, cuando se solicitó un "Informe de actividades académico-laborales fuera de la UCM" a todo el profesorado y se especificó: "La UCM no está en contra de que se tenga una presencia académica o laboral externa a la universidad, pero es necesario que ésta sea compatible con las cargas de trabajo que implica el tipo de contrato que se firmó y con el nivel de compromiso que la UCM requiere. Es importante que se genere una discusión en academias y colegios sobre este aspecto tan importante para la vida universitaria".³⁹⁷

Luego de un relajamiento en las funciones del personal docente y tras la admisión forzada de los Medios Tiempos en la realización del Proyecto, *la reacción institucional que sobrevino fue una sobre-regulación del quehacer del académico*; como si se tratara de recuperar un tiempo perdido. Una muestra puntual del proceso de disciplinamiento docente

³⁹⁵ Correo electrónico del 23 de marzo de 2003, dirigido a nosotros por el profesor AB. Hemos cambiado el nombre oficial del espacio y las siglas del profesor para no revelar su identidad y las iniciales del otro personaje implicado. El subrayado es nuestro.

³⁹⁶ Fuente: *Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM*. op.cit. La existencia del profesorado de medio tiempo *no era procesada abiertamente*. Eran en cambio frecuentes los comentarios indirectos de autoridades y coordinadores académicos en presencia de profesores a propósito de un *cumplimiento cabal y mayor compromiso que se pedía al docente*. En lugar de afrontar francamente una situación que de manera manifiesta contrariaba a las autoridades y coordinadores, *la institución esquivaba esta realidad* y se movía desatinadamente ante el hecho con *subterfugios*.

³⁹⁷ Coordinación Académica de la Universidad de la Ciudad de México. *Circular de fecha 3 de julio de 2003*. Dirigida a todos los profesores de la UCM.

corporal y mental que la institución puso en marcha, es *el grado de detalle en la organización del tiempo y el espacio del profesor de la UCM*, con que ilustramos anteriormente la carga de trabajo real. Las horas de su tiempo institucional están divididas así por semana: “docencia” 9-12 horas, “asesoría” 6 horas, tutoría 3 horas; trabajo colegiado, de gestión, apoyo académico, difusión y extensión, 7 horas y la “investigación” y “preparación de cursos” 12-15 horas.³⁹⁸ Y dentro del aula, por poner sólo un ejemplo, el docente debía llevar el registro de su propia asistencia a cada sesión de trabajo y observar y anotar *tres tipos de normas*: “Normas establecidas por la institución”, “Normas explícitas establecidas por el grupo” y “Normas implícitas que el profesor vaya identificando en la dinámica del grupo”.³⁹⁹ A la *cantidad* del trabajo académico se sumaba *su reglamentación*.

Las definiciones conceptuales que la operación del Proyecto ha ido requiriendo han recorrido un largo y sinuoso camino en su procesamiento colectivo en todas las instancias organizacionales y en su apropiación por parte de los grupos.

En todos los niveles afirmamos que *había tropiezos para avanzar en la construcción de un imaginario institucional acorde al Proyecto*, procedentes del asincronismo; los problemas de comunicación; el presupuesto global implícito de *ya ser una comunidad*, cuando apenas se estaba formando ésta; los juegos de poder y las resistencias al cambio. Además de las ya mencionadas, hubo resistencias ante *la concepción pedagógica de la ruta curricular personalizada* que describimos atrás, que se manifestaron llamando “Ficha de inscripción” a la RCP. Procedían de los estudiantes y de la Oficina de Gestión Académica. Finalmente, en la segunda mitad de 2003, *se llegó a uniformar la nomenclatura ucemista y los significados que comporta, entre el personal profesional*. En el capítulo 5º dilucidamos los significados que cristalizaron entre los estudiantes en 2004.

No se reconocía así en el discurso oficial, pero los graves rezagos y desigualdades de formación autodidacta de una población estudiantil que ingresa por *sorteo*, *estaban cobrando su factura a la UCM*, cuyo proyecto se fincaba en el *supuesto implícito* de que todos los matriculados serían igualmente capaces de asumir una forma de trabajo centrada en su capacidad para *estudiar*.

Como en toda *actualización de la norma*, también en el ámbito de la evaluación, la gestión de un proyecto tan ambicioso presentó en agosto de 2002, *unas medidas improvisadas por los maestros en el acatamiento de la regla de no participación directa en la evaluación de sus propios alumnos*. Se intercambiaron a los estudiantes en dos formas identificadas: *por grupos-plantel*; es decir, los maestros de Centro Histórico evaluarían y otorgarían un crédito a los estudiantes de Iztapalapa I y viceversa. Otra modalidad consistió en que *al interior de una Academia, los profesores se intercambiaron a los estudiantes a evaluar*. De este modo *cada maestro se excluyó de evaluar a quienes habían sido sus alumnos de grupo*. Los instrumentos sí se acordaron de manera colegiada; se elaboraron y aplicaron *esa única vez* por los mismos docentes, con alguna *ayuda vigilante* de otros trabajadores no académicos y de la propia gente del *esbozo* que existía de *Coordinación de Certificación*.

³⁹⁸ Fuente: *Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM*, cit.

³⁹⁹ Fuente: “Registro de los integrantes del grupo de trabajo y de la asistencia al curso”. Formato modelo. Distribuido como parte del *Portafolio personal del académico...* Septiembre 2003.

Y como se dijo antes respecto de esta función evaluativa en la Universidad, la *creencia en la inutilidad total de los exámenes* fue declinando. Ello ocurrió por la oposición activa y argumentos de académicos de las llamadas “ciencias duras”; de modo que en el sistema de significaciones ucemista, la *creencia finalmente compartida* es que *los exámenes son un instrumento más, útil en la exploración de determinado tipo de conocimientos*.

La *defensa de los principios y la filosofía educativa* que sustentaba el Proyecto, no sólo tenía que hacerse todos los días *entre los distintos grupos sociales* que configuraban la organización; acontecía cotidianamente una defensa férrea de sus conceptos fundamentales *hacia fuera del ámbito universitario*. Por ello, en su *defensa de la concepción de evaluación del Proyecto*, el Rector justificaba ante legisladores: “El hecho de que tengamos dos sistemas de evaluación (...) [es] mucho más confiable; (...) porque en última instancia *cuando el profesor certifica los conocimientos de sus alumnos, el profesor está siendo juez y parte* y sabemos perfectamente bien que esto es ocasión para una gran cantidad de deformaciones en el proceso pedagógico e incluso lo podemos decir, en muchas ocasiones, de francas perversiones en las instituciones educativas”.⁴⁰⁰

En otro aspecto, al argumentar contra el punto de vista de la oposición partidista en la Asamblea Legislativa, *porque no es más cara la UCM que otras universidades*, el Rector reveló *el núcleo del razonamiento económico en que se sustenta el proyecto* y apuntó a la filosofía educativa *del paradigma del aprendizaje*: “*Para que los estudiantes aprendan, es necesario que los estudiantes estudien*. Si ponemos a estudiar a los estudiantes de una manera intensa, no tenemos que incrementar proporcionalmente los recursos, los estudiantes no nos cobran por estudiar”. Continuó explicando: “Entonces lo que nosotros estamos haciendo es poniendo en marcha *un modelo que se sustenta en un trabajo intenso de los estudiantes*”.⁴⁰¹ Por ello “todo el resto de la institución se concibe como un sistema de servicio para que los estudiantes estudien”.⁴⁰² Vemos que el “razonamiento económico elemental” en que se basa toda la estructura curricular apuesta al *quinto componente* que hasta 2003 se dilucidó en los documentos oficiales *como el pilar de los demás: estudiar*.

La llamada “actividad sustantiva” *no era un objeto con densidad propia* en 2001 y 2002. Es hasta 2003, merced a la evolución conceptual constante de los grupos artífices del Proyecto, que dilucidan que *no se trata de la obligación en el sistema educativo tradicional*, que instituye que el alumno debe estudiar para cumplir *metas de la institución* y para que ésta pueda ahorrarse el sostenimiento educativo de *fósiles*; sino que es verdaderamente *el pilar legítimo y único posible* en que pueden sustentarse las prácticas académicas y todas las actividades, mayores y menores, organizadas en torno a los fines de la UACM.

Una tensión permanente en la gestión del proyecto es *producto del deseo de sus constructores* de matricular en la UACM a un tipo de sujeto *ya apto* para formarse en la nueva institución educativa, y aspirar a este tipo de sujeto *como un ideal a alcanzar* mediante la formación superior ofrecida. Esta tensión surgió de la oposición entre el alumno concreto que se matriculaba por medio del sorteo y las necesidades intrínsecas de

⁴⁰⁰ Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha. *Versión estenográfica*, turno 15.

⁴⁰¹ Comparecencia ... *Versión estenográfica*, turno 11. El subrayado es nuestro.

⁴⁰² Idem, turno 15.

un modelo educativo basado en el paradigma del aprendizaje, que requería para su funcionamiento eficaz de un estudiante con una buena dosis de responsabilidad personal ante un proceso *aprendizaje-mediación*. Luego de dos años de funcionamiento de la Universidad sus integrantes abordaban la tensión de esa dualidad deseando *separando dos clases de estudiantes*: unos, los ya aptos para el modelo innovador serían “esa gente” con *aspiraciones de otra relación*. Y los otros, que requieren de la puesta en operación de la propuesta pedagógica y de la inmersión en sus prácticas académicas precisamente para alcanzar esos niveles de auto-responsabilidad serían los del “pobre capital cultural”.⁴⁰³

...el impacto de la gestión en la modalidad del vínculo con el espacio

Hemos dicho que un vínculo se construye en distintos planos: espacial, físico, afectivo, temporal... Respecto a los espacios arquitectónicos y la apropiación del espacio por los estudiantes, la última adquisición inmobiliaria constatada fue la del edificio de F. Servando T. de Mier núm. 92. Se planeó como parte del *Campus Centro Histórico* junto con el inmueble preexistente situado enfrente. Las actividades estarían mezcladas, *acorde a un proyecto arquitectónico congruente con un proyecto educativo que sostiene los valores de la igualdad, la libertad y la solidaridad entre otros*. Habría cubículos de maestros, oficinas administrativas y autoridades en los dos planteles de Fray Servando y algunos pisos del nuevo edificio se destinarían al uso de estudiantes; pudiendo ser aulas inclusive. Pero en 2004 se identificó oficialmente este inmueble como “Edificio de Rectoría”, *restringiendo a los estudiantes su circulación por los corredores y pisos del inmueble*. Dejamos el cambio asentado porque en las Conversaciones con el Grupo, otorgaron un determinado sentido a las movilizaciones del personal profesional de la Universidad, a la denominación “Edificio de Rectoría” y principalmente, a “la prohibición” de que lo ocuparan.

...realidades y fantasías: el profesor-tutor no es un *sabelotodo*

Entre los aspectos producidos por la dinámica operatividad del proyecto, se encuentra la transformación del vínculo maestro-alumno en las distintas modalidades previstas. La modalidad del *vínculo profesor-tutor/tutorado* no ha estado exenta de problemas y de impactos del diseño normativo. Como todas las relaciones humanas, las que establecían tutores y tutorados en su carácter *instituyente entrañaban la necesidad de una estructura normativa*; que era de suponerse *equilibrada para encuadrar una relación casi terapéutica*. El Proyecto imaginaba esa relación como un *espacio vinculante de carácter interpersonal entre dos seres iguales en poder*; donde los compromisos contraídos por ambas partes *debían cumplirse a cabalidad*. Pero a través de la reflexión colectiva fue tomando forma un serio cuestionamiento al carácter “ideal” de la supuesta *simetría*. Varios grupos de profesores de los tres Colegios – comenzando por “los ingenieros” – argumentaron que los tutores *sabían más* que los estudiantes y que era *esa especialización* la que les daba autoridad moral y de expertos para sugerir un camino curricular a los tutorados.⁴⁰⁴

⁴⁰³ Entrevista en profundidad con el Coordinador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, ya citada.

⁴⁰⁴ Redacción adaptada a este texto de las notas de campo de los días 8 y 9 de diciembre de 2002. El 9 de diciembre se celebró una Reunión de Enlaces abierta al acceso de otros participantes (“normalmente” se habían cerrado ya estas reuniones y sólo se encontraban ellos con el Coordinador del Colegio).

Se debatía así, entre un saber y un no-saber institucional, una idea de *simetría en el poder* y se *con-fundía* con la *simetría en el conocimiento*.

En el arranque del primer CB el alumno podía elegir a su tutor *de la planta docente de los tres Ciclos que comprendían las 10 “carreras” de la oferta educativa*. Este funcionamiento permitía que un académico de *Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones* tutorara a un alumno de *Literatura y Creación Literaria*. Ante la problemática que emergió en la operación de tal desmesura y polisemia de una tutoría que se enunciaba y concebía “académica” por unos y se enunciaba y actuaba “integral y para el desarrollo humano” por otros; pasando por *una apropiación del sentido del vínculo como afectivo y extracurricular*, fueron nombrados *Enlaces de Tutorías* primero en un Colegio y luego en otros; cuya función era indagar la percepción del profesorado acerca del funcionamiento de las tutorías.⁴⁰⁵

El *supuesto implícito de un ideal de pericia y un saber enciclopédico* de los docentes que concluimos en otro momento, quedó al descubierto también en el cuestionario aplicado a los profesores. *El sujeto docente que emerge* de los planteamientos oficiales, *incluido el rasgo electivo abierto* señalado, es un *sabelotodo* con tiempo disponible en forma permanente, información exhaustiva y organizada *de la totalidad de los planes y programas de estudios* que ofrecía la institución; con comprensión y dominio de la lógica de las distintas disciplinas y puentes disciplinares que se intentó plasmar en la oferta educativa y con cualidades personales del carácter y cognitivas super-desarrolladas, algunas de las cuales supondrían un entrenamiento previo, por ejemplo la *empatía* y la capacidad de *escucha* con soportes y referentes clínicos, y la capacidad para controlar el estrés.⁴⁰⁶ Paradójicamente este *ideal del profesor tutor* se aproxima al sujeto del “especialismo bárbaro” rechazado por la institución en sus Propósitos.

Pese a la inicial disposición de que *los alumnos ejercieran su libertad de decisión eligiendo al tutor*, en la práctica la *descompensación entre profesores con muchos tutorados y otros con muy pocos*, entre otros factores, motivó que los coordinadores académicos y Gestión Académica *rediseñaran la norma, asignando los tutores a cada uno de los estudiantes para equilibrar las cargas de trabajo*. Y en septiembre de 2003 se consolidó la nueva norma, haciéndose patente en los lineamientos oficiales. En el documento sobre la conformación de las Academias, al establecer las atribuciones del *Consejo de Colegio* se lee: “Atender la distribución de horarios y espacios de trabajo, la conformación de grupos y la *asignación de tutores* en vínculo estrecho con la Coordinación Académica”.⁴⁰⁷ Con ello además, los profesores que tuvieran contacto con un determinado alumno en el trabajo en aula o asesorías, *tampoco podrían opinar sobre la identidad de quienes les serían asignados*, pues quedó esta facultad en manos de un órgano que trasciende las Academias.

⁴⁰⁵ Los primeros fueron los Enlaces de Tutorías del CHyCS, Plantel Centro Histórico. Aparece su designación en: Universidad de la Ciudad de México, *Cuestionario México*, 2 de diciembre de 2002.

⁴⁰⁶ Sánchez Pérez, Irisela, Universidad de la Ciudad de México, *Hacia un modelo de atención tutorial*, Documento de trabajo. 26 de febrero de 2002, 5ª versión, México, D.F.

⁴⁰⁷ “Lineamientos ...”, op.cit. p. 5. En las conversaciones en el dispositivo grupal veremos *cómo se reifican los alumnos* respecto al hecho de que haya sido cambiada la norma de elección por la norma de asignación de tutores y frente al cambio constante de sus tutores, particularmente en 2004. El subrayado es nuestro.

El problema derivado en ese año es que sin explicación a los profesores y con un criterio administrativo de distribución de cargas, *primando sobre el valor formativo y el potencial vinculante de una elección personal de acompañante académico, se distorsionó el dispositivo institucional previsto de la tutoría, sin que lo advirtiera la Universidad*. En el formato modelo “Registro descriptivo y seguimiento de las sesiones de tutoría” de septiembre de 2003, se observa el intento de recuperar o al menos de sostener la propuesta inicial conjuntamente al ajuste administrativo, pues se pide al docente que anote el total de estudiantes “asignados” y “por elección”.⁴⁰⁸

Un segundo cambio que junto al anterior ya configuró una verdadera *transgresión del Proyecto original fue que en la práctica se validaba oficialmente la elección de cursos que hacía el alumno cada semestre, si y sólo si, iba firmada la “ficha de inscripción”* por el profesor-tutor, u otro profesor. En el primer semestre de 2002, el alumno debía llevar su *ruta curricular personalizada* a registrar ante la OGA, luego de dialogar con el tutor y decidir *libremente* qué camino seguir y porqué elegir tales o cuales cursos.

Para el siguiente semestre se dio *una variación institucional del procedimiento establecido*. La Oficina en cuestión *empezó a desempeñar la función de tutoría*, al evaluar, sin criterios pedagógicos a la vista, el contenido de la *ruta curricular personalizada* de los alumnos. Bajo el nuevo procedimiento el alumno recibía la recomendación de la Oficina de regresar ante el profesor-tutor para revisar la ruta, *o la crítica directa y el rechazo a su ruta*, por no encontrarla “adecuada”. *Paulatinamente se fue institucionalizando la necesidad de la firma del profesor en la ruta*, para asegurar a esta área de Gestión Académica (“servicios escolares” en otras universidades) *que tenía su visto bueno la elección del alumno*.

Lo que siguió fue la evolución lógica de un proceso distorsionado desde el momento en que *se desconfió de la capacidad de elección del alumno* al no ser recibida su ruta sin la firma de una *autoridad académica competente*; es decir *la del docente....* como en el sistema educativo tradicional. *En forma no consciente se fue asumiendo que quienes tenían legitimidad para elaborar las rutas eran los docentes* y puesto que al alumnado seguían “evaluándole” su elección en Gestión Académica (no sin protestas sordas y aisladas de los profesores), entre 2002 y 2003, se *naturalizó* que el profesor *dijera al alumno* lo que debía cursar en el siguiente semestre. La relación *no directiva* ideada se tornó *una relación directiva*. Así, el trazado de la ruta curricular estaba listo en tiempo y forma. Un proceso *originalmente académico en el Proyecto, se subsumió en una lógica administrativa y se redujo a un mero requisito*, porque maestro y alumno se evitaban problemas. El alumno evitaba el riesgo de no obtener la “ficha de inscripción”, por la “falta de la firma de mi tutor”.⁴⁰⁹

El caso muestra que el diseño normativo que requiere la operatividad de un Proyecto *es tarea compleja no lineal ni progresiva*; que se presentan *retrocesos* que requerirán nuevos ajustes para retomar el camino. En la UACM, el camino de la autonomía del estudiante.

⁴⁰⁸ Formato integrado al Portafolio personal del académico, cit.

⁴⁰⁹ Anotación de campo del 16 de diciembre de 2002, las expresiones entrecomilladas en este párrafo son de la alumna ES, tutorada nuestra.

... afinando los términos de la autonomía ucemista

Además en el terreno del diseño jurídico de la autonomía y sus términos la incipiente UCM vivió momentos álgidos y de intensa resignificación de experiencias. En junio de 2003 grupos de profesores y estudiantes reaccionaron a la ausencia de definición del “personal administrativo” y la nula precisión de su relación laboral con la universidad; no obstante que concluyeron que estos trabajadores realizaban *tareas de apoyo* y que *era un riesgo que paralizaran las actividades académicas cuando plantearan revisión de salarios*. A este respecto destacamos de nuestras anotaciones de campo que el Rector fue clarificando su rechazo a la formación de un sindicato del personal universitario, por la misma razón de que llegan a obstruir el desempeño de la institución educativa, entre otras.⁴¹⁰

En otros momentos del debate los grupos de trabajo consideraron “localista” la Iniciativa porque la UACM apoyaría únicamente a las comunidades del Distrito Federal. Finalmente la determinación de servir a la *Casa de la Universidad*, se mantuvo en el Proyecto de Ley con el argumento: *a quien sostiene la universidad, hay que devolverle su inversión social*.

Entre las principales *ideas circulantes* que identificamos desde la teoría durante el debate abierto en torno al significado de la autonomía en la UCM, destacamos la autonomía sustantiva, la cual requiere para su instauración el establecimiento de una política de estado, la asignación de recursos económicos extraordinarios que atiendan los rezagos acumulados, el ejercicio de la autonomía al margen de la regulación del Estado y la consolidación de una comunidad de núcleo duro.⁴¹¹

La idea de que las universidades autónomas *establezcan relaciones de vinculación, no de subordinación* con los diversos sectores sociales, con los diversos poderes y con los mercados, procede del contexto de la autonomía en debate para las universidades públicas. Se argumentó que forman parte del Estado, pero no son propiedad, ni establecimientos orgánicamente dependientes de algún organismo del gobierno. El proyecto de autonomía de la UACM en su conjunto *mantiene una mayor distancia del mercado y se pronuncia por una mayor cercanía con la sociedad*. En un documento de su autoría Manuel Pérez Rocha expresa su posición al respecto: “a partir del endiosamiento del mercado la noción de lo público es avasallada, al grado de que los ciudadanos no son ya concebidos como tales, sino como simples clientes de servicios”.⁴¹²

Se cuestionó asimismo *la práctica del Ejecutivo Federal, de condicionar los recursos a las universidades generando con ello un modelo heterónomo*, no autónomo de conducción de

⁴¹⁰ Esta posición del Rector no dejó de provocar reacciones del personal académico del posgrado, y de las licenciaturas meses después. Un grupo de ellos conformaron la Promotora del Sindicato Independiente de Trabajadores de la UCM y realizaron un foro con dirigentes sindicalistas de la UNT y el STUNAM el 6 de noviembre de 2003 en el plantel Iztapalapa I. Fuente: Noticiario UCM del 14 de noviembre de 2003.

⁴¹¹ Fuente: Noticiario UCM, núm. 18, del 31 de octubre de 2003. Participaron especialistas de la UAM Iztapalapa, UAM Xochimilco, la FCPyS, el CESU y el IIS de la UNAM aportando las ideas aquí referidas, que fueron debatidas internamente, de cara al proceso legislativo necesario en el futuro cercano.

⁴¹² Pérez Rocha, Manuel, Nada humano..., cit. Al rastrear los documentos que conforman el Proyecto el Rector nos dio este texto el 7 de mayo de 2003 y nos informó que lo elaboró antes del 3 de septiembre de 2001, por lo que podríamos citar: “fecha anterior al 3/09/01”.

las universidades que paulatinamente ha llevado a *la autonomía regulada*. A este respecto los conductores del Proyecto universitario advirtieron la necesidad de que el presupuesto público de las universidades sea identificado expresamente en las partidas educativas para que se apliquen los recursos de manera obligatoria en dichas instituciones.

En el posgrado los docentes elaboraron el documento *Marco de Referencia para el Análisis del Proyecto de la Universidad de la Ciudad de México* y realizaron mesas de análisis con este referente que recoge la sustancia de la política educativa del GDF a favor de los más necesitados y de la elevación cultural de la población. Recordaron los propósitos originales “fundamentales de la UCM” de ampliar la cobertura y comprometer a la Universidad con la sociedad. Y subrayaron el compromiso con la sociedad de la metrópoli, entre otras cosas.⁴¹³

La tensión más marcada entre las autoridades y los profesores de posgrado participantes en el debate para construir los términos de la autonomía universitaria, *la ubicamos en el eje de la democracia*, con respecto a la posible exclusión o peligrosa indefinición del grado de inclusión de los miembros “*de a pie*” de las academias, del gobierno de la UACM. La idea convergente sin embargo de ambos grupos *era que los académicos debían gobernar la universidad y nunca los administrativos; incluyendo en esta categoría a trabajadores de base y funcionarios*.⁴¹⁴

Un atisbo a la mirada estudiantil en el campo de la legalidad

Paralelamente a la discusión sobre la ley de autonomía un grupo de estudiantes del plantel CH realizó sus propias mesas de análisis de la iniciativa legislativa, reflejando que percibían en esos momentos como uno de los principales problemas, *la falta de una estructura de deberes y derechos para ellos*. Distribuyeron un llamado a sus compañeros en estos términos: “los estudiantes de filosofía del turno vespertino impulsarán la siguiente propuesta *sobre los derechos y responsabilidades de los alumnos* (...) con el objeto de hacer ese punto de la ley [el de la constitución universitaria por maestros y alumnos] una ley operante, *para normar y normalizar* la vida académico-administrativa de esta Universidad”. La cita era “en el lugar y hora de costumbre (...) *en la cafetería*”.⁴¹⁵

La “Propuesta anexa” a la convocatoria presenta en dos columnas sus “Derechos” y “Obligaciones”. Entre los primeros destaca el séptimo: “ser parte constituyente de las academias”, apuntando al deseo de pertenecer a la “*comunidad*” *a partir de un vínculo estrecho con los docentes*; quienes por su parte habían definido que las Academias estaban constituidas por maestros únicamente. Todavía no se esclarecía y normaba “la red” que

⁴¹³ Fuente: *Marco de Referencia para el análisis del proyecto de autonomía de la Universidad de la Ciudad de México*. Posgrado de la UCM. Documento de trabajo, s/fecha. El Jefe de Gobierno al parecer había previsto que el área de influencia de la Universidad podría llegar a zonas conurbadas del DF con los estados; por ello cuando en un recorrido se acercó un reportero a decirle: “oiga señor, que hay alumnos que no son del DF”, él respondió: “ha de ser que tienen necesidad de venir a estudiar acá”. Fuente: Notas para el *Noticiario UCM* del Recorrido del Jefe de Gobierno por el plantel Iztapalapa I, 9 de octubre de 2003.

⁴¹⁴ Fuente: Gutiérrez Sánchez, José Luis, “*La Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Sus integrantes y su organización*”. Ponencia presentada por el coordinador de la Maestría en Dinámica no Lineal y Sistemas Complejos. Ver en : Encarte núm. 14, del *Noticiario UCM* núm. 19, 14 de noviembre de 2003.

⁴¹⁵ Alumnos de Filosofía e Historia de las Ideas del Turno Vespertino de la UCM. “Convocatoria a los estudiantes” y “Propuesta anexa”. 26 de junio de 2003. El subrayado es nuestro. Nótese *la apropiación estudiantil de la cafetería como el lugar para celebrar reuniones trascendentales*.

debían articular con los estudiantes. Enfatizan además su derecho a ser parte del gobierno de la Universidad y de decidir sobre las futuras reformas a la *Ley de la UCM*, y de participar colectivamente en el nombramiento del Rector “en caso de necesidad”. Demandan un “espacio dentro de la Universidad”, alimentando nuestra observación de que no consideraban suyo el “Espacio Estudiantil”, por haber sido creado desde la Rectoría. Interpretamos los derechos “11 y 12” como producto de las tensiones surgidas, debido al cambio inesperado de ubicación de maestros entre planteles y a la *salida de algunos profesores de la universidad*.⁴¹⁶ “ser informado (...) de causas de reubicación o rescisión de contrato de profesores” y “*vetar* rescisiones de contrato o reubicación de docentes por causas no fundamentadas o no documentadas” (El subrayado es nuestro).

Entre sus *Obligaciones* algunas proceden de la *percepción compartida* en la universidad sobre su bajo aprovechamiento académico: “certificar acreditación de la mitad de las materias más una, de las que haya cursado durante un semestre, para poder inscribirse al siguiente semestre (...)”, *pero con un atenuante*: “en caso de no acreditar el mínimo señalado (...)” sólo se podrá inscribir al siguiente semestre par pero no al subsiguiente impar, para evitar que vaya “arrastrando” materias sin certificar. Entre sus “obligaciones” los estudiantes plantean más bien un derecho a permanecer en la Universidad por tiempo ilimitado, pues el punto 3 dice: “...todo alumno que estudie en esta Universidad no tendrá un tiempo límite para terminar su carrera” y sólo se le exigirá no arrastrar materias más de dos semestres.

En un universo normativo percibido como caótico, la significación distintiva de la norma como un deber o como un derecho, se dificulta más entre los estudiantes, impactando en su apropiación de la propuesta educativa y por tanto, en su desempeño.

En un documento aparte firmado por un alumno se lee: *“La autonomía implica también la renuncia de la comunidad universitaria a la anarquía”*. (...) *“La renuncia que se menciona es al estado de desobligación que se está fomentando en nosotros como estudiantes. Pedimos gratuidad de la educación, pero no es posible que esa gratuidad, fomenta en nosotros actitudes indolentes, sin esfuerzo para nuestro propio aprendizaje y fomentarnos la idea de que debemos recibir todo sin aportar nada...”*.⁴¹⁷

La UACM estaba anidando un círculo vicioso de relaciones imaginarias *producido por el resquebrajamiento de la expectativa de reciprocidad, básica en el sostenimiento de toda organización humana* que debe contar, como hemos dilucidado, de una estructura normativa en equilibrio dialéctico, que pueda significarse subjetivamente por sus miembros como derechos y deberes correlativos.

Desde 2001 hasta principios del 2004 los alumnos recibieron mensajes encontrados en el seno de la institución, y además desequilibrados respecto a ese par normativo fundamental.

⁴¹⁶ Circulaba fuerte entre los alumnos el rumor de que esos maestros habían sido “despedidos”, pero no tenían evidencia de ello. Las “autoexclusiones” que conocimos en el nivel de licenciatura se debían a enfermedades, retiros de docentes para culminar estudios de doctorado, o elección de otras alternativas, principalmente.

⁴¹⁷ Sánchez Hernández, Salvador, Estudiante de Filosofía e Historia de las Ideas, *¿Autonomía para qué?* Plantel Centro Histórico, nos lo entregó el 2 de julio de 2003 pidiéndonos su circulación o inserción en el Noticiario UCM. El subrayado doble y sencillo es del original.

Se les enviaba el mensaje de que tenían *derecho* de solicitar y asistir a tutoría, pero no el *deber* de hacerlo cuando ya lo habían pactado con el tutor. Lo mismo ocurría con las asesorías. Era *su oportunidad* asistir a cursos, pero no era *su deber* cumplir con trabajos o lecturas; era su necesidad concurrir a los periodos de certificación de conocimientos cuando se sintieran adecuadamente preparados, *pero no había presiones institucionales de ningún tipo para que lo hicieran bajo un criterio de eficiencia terminal*.⁴¹⁸ Y ante esto último se posibilitó que en el imaginario social de los estudiantes se instalara un *derecho* a habitar la universidad *por tiempo indefinido*.

Entre los alumnos había abierta preocupación por una regulación detallada de sus actividades académicas y en el caso del *estudio*, que sólo puede ser autodidacta, eran auto-condescendientes y se hacían *un exhorto motivador* para no “arrastrar materias”. Así se apropiaban el sentido de la *flexibilidad curricular* del Proyecto.

Avances y tropiezos en la instalación del Proyecto

Las experiencias y vínculos estatuidos en la realización del proyecto alternativo de universidad y su instalación en el imaginario institucional como *jerga ucemista* por la población universitaria, nos hablan de *un sistema de significación que erige y articula una ideología política democrática*, en el sentido de la política para Castoriadis y en el sentido en que la plantea Pichon-Riviere.⁴¹⁹ La ideología política de este Proyecto educativo, corresponde a *una utopía de nación* en que se concibe la democracia no sólo como forma de elección de un gobierno, sino como forma de vida social (sin jefes, con simetrías y redes horizontales...; con responsabilidad, libertad, equidad en la distribución de bienes y servicios, inclusión en el juego cotidiano de relaciones...), como lo establece el Artículo 3º Constitucional. Su ideal democrático de Sociedad supera notoriamente la precaria *democracia formal electoral*.

La *imagen* que arrojan los documentos es la de *una institución en una búsqueda constante de experiencias formadoras del sujeto democrático y democratizador* que ha de realizar el Proyecto, que se sustenta en esa idea de *un sujeto comprometido con la sociedad en la que vive* (por tanto, *nacionalista*); autónomo en su aprendizaje, librepensador, solidario y con la madurez necesaria para tomar sus propias decisiones y encarar las consecuencias de sus acciones y omisiones. Aparece como *aspiración consciente y como deseo latente en el texto* de la norma escrita y la norma social consuetudinaria.

El *individuo social* que necesitaba crear la nueva institución para sostener y perpetuar sus mecanismos de reproducción, emerge al *erradicar al tradicional alumno receptor e instituir al estudiante autónomo*. Lo que consiguió con sus diseños normativo y organizativo, *es empezar a disolver la institución primera*, pero queda abierta la cuestión de *qué tanto alcanzó a impulsar la nueva identidad del estudiante autónomo*.

⁴¹⁸ Criterio con que se evalúa tradicionalmente la “calidad” de las instituciones de educación superior.

⁴¹⁹ Pichon-Riviere, Enrique. *El proceso grupal*. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (1). Nueva Visión, Bs.As., 1988. En la p. 114. el autor habla del *contenido manifiesto y latente* de todo sistema ideológico.

Lo que sí podemos derivar de la narrativa institucional es que *la UCM instituyó sin proponérselo y en otro territorio que no es idéntico al del estudiante autónomo, una categoría de alumno* que nos recuerda aquel “oyente” con derecho de asistir a los cursos sin estar inscrito y pedir al final del periodo lectivo la aplicación de un examen para resolver su acreditación. Sólo que en la Universidad la *categoría* se instituyó al revés: es la del alumno “*inscrito no oyente y con derecho a certificar*”. Aunque no estudie el alumno en las instalaciones universitarias, si cree tener ya los conocimientos que desea acreditar, tiene derecho a pedir la certificación correspondiente. Esta nueva categoría de alumno nos remite a la *universidad abierta*. El modelo educativo en la UACM no sólo *es flexible, se parece a uno “abierto” en este aspecto*.

Si compartimos la aseveración de que los alumnos formados en un sistema educativo tradicional no se fundan en una “política de autonomía” podremos coincidir en que *ese alumno del campo educativo instituido*, que encierra la noción de un individuo con obligaciones como asistir a clases y cumplir con muchos otros requisitos académicos y administrativos durante cada periodo escolar, *es severamente cuestionado en el Proyecto de la UACM*. Una tensión surge entre este *cuestionamiento* y el *reconocimiento*, también instalado en el imaginario institucional, de que los estudiantes *deben ser acompañados en el proceso de aprender a ser responsables y a pensar autónomamente* frente a la oferta educativa y la infraestructura curricular que se le brinda. Por ello la insistencia en el acompañamiento de las tutorías y en destacarlas como dispositivo “central” del modelo educativo.

La dinámica en la Universidad como totalidad muestra desfases importantes. Personal de las diferentes instancias organizativas y encargadas de normar oficialmente las prácticas sociales, tardaban semanas y a veces meses en *reconocer realidades instituyentes que presionaban a la recomposición del universo organizativo y normativo*. Por otra parte, una vez que se percataban de que la fuerza de las realidades (como en el caso de la evaluación certificatoria), debía ser atendida y no aplastada por nuevas regulaciones contra el sentido de realidad de los miembros de la institución, se cambiaba la norma formalmente pero el mensaje que encerraba de un reconocimiento institucional y la valoración por parte de las autoridades, de los elementos instituyentes, *tardaba todavía más tiempo en llegar a los grupos sociales diversos, y no a todos llegaba*.

En la dimensión imaginaria de la institución encontramos *una tensión del Proyecto entre su ideología favorecedora de un sentido de comunidad*, el tender lazos de *solidaridad* y los principios y valores que ello conlleva, y *una definición política de defender las libertades del individuo-alumno, incluidos sus intereses*. Se trata de una contradicción parcial inherente al sistema ideológico ucemista, como las hay en todos los sistemas ideológicos, que se configura entre: *el propósito manifiesto de subordinar los intereses particulares de los alumnos a los intereses comunes* y *el deseo institucional de emancipación no contenido y proyectado en la persona del alumno*, rechazando cualquier “mecanismo de coerción” que pueda reprimir ese deseo de Ser.

Decimos *parcialmente contradictorio* pues a todos se convoca, no textualmente sino por medio de los dispositivos institucionales, *a reprimir el deseo del control sobre el otro*; pero hay al mismo tiempo una persistente convocatoria a todo el aparato de la institución, a

canalizar sus esfuerzos al desarrollo personal *de cada uno de los estudiantes*, quienes trazarán su propio trayecto académico para obtener un título que refleje lo más posible *el deseo individual del alumno que se pondrá un verdadero traje académico hecho a la medida....que puede resultar al margen de las necesidades de la sociedad*. No pretendemos agotar aquí este campo de reflexión, sólo agregamos la tensión, en otro nivel, entre la conciliación de las voluntades individuales para formarse educativamente de una determinada manera, con *un perfil de egreso individual y un campo profesional* que hoy no está ofreciendo las mismas oportunidades de desarrollo, ni siquiera a los grandes bloques de perfiles profesionales existentes. Una de las finalidades institucionales es formar para *el trabajo*, no para *el empleo*, pero ello no riñe con la necesidad material de los egresados de conseguir *un trabajo noble y remunerado*.

La realidad es un prisma que puede mirarse en sus distintos ángulos y ante la situación prevaeciente en la UACM, abrimos la interrogante de si al mismo tiempo que se instauran avances educativos importantes, estamos frente a una institución que yerra al demandar la responsabilidad *en el ejercicio de sus deberes a los profesores, pero no a los estudiantes*. Es un hecho que la UACM *instituyó en su mayor parte obligaciones del maestro, frente a tareas indispensables y opcionales del alumno*; al hacerlo, estaba *desfondando involuntariamente la expectativa básica de reciprocidad* que sella la estructura de derechos y deberes que han de ejercerse en un marco de libertad responsable y colectiva.

Otro campo de reflexión que se abre a propósito de la búsqueda de reciprocidad, es el de los procesos emergentes relacionados con *la circulación y distribución del poder* en el juego intersubjetivo maestro/alumnos; toda vez que el primero ocupa un lugar en las tres dimensiones: imaginaria, simbólica y real, y no sólo en ésta última. Que *lo real* fuera el desequilibrio de las normas manifiestas entre el primero y los segundos, en modo alguno detiene el despliegue de un imaginario estudiantil que produce diversos sentidos, pero que también se ve influido por la fuerza social instituida del símbolo de *autoridad del conocimiento* que constituye el docente en las instituciones educativas. En otras palabras, no sólo el maestro se coloca “en la posición del que sabe”, como dijera Lacan⁴²⁰; sino que los alumnos *le reconocen ese lugar en la relación grupal* de la “clase”, a fin de cuentas.

Por otra parte, “independientemente de toda conexión con un lazo cualquiera de causalidad supuestamente real, el símbolo ya está operando y por sí mismo engendra sus necesidades, estructuras y organizaciones” (Lacan, op.cit.p.291). Recordemos que los símbolos transmutan su significado y no se agotan en lo real. Todo ello sugiere que en determinados momentos, el maestro puede elevar su poder por encima de los alumnos. Por ejemplo, el poder de *la palabra autorizada* para definir el orden “adecuado” de lo real.

La interrogante sobre el papel que juega la normatividad en *un proceso instituyente que de manera central constituye a los sujetos sociales en el marco institucional de este proyecto*, se responde teóricamente advirtiendo que se trata de un rol de soporte, sostén y referente que vemos objetivado en los distintos colectivos ucemistas, justo como una *percepción de falta de sostén y de soporte, entrecruzándose con el temor a la pérdida de control* (“todo

⁴²⁰ Lacan, Jacques, 1983, op.cit.p.310.

mundo quiere opinar de todo”) y con la sensación de “caos”. Con excepción de la instancia que identificamos como “administrativa”, *borrada del drama cotidiano*.

Hemos visto además desde la mirada colectiva de los profesores, *dos órdenes de pensamiento que comparten en el imaginario el estatuto de “lo real”*: minorías que manifestaron *la sensación de desequilibrio del poder en las relaciones sociales entre académicos*, cuestionando en la realidad instituyente el carácter democrático de la universidad; y otras minorías *porta-voces del conjunto* que manifestaron la subjetivación de *desorden y desequilibrio del poder en las relaciones entre académicos y alumnos*, donde “los alumnos hacen lo que les da la gana” y donde “qué se puede esgrimir ante ellos, si nuestras recomendaciones no tienen valor certificatorio”.

En el colectivo de alumnos atisbamos a *dos líneas de pensamiento del mismo orden, o si se prefiere, una ambivalencia* respecto de los maestros son distinguibles: una que revela cierto nivel de conciencia de su *empoderamiento frente al despoDERamiento de los docentes* “los maestros deben estar disponibles para nosotros”, y otra que surge de una *necesidad de protección de los mismos docentes* “debemos vetar rescisiones de contrato de los profesores”. Pero la norma revela aún más, cómo al encuadrarlas, *significa las relaciones, determinando lo que es normal y lo que es anormal*, “necesitamos reglas para normar y normalizar”.

La gestión del Proyecto ha tropezado porque *deberes y derechos formalmente instituidos y las creencias que se anudan a éstos en el pacto de reciprocidad que sostiene los vínculos*, constituyen el par *complementario* que orienta el cumplimiento de tareas asignadas para todos los personajes del entramado universitario. La norma formal es necesaria porque *constituye un referente en las relaciones sociales que entre otros aspectos del contrato, instituyen incesantemente sus propias normas consuetudinarias* alrededor de aquélla. Pero si el referente formal es ambiguo, errático o inexistente, las normas sociales pueden instituirse sin rumbo; esto, es, en última instancia, sin ética.

La organización requiere de la estructura que rescate los *derechos* de todos los miembros de la institución y establezca sus deberes y el primero de éstos, *que es el deber de respetar el derecho del otro*. Entre las normas básicas que regulan el crecimiento institucional se encuentran *los mecanismos de salida de los miembros*; los cuales deben especificarse y en el caso de la UACM, la “autoexclusión” era el exhorto institucional a los maestros, pero *no había mecanismos para la salida de los alumnos*.

Debido a la naturaleza de la subjetividad, *los modos de apropiación varían de acuerdo a múltiples factores*, en la UACM uno fue el de *las circunstancias en que circulaba la información por los corredores de la Universidad*, que incrementaba el *asincronismo* en la instalación del universo normativo y organizativo en el imaginario institucional. En particular, la muy importante significación de *lo indispensable* fue objeto del *asincronismo*, el *reduccionismo* y la *obliteración* en los colectivos.

En su proyección hacia el entorno *la Universidad irrumpía con algunas innovaciones que cuestionaban fuertemente el orden establecido* en el SEN; particular, pero no únicamente, a partir de su concepción de evaluación y del mecanismo de ingreso de los alumnos. Pero al

propio tiempo la necesidad de auto-contención de la UACM, en medio de su proceso instituyente, le orillaba a simbolizar con “un número” *hueco*, los resultados *cualitativos* inscritos en el Acta de evaluación sumativa. Esta fue una medida que se adoptó conscientemente para armonizar con el SEN, pero emergían otras no conscientes y no necesarias desde esta perspectiva, como la reivindicación del docente en tanto *autoridad legítima* para validar la ruta curricular del estudiante. Como *acomodamiento al SEN* interpretamos la generación de *estadísticas* en esta Universidad, pese a no querer convertir al alumno en una.

A propósito de estas relaciones con las instituciones educativas, el no ceñirse hasta ese momento a *la regla de la eficiencia terminal* para abrir el espacio a la realización del carácter flexible del currículo y por otro lado sustentar el núcleo económico de su racionalidad en “un trabajo intenso de los estudiantes” para favorecer el proyecto de autonomía, *debía aparecer cuando menos contradictorio a la mirada de los escrutadores externos*. Ello sin considerar la complejidad agregada de un ingreso por sorteo que pone en aprietos la garantía de que “los estudiantes estudien”. En el entramado institucional no se registraba intersubjetivamente aún el aparente choque entre esos rasgos del modelo.

¿Qué puede decirse del comportamiento global del personal directivo y de coordinación académica que habitaba la institución?. Que al resistirse a dialogar sobre la confección y el sentido de los indicadores estadísticos; al mostrarse renuente a que la UACM fuese explorada en sus problemas de comunicación y distribución, cada vez más jerárquica, del poder; al confeccionar e interpretar algunos indicadores de modo tal que se matizara el juicio interno sobre la realidad de un ausentismo, un bajo rendimiento y una deserción de fuerte impacto para una Casa con matrícula inicial tan corta; al cancelar la posibilidad de que se intercambiara y convalidara la información institucional proveniente de las distintas áreas de su organización; al avanzar en la construcción de una obra social de gran importancia, sin tener en los primeros dos años de funcionamiento *una instancia dedicada a la planeación*; aparecían estos grupos sociales de manera similar al colectivo estudiantil. Esto es, actuando en parte *impulsivamente e instaurando en forma no consciente, mecanismos de negación, o al menos, evasión de su realidad*.

Con respecto al grupo docente podemos concluir que *la invocación de la colegialidad* pretendía conjurar miedos y era en sí misma, un mecanismo de negación de esos miedos, más que una *acción afirmativa*. Se orientaba a conjurar miedos superficiales y miedos más profundos: a-no-ser-lo-que-se-espera-de-nosotros; pero también a *no saber hacia dónde va la Universidad en medio de su libertad; a no saber cómo están construyendo los vínculos con el conocimiento*, “interés común” que el Proyecto *decreta*; preocupación de no saber qué hacer para despertar el deseo personal por el acrecentamiento de la cultura; *miedo a no saber si el vínculo con la sociedad está respondiendo a las aspiraciones de transformación* y a reproducir el esquema que convierte a la universidad en empresa y “la pervierte”. Es un miedo surgido del encuentro y desencuentro de los deseos entre la Institución y la Sociedad.

El no tener el control de la situación, como vivencia recurrente en sus experiencias en el seno de la UACM; cuando en otras instituciones educativas es lo “normal”, debía provocar además esos miedos docentes. No siendo seres necesariamente autónomos a su ingreso a la

universidad, compartían cierta lucidez socio-histórica debida a su formación académica y experiencia, como para tomar conciencia de la necesidad de alcanzar márgenes de autonomía profesional, como condición de un ejercicio académico colectivo. Pero en contrasentido de la invención de espacios para la formación de profesores autónomos, el *disciplinamiento y control del cuerpo docente* que surgió en otros niveles de la estructura jerárquica de la Universidad, aconteció no sólo asincrónica, sino *asimétricamente* con respecto a lo que ocurría con el alumnado; *cuadriculando su tiempo* para lograr una *utilización exhaustiva* del mismo y optimizar el uso del espacio universitario.

Todo proceso instituyente se enfrenta a las significaciones instituidas. Ante éstas, el mar de significaciones que permiten a la nueva institución *identificarse > auto – reconocerse, son de vital importancia*. A esta necesidad intrínseca del proceso atribuimos las significaciones emergentes que expresaban *ilusoriamente una convicción de ser-una-comunidad-ya*. La *ilusión institucional* también se expresa en el *ideal de maestro* y el *choque* con la *realidad de un docente con fijaciones colectivas* formadas en su experiencia previa. Y ante lo *imprevisto*, la UACM respondió con *control, volviéndose sobre sus propias aspiraciones*.

La Universidad abordó hacia dentro la tensión resultante del *Sujeto deseado* y el *Sujeto real* que ingresaba por sorteo, *instituyendo-separando* dos clases de alumnos, *los del rezago cultural y los que buscan innovaciones*; una tensión inherente a la naturaleza del Proyecto. En este contexto, el vínculo de los alumnos con *la organización* encontró eco, pues acorde a su conducta o *la habían estado tomando como un objeto en sí dentro del cual se nutrían*, mientras lograban titularse; o tendían a ver a la institución *como un medio al que servirían y del que se servirían “para trascender en el desarrollo de su propio proyecto”*.⁴²¹

La separación imaginaria entre los coordinadores académicos, *a posteriori*; junto al análisis de la documentación básica del Proyecto y aun de expresiones de profesores “de a pie”; pone de manifiesto que no se dieron los espacios de análisis sobre *el perfil de la población estudiantil con quienes se estaría trabajando*, antes de la puesta en marcha de la UACM. El análisis de dicho perfil, que es una tarea aún pendiente y viable, significa, en la perspectiva sociológica, la reflexión sobre su procedencia: alumnos “rechazados” de otras instituciones y rezagados del SEN.

El proyecto educativo de la UACM se funda en la *fuerte creencia* de que el vínculo sería del segundo tipo. Hasta ahora lo dilucidado parece apuntar a *una relación de objeto del primer tipo, más pasiva por parte de los alumnos*. Examinamos en las conversaciones grupales cómo fue ese vínculo, profundizando en *el sentido que tenía para ellos estar en la UACM*. Entre tanto, observamos que del lado del personal profesional de la institución, la *batalla contra la patología del hábito versus el aprendizaje* estaba lejos de avizorar victoria en los tres años a que se refiere la investigación. En cambio encontramos *un elemento institucional perturbador*, consistente en la *normalización de un comportamiento estudiantil* contrario a la convivencia armónica (v.gr. llegar drogados o alcoholizados). No obstante, un *proceso social complejo de cambio ya había iniciado y continuaba su marcha*.

⁴²¹ Estas ideas-fuerza en el análisis, que trascienden a suposiciones, las retomamos de: Ulloa Fernando O., 1973, op.cit. p. 133.

CAPÍTULO QUINTO. LAS SIGNIFICACIONES Y LA SUBJETIVACIÓN DE LA NORMA EN LOS VINCULOS DE LOS ALUMNOS

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México es un Proyecto que encierra una utopía transformadora de la Sociedad, con un discernimiento específico y alentador de las autonomías singulares y colectivas que deben instaurarse para lograr esos cambios profundos que permitan transitar históricamente a un nuevo orden de relaciones sociales e intercambios. Constituye una nueva experiencia a nivel social de cómo intentan las minorías activas fundar instituciones de gran calado que apunten a cuestiones tan sensibles para el orden social establecido, como es *la reivindicación de un sujeto a quien no le sea expropiado el deseo de saber*. Un proyecto que desea anidar en sus realizaciones *un nuevo tipo de subjetividad* que permita sostener lo que se está instituyendo y además alcance a eclosionar nuevos universos de significaciones imaginarias que preserven, una vez constituidos, *los nuevos tipos de sujetos de conocimiento crítico de la experiencia; socialmente comprometidos* e incansablemente inquietos por poner al servicio de las causas dignas del hombre los saberes acumulados y las artes, *mediante el trabajo noble*.

La exploración de un proyecto de tal envergadura nos permite reflexionar sobre la importancia de re-pensar cómo hacer para alcanzar las transformaciones sociales que necesita el país; mirar cómo se establecieron los pactos en la joven universidad, nos debería capacitar para entender mejor cómo debemos establecer los pactos sociales en el futuro. El tema del *contrato social básico* que se establece entre los sujetos vinculados a un proyecto, que es el de *su asociación* para realizarlo, tiene que ver, como analizábamos en el marco teórico, con el *compromiso consigo mismo y con el otro* y con la *responsabilidad en la ejecución del papel* que corresponda desempeñar. Dicho papel está inexorablemente *regulado* y no exento de tensiones dado su despliegue en un espacio y tiempo *cohabitado* y dada la necesaria distribución de los objetos materiales y simbólicos y de las actividades y lugares a ocupar por cada sujeto que se une al proyecto. La naturaleza del quehacer humano conlleva conflictos; tanto más intensos cuanto más se desprendan de una inequitativa distribución de recursos y poder, e impone, como decía Castoriadis, que en toda sociedad deban establecerse siempre “leyes y gobernar”.

Ahora bien, cuando el compromiso asumido es “total”, su desempeño se inscribe en el espacio político y social del *ciudadano*. Esta *calidad comprometida* sólo es posible cuando la asociación *es voluntaria*; esto es, *cuando resulta de un primer acto de autonomía*. De ahí la persistente imbricación de las cuestiones de *la autonomía, la norma, el vínculo social y el poder* en esta investigación, cuyo objeto real es una institución educativa, la UACM, que alberga un Proyecto, además, explícitamente *ético*.

Nos propusimos examinar las ideas y representaciones de la UACM por parte de los alumnos, como un método para aproximarnos *al tipo de vínculo* que estaban estableciendo con la -en varios sentidos-, *transgresora* institución. Partimos al hacerlo de varias suposiciones. La primera y fundamental es que, si como hemos apuntado, el Proyecto encierra una propuesta subversiva frente al orden social, en su devenir habría de enfrentar muchas contradicciones y resistencias, no sólo internas sino externas; entendiendo aquí por

“externas”, no sólo a *las otras instituciones sociales*, sino aquellas influencias provenientes de la *multirreferencialidad* de los sujetos y de la *transversalidad* de toda institución.⁴²²

Otro supuesto es que en la gestión del Proyecto, al ser instaurado e impulsado por *grupos sociales* formados en una trayectoria académica *esencialmente ajena a las preocupaciones por la autonomía, la ética y la libertad*, habría de tropezar con obstáculos procedentes de esa historicidad particular de sus miembros. En este sentido puede ser que se presentaran *desfases de los procesos de apropiación del sentido general del Proyecto* entre los distintos grupos y en el caso particular que analizamos, entre los estudiantes y los otros grupos sociales discernidos.

Una suposición más, que se desprende de la anterior y se refiere específicamente a la *faz normativa del vínculo*, es que puede ser que los estudiantes muestren *un rezago* en la incorporación y elaboración de las finalidades y propósitos societarios y educativos del Proyecto y que sea más fácil para ellos *acomodarse pasivamente ante la norma*; en lugar de *pensar su sentido y articularlo* con su *práctica universitaria*.

En estrecha relación con lo anterior deviene *el plano del vínculo en la producción de un quehacer congruente*. En cuanto a este plano del vínculo que los estudiantes estaban creando con la Universidad, como adelantamos basadas en la observación de su *relación externa* con la UACM, partimos de la suposición de que presenciábamos *una unión-desunión* que no sería fácil de asimilar y de entender para los propios sujetos; un plano vincular que mostraría a su vez diversos aspectos y que cada aspecto probablemente advertiría de diferentes grados de dificultad y diferentes mecanismos en su dinamismo. Un dinamismo en modo alguno detenido que bifurcaría las posibilidades de *asentamiento del vínculo interno y externo* – en sentido pichoniano- con la UACM.

Al abordar la tarea de análisis e interpretación partimos de que el *proceso grupal es en sí un analizador* que refleja parcialmente la dinámica de la institución como un todo, como vimos en el capítulo 3º, pero también un analizador de la propia relación que el grupo construye con la institución, navegando en el universo de significaciones que se va tramando. En este sentido retomamos las características del *proceso grupal* descrito con anterioridad y algunos rasgos añadidos para elaborar las conclusiones de este capítulo.

Hicimos dos lecturas de los materiales en 2003 y 2004, obteniendo instrumentos analíticos ligeramente distintos. La primera lectura fue teniendo en mente las preguntas de la investigación, elaborando los ejes analíticos y las categorías que nos permiten interrogar *el material* desde dichas preguntas, trabajándolo teóricamente. Es decir, ello nos da pauta para elaborar dichas categorías partiendo de los referentes teóricos construidos para la investigación. Así que en 2003 *la significación de la norma o normativización*, como también denominamos a este proceso, constituyó un eje analítico de primera importancia; lo mismo que *la apropiación* como la definimos en el capítulo 2º. Categorías para el análisis elaboradas con la misma operación son *la identidad y la otredad* (que comprendió *al otro y lo otro*). *La diferencia* es un emergente grupal estrechamente conectado a ellas, cuyo procesamiento fue muy fructífero. Así mismo surgieron el *agrupamiento* y la

⁴²² Lourau, René, 1994, op.cit. Ver pp. 15 a 18.

desagregación como herramientas analíticas fructíferas, que permitieron identificar *consensos básicos*.

En la segunda *lectura* nos dejamos “tocar” más abiertamente por lo expresado en el campo y estableciendo otros ejes y categorías inducidas directamente por éste; lo que no significa que el recorte del campo de observación quede vaciado teóricamente. De este modo, al mirar en los procesos grupales de 2003 la creencia de una relación hasta cierto punto *idílica* de los alumnos con la universidad, *fijamos como eje el proceso de idealización* de la misma y derivamos la *ilusión* como categoría a ser substanciada.

Para la presentación del *texto colectivo* del alumnado ucemista, tanto en 2003 como en 2004, citamos *segmentos dialógicos*. El modo de procesar el material nos permitió extraer asimismo lo que Margarita Baz denomina una “secuencia condensada de significantes y emergentes”,⁴²³ que en el caso de 2003 interpretamos como una *vivencia acuosa* que experimenta el grupo en la Universidad, que no se mantuvo en 2004. En casos como este, no reproducimos diálogos completos del discurso de los estudiantes en una sesión, sino *la selección transversal de significantes asociados en una o varias sesiones* y aquellos que se repiten como palabras, expresiones o fragmentos.

También presentamos conjuntos de ideas que dispersas a lo largo del grupo de sesiones van delineando una forma de registro subjetivo que se reconoce como una *línea de pensamiento que se mantiene en el tiempo*. Esto particularmente en el año 2004. De esas selecciones citamos aquí las que cobran relieve en el marco del problema de investigación de los procesos emergentes en la *subjetivación y sujeción en la construcción vincular ante un proyecto universitario alternativo*. Incluimos en 2003 expresiones del segundo año, cuando las producciones subjetivas se extendieron hacia aquél. Por ej. *la metáfora de la familia*.⁴²⁴

Niveles de contexto para el análisis

Las entrevistas formales e informales con distintos personajes de la Universidad, lo mismo que un conjunto de documentos que contienen elementos del universo normativo y organizativo, nos permitieron analizar en el capítulo 4º la institución y sus grupos *desde la perspectiva de las finalidades del Proyecto*. Con las posturas asumidas en cada pasaje de su historia, revelaron *parte de la trama* que estructura las relaciones sociales en el seno de la organización institucional. Todo ello *articula los niveles del contexto* para el análisis, ahora, del material simbólico de *nuestro trabajo central de campo*, obtenido mediante el dispositivo grupal conversacional montado con la colaboración voluntaria de estudiantes de licenciatura del plantel Centro Histórico de la entonces UCM en 2003 y 2004.

a) Primer nivel. La producción subjetiva observada se enmarca en *el contexto inmediato de un espacio regulado* para crear y mantener un ambiente grupal adecuado para que los

⁴²³Baz, Margarita, 1996, op.cit., p.86.

⁴²⁴Las versiones estenográficas rebasan las 200 cuartillas, por ello no las anexamos. Los textos citados aquí son los más reveladores acorde a la teoría y la metodología derivada de los principios epistemológicos; por ello incluimos segmentos que contienen *unidades dialógicas* en lugar de *expresiones descontextualizadas en la construcción de los consensos*. La muestra del *diálogo interactivo* ahí es importante. Igualmente incluimos las *cadenas de significantes* e *ideas* que nos permiten arribar a imágenes metafóricas y líneas de pensamiento.

estudiantes conceptualizaran sus experiencias en el *devenir de la universidad*; un marco de apertura, flexibilidad y confianza en el que posiblemente se daría un eventual emparejamiento analizadora - analizados a lo largo del proceso de un año, frente a la tarea de *conocer comprendiendo* los dispositivos institucionales mediante la *apropiación* de su sentido, simbolizada ésta en una *jerga* creada en el entramado de las prácticas universitarias.

b) El siguiente nivel que enmarca las relaciones investigador-investigados en este proceso es el de la *situación prevaleciente en la Universidad en el tiempo que duró la investigación*: las conversaciones se llevaron a cabo en un momento significado por el bajo rendimiento académico, medido y evaluado como señalamos en el primer capítulo y por el comportamiento anómico que denominamos *apatía académica*. Tal es el *contexto intermedio* de las conversaciones en el grupo de reflexión.

c) Un tercer nivel contextual es el que reconstruimos en el capítulo cuarto relativo a *las características de un Proyecto innovador trascendente y el momento histórico-social en el que surge*. Constituye un marco de referencia para interpretar las expectativas, suposiciones, creencias e imágenes que se construyen de él por parte de los estudiantes.

I. Análisis de las conversaciones reflexivas del grupo en 2003

En este inciso analizamos el material producido *por y en* el grupo en las cuatro sesiones del año 2003. La separación para la exposición por tiempos, obedece a que transcurrió un largo año entre la primera sesión con los estudiantes el 8 de marzo de 2003 y la sesión inicial en que retomamos el trabajo de una “segunda etapa” el 10 de marzo de 2004 y tratamos de *identificar la huella del paso del tiempo* con sus implicaciones en la posible adaptación activa de los estudiantes frente al modelo de universidad y al proyecto social. Por otra parte consideramos que ciertos procesos psíquicos complejos, como la *elaboración del sentido de pertenencia*, ligado indefectiblemente a la cuestión de las *identificaciones* y el resultante otorgamiento de una *identidad*, debe ser analizado en dos aproximaciones. Hacemos un primer acercamiento en 2003 y en retrospectiva volvemos a mirar esta producción de la subjetividad en el segundo año para dilucidarlo mejor. Al explorar *el proceso de idealización de la universidad* presentamos tres rasgos de la ilusión institucional: la mitificación de la ideología democrática del Proyecto, el “alumno ideal” de la UCM y el modelo imaginario de universidad.

Primera lectura

Acercamiento al vínculo normativo desde el segundo nivel de contexto

En la situación que atravesaba la UCM, de problemas de comunicación entre sus miembros y falta de delimitación de ámbitos de competencia, apatía académica y bajo rendimiento de los alumnos, en el grupo conversacional de reflexión emergió el *encuentro y desencuentro del deseo* de los disímiles personajes del drama cotidiano institucional. Se instauraba un Proyecto que prescribía la autonomía, la libertad y la auto-responsabilidad de los estudiantes apelando en forma no consciente a que los alumnos compartieran el intrínseco deseo de elevar su propia cultura y su propio conocimiento como medios naturales del

hombre para realizar sus potencialidades y participar en el desarrollo societario. Pero las repercusiones de la convocatoria institucional en la subjetividad de los estudiantes no pueden ser interpretadas adecuadamente sin recuperar los siguientes elementos del segundo nivel de contexto :

- 1° El universo normativo no era comunicado adecuadamente, ni a todos los alumnos; más bien a minorías activas y en realidad se buscaba *informar* más que *comunicar*;
- 2° La información era en muchos casos fragmentaria por su presentación dispersa en documentos más o menos amplios (desde una circular u oficio a los maestros para operativizar, hasta algunos documentos completos como *La evaluación de los conocimientos* o los *Portafolios*);
- 3° La norma curricular oficial era muchas veces contradictoria y presentaba inconsistencias entre un documento y otro. Y puesto que docentes y alumnos debían recurrir a más de uno de esos documentos escritos para obtener *una visión coherente e inteligible* de un proceso planeado por la universidad, entonces saltaban a la luz, en el mejor de los casos (cuando sí eran leídos estos documentos) dichas contradicciones e inconsistencias;
- 4° Cuando fluía la información hacia los alumnos, esto no ocurría de manera oportuna. *El asincronismo* cruzaba el campo de la comunicación con los alumnos.

La única excepción fue la información *operativa* a los estudiantes para que se presentaran al proceso de certificación de conocimientos. *En el momento particular* de la institución los acontecimientos sucedían con gran incongruencia toda vez que esas autoridades *enfaticaban en los documentos* la evaluación diagnóstica y formativa como poderosas herramientas de apoyo al aprendizaje, cuyo lugar era principal en la propuesta educativa, *pero sus acciones* colocaban el énfasis en la evaluación sumativa, al ocuparse únicamente de brindar información sobre el procedimiento para acreditar conocimientos. Y ni siquiera en esta vertiente evaluativa se explicó a los alumnos *el lugar del acta cualitativa de resultados*.

En 5° lugar a la normativa oficializada por escrito había que agregar la complejidad del entramado de *aquellas otras normas no oficializadas* que cotidianamente profesores y coordinadores académicos o de área *comunicaban a los alumnos mediante su actuación* “los veo que pasan la lista para obligar a los compañeros a estar dentro”(1°21). Agregando más ingredientes al caldo de cultivo de la confusión y la inasibilidad de soportes seguros del accionar cotidiano.⁴²⁵

Y en esta situación teníamos el cúmulo de deseos de los alumnos, que no coincidirían con las aspiraciones del proyecto institucional plasmadas en los documentos oficiales, enfocadas a “esa clase de estudiantes que buscan otras opciones de aprendizaje-enseñanza”. Como no había correspondencia con los deseos de los otros grupos universitarios, bien temprano en la vida de la institución educativa y en el grupo de reflexión, *se empezó a manifestar y circular la demanda del derecho a establecer sus derechos, demanda que en realidad encubre deseos insatisfechos que son “ciertas cosas” no identificadas por la*

⁴²⁵Cuando insertamos estos fragmentos del texto estudiantil añadimos a qué sesión corresponden: 1ª, 2ª ... y las páginas, ej. : 2ª 10, cuya numeración siempre corresponde a la que tienen las transcripciones completas.

conciencia colectiva : “En cuanto a la ley orgánica profesora eh... (...) que tiene la universidad (...) realmente para que se lleve a cabo (...) deben ustedes⁴²⁶ de hacer participar a este...a todos los alumnos ¿no? deben de dar el parecer a todos los alumnos de la universidad, porque cómo es posible que ellos van a poner... lo que sea su punto de vista de ellos y (...) ¿cómo se le podría llamar?... (se queda pensativo buscando la palabra).--...nos deben de tomar en cuenta. Que es necesario.” (1ª42). “Nosotros no somos especialistas en hacer leyes y demás cosas pero creo que sí (...) *se pueden tomar en cuenta algunos comentarios, algunas opiniones de los estudiantes, y (...) tomarlas en cuenta en el sentido de formular ciertas cosas.*”(1ª43, subrayado nuestro). El derecho a participar en la formulación de sus derechos entraña una necesidad, cual muñeca rusa: *la necesidad de ser incluidos en la institución.*

El deseo nos llevó a la norma, de modo que adoptamos como eje de análisis el de sus significaciones en los dos continentes fundamentales, interdependientes y mutuamente sustitutivos en los procesos de subjetivación de estos sujetos; esto es, *sus significaciones de derechos y deberes*. Desde esta perspectiva cobró relieve inmediato *una línea de pensamiento de los alumnos que consiste en escindir los deberes de los demás grupos de la organización, de los derechos propios del grupo de alumnos*. No compartían una representación mental de una estructura normativa dialéctica que sirviera como marcador social del accionar *de uno y otros sectores* de la organización interna. Lo que compartían los alumnos *era una visión normativa parcial y en desequilibrio*; lo cual se correspondía con la situación prevaleciente en el momento crítico que atravesábamos. Pero lo que resulta teóricamente relevante es advertir cómo pese a que “los maestros, y toda la institución, tienen la tarea de apoyar a los estudiantes en su trabajo académico”, *ellos no se sentían incluidos, sino excluidos de la organización. Tal es la fuerza constitutiva de la norma en el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad: si no me asigna deberes la institución, no soy parte de ella.*

En su vínculo normativo con la universidad, los alumnos hacen del grupo docente el blanco primordial de su juego de proyecciones e identificaciones. Así, la proyección del deseo estudiantil de deberes *para ellos* en los profesores, se concreta en forma intensa, al plantear que *los profesores sí cumplan sus tareas*: “Y es muy importante es... esta difusión, (...) y *ejecución real de funciones* [de los profesores] (tono demandante, subrayando las palabras) porque a veces se podrán ver con algunos profesores pero con otros no. Este... ahí está por ejemplo el de tutorías ¿no?. Habrá quienes sí las lleven como.. como docentes, y habrá quienes no, hay quienes continúan con su... mentalidad y de ahí vamos a todo lo demás” (1ª 32). Vimos además en el capítulo 4º que los alumnos *se representaban la tutoría como un trámite administrativo* para validar su inscripción al siguiente semestre, según sus términos, aprobada por el tutor; de modo que estamos frente a la proyección de una demanda estudiantil en torno a *un deber imaginario del profesorado, en el que éste debe tomar las decisiones académicas de los alumnos.*

La UCM me da derechos, pero no me demanda el cumplimiento de deberes, es lo que se lee enseguida: “Y todas las facilidades que nos dan lo aprovechamos para otras cosas ¿y para la escuela?. Entonces, como que se empieza a crear ese ambiente ¿no? dentro de la

⁴²⁶ Recordemos que a la coordinación la identificaban con el staff institucional en este primer año de sesiones.

Universidad dicen “la UCM es una... escuela muy chida porque te da chance de hacer... *muchas cosas*, pero también te da (...) chance de *no hacer* muchas cosas también, como que no entramos a clase” (1ª36, subrayado en el original)

En apoyo a la afirmación de que *su demanda a los profesores es la proyección de su necesidad de límites dado que no concebían deberes del sector estudiantil en el ámbito universitario*, extraemos estas líneas donde el mismo grupo añora *la semiótica social del deber* que analizábamos en el capítulo segundo, *incluida la obligación*, en cuyo territorio no media la voluntad del sujeto, ni su discernimiento singular de lo ordenado. O *mínimo*, que se les allanen los caminos advirtiéndoles que *no habrá deberes* que les iluminen desde el exterior esos caminos: “Dice B <yo no me acostumbro, necesito que me jalen la rienda> ¿no?. Entonces, algo así que el periodo que... me parece que es lo que se comentó no estoy segura. No... *no se nos comentó* cómo se hizo y es (...) ... la segunda generación [ya] y entonces (...) sí... este debían decirles <agua va chavos, va...va por acá’ y este <planteense bien y si vas para acá pues adelante ¿no? *aquí no hay mamá, no hay papá*, este... no vamos a jalar, no vamos a presionar> ¿sí? “ (1ª32, subrayado en el original). – “*Resulta que son más... más fascistas que yo a veces*, en serio, en serio. (...). O sea la verdad yo, la neta sí, yo he tenido problemas porque yo se los he dicho y se los he expuesto a veces *hasta me late más el fascismo* porque nos..., porque *nada de hipocresías y jórale!*, presión sobre todos y *¿cuál es el problema?* y que siga trabajando esto como una máquina ¿no?. (4ª16, el subrayado es nuestro).

...resignificación de la norma por los estudiantes desde el tercer nivel de contexto y su repercusión en el dispositivo grupal

En lo que concebimos como *el tercer nivel de contexto* traemos a colación que *la elaboración de la incertidumbre*, indefectiblemente ligada al abordaje de la significaciones normativas en la UACM, se veía rebasada en 2004, como antes señalamos, *por condiciones materiales que trascendían al grupo conversacional de reflexión*, dado que la Universidad en su conjunto atravesaba un momento particular de constante cambio y búsqueda de respuestas a cuestiones que no habían emergido o sido satisfechas de 2001 a 2003.

Los alumnos significan y enuncian la norma como *soporte de la forma de las relaciones sociales entre los grupos de la universidad*, las cuales son vivenciadas acorde a una *semiótica social deudora y acreedora*: “No hay un soporte de esto con la gente de aquí de normatividad de la universidad, en la cual se pueda soportar con el alumno y decirle: “¿sabes qué?, estás fallando, o estás violando tales y tales puntos”. (3ª13)

Esta búsqueda ansiosa de reglas expresa lo que anunciábamos en el marco teórico, *cuando un sujeto sólo tiene la vivencia de la norma en su significación de deber, añorará el derecho; cuando sólo tiene la vivencia de la norma como derecho*, aún sin hacer consciente este registro, *desea con fuerza la claridad que imponen los límites al derecho, al abrirse el campo de necesidad del deber*, que es un campo de veda en su significación prohibitiva (lo que no debe hacerse, por ej., es tener relaciones sexuales terminales en los salones, o llegar ebrios al salón): “...por ejemplo, se da un problema entre alumnos (...) alumna con alumno en que, por ejemplo, pues esté tomado, o sea, no hay un reglamento, no hay un

soporte en el cual se le pueda decir al alumno “sabes qué, esto no se hace, estás dado de baja, estás suspendido tres días, o tienes que hacer esto o...” no sé.” (3ª 12 y 13)

La estructura normativa que toda organización instaure, satisface una necesidad dimensionada en términos de *durabilidad*, de *permanencia*; por ello, pese a que los alumnos sabían que los profesores ucemistas estaban contratados por honorarios, descalificaban este modo de relación docente - universidad y apelaban a que sus maestros fueran contratados con “estabilidad” por la Universidad: “Sí. Yo lo que visualizo es que hay un problema de fondo, que es la falta de una normatividad, porque empezando por ustedes los profesores, si no tienen este... clara... un contrato de ... este... de.. un contrato vaya, un contrato; si no tienen eso, ¡pues caray! No, no tienen segura su estabilidad dentro de la Universidad, empezando por ahí.” (1ª38)

La relación intrínseca entre el Proyecto de una formación colectiva y la normatividad que lo soporta y delimite, conduce a la sensación de pérdida del rumbo y de meta en el futuro cuando se experimenta como deficitaria por los sujetos, así sea intuitivamente : “no existe una eh... ley orgánica del funcionamiento de la Universidad y nosotros como estudiantes pues desconocemos este.. a ciencia cierta, o mediante un documento, cuál es el objetivo, cuál es la visión, cuál es la ... (...) cómo visualizan ustedes la universidad ¿no? y si hay algún documento ¿no?” (1ª 38-39)

En el dispositivo demandaron a la coordinación *la regulación del tiempo*. Una regulación temporal que les permitiera empezar a estructurar las propias actividades en ese espacio universitario física y socialmente en constante cambio: “... tu tienes una coordinación va, (...) , pues de la información que ahorita te vertimos, de los comentarios que salen, pues así tú eres la que va a procesar eso ¿no?, entonces (...) el que nos dijeras... eh.. con respecto al arranque, si es suficiente un mes como decía ¿Viny? (...) si es suficiente un mes para poder convocarnos ¿no? o si se requiere de más tiempo, o de menos tiempo ... pues ahí solamente tú...” (1ª 45,46). Al requerir claridad y precisión de la periodicidad de las sesiones grupales de conversación y reflexión, los estudiantes pedían *continuidad en una actividad* para sentirse sostenidos y justificados en el espacio universitario. Espacio para cuya construcción simbólica y apropiación les faltaban *claves de lectura*.

La percepción desequilibrada de los derechos y deberes por parte de los alumnos *afectaba su visión sobre el proceso de adaptación a la vida universitaria* en el marco de su proyecto educativo particular : “Sí, de hecho yo este.. comparto a... con Gisela, porque este... los profesores son los que se han adaptado a nosotros como alumnos, no al revés, o sea, no el alumno se tiene que adaptar”. “Y a fin de cuentas, o sea, el profesor me da la clase y cada vez que ... que puede, él es este.. él es muy flexible conmigo y no nada más ese profesor; o sea, casi la mayoría de los profesores aquí, bueno de los que yo he tenido ahorita contacto porque ..este... pero no dudo que todos los profesores estén en esa disposición de ser flexibles; se prestan al alumno.” (2ª 12) De modo que no es necesario que los alumnos se muevan *de esos lugares instituidos de receptores de información en los cuales se encontraban*, para contribuir en la gestión del proyecto universitario día con día. No

alcanzaban en estas primeras sesiones, a mirar, como diría Radosh, “el empalme entre lo personal y lo institucional”.⁴²⁷ Y por ende no lo podían elaborar intersubjetivamente.

No obstante ese requerimiento de continuidad espacio-temporal y lo que ello implicaba, al cierre de las cuatro primeras sesiones los estudiantes *sí sentían* la dimensión del *grupo-límite* y pensaban su comportamiento como *fallas*, según expusimos antes; aunque no juzgaron su actuación como *transgresiones* propiamente dichas de las reglas y en consecuencia no previeron sufrir alguna sanción : *creo que debemos estar aquí puntuales en las sesiones*, decían, mostrando una actitud auto-indulgente en el ámbito universitario que lo atraviesa todo, *incluida su pertenencia al grupo conversacional de reflexión*.

Aquí cobra relieve el problema de la autonomía pues el sujeto autónomo es el que recibe las normas y puede adoptar otras normas, cambiando o no las primeras. Pero cuando prevalece en el seno de una institución, *una sensación de anomia*⁴²⁸ y *de falta de dirección, evidenciando que la orientación de un Proyecto se registra en un orden normativo también*. La pre-condición de la autonomía que es la existencia de normas en equilibrio (deberes > derechos), se demanda. Y desde el tercer nivel de contexto, en una Sociedad heterónoma transitando ilusoriamente un momento sociopolítico “de cambio”, esa sensación auspicia una demanda con *una dirección externa visible y firme* encarnada en una persona. En el grupo de investigación, en la coordinadora; en el entorno universitario *sui generis*, en *ese Sujeto que es autoridad-sin-poder : el maestro*.

El vínculo con el conocimiento: el alumno frente a su formación

Ampliar la exploración del vínculo de los estudiantes más allá del nivel normativo general, enfocando con más precisión este aspecto crucial que es la relación que tienen con la *institución del conocimiento*, es interés de este estudio dada la relación esencial de los estudiantes con la universidad y dada la *premisa trazada* en el Proyecto entre *el deseo y el saber del alumno*. Dicha relación *es constitutiva en los procesos de subjetivación y sujeción* a una estructura de relaciones sociales entre personas que comparten un magma de significaciones que los mantiene imaginariamente unidos en una institución educativa. De ahí que preguntarse cómo es que están contruidos los vínculos con el conocimiento, es una forma de interrogarse por *el vínculo más amplio con la Sociedad*, que es una finalidad ética y política del Proyecto que prevé que el egresado *le sirva y no que se sirva de ella*.

Si la propuesta educativa enfatiza la responsabilidad del alumno para insertarse adecuadamente en los dispositivos institucionales *que lo apoyarán en su formación*, y dado que la construcción de la conciencia de responsabilidad está imbricada con la idea de la libertad que se tenga, era necesario explorar cómo entendían la libertad y la responsabilidad los estudiantes, para elucidar *qué tan distante de lo esperado en el Proyecto, había sido su apropiación del sentido del conocimiento como base de su formación*.

⁴²⁷Radosh Corkidi, Silvia, “Grupo de Reflexión”, Ensayo, sin paginado. México, 29 de abril de 1999. Distribuido a los alumnos de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de UAM-X.

⁴²⁸No decimos una anomia “objetiva”, que nunca es posible por completo debido a la institución incesante de normas sociales consuetudinarias. Tampoco reducimos a una determinación exterior de los “cuerpos de reglas” de las instituciones como plantea Durkheim. Ver: Lourau, René, 1994, op.cit. , p. 110.

Desde la primera sesión circuló la idea de la libertad en el grupo. Su primera aparición se asoció a dos nociones en apariencia opuestas funcionalmente, que se tornan indispensables al significarla en el registro subjetivo del grupo: la presión sobre el individuo que supone la instauración de un modelo educativo y la distancia social entre individuos insertos en un proyecto que supone la separación entre alumnos y maestros. En un plano más emotivo la libertad lo mismo es significada como oportunidad y resentida como una carga : “(...) hay compañeros, bueno, que no estamos impuestos (...) a este nuevo modelo y siempre hemos estado este... con ese modelo tradicional de educación donde había presión y no nos tomaban en cuenta, donde los profesores eran distantes de los alumnos y este modelo (...) es bueno para todos los compañeros, donde se nos dan ciertas libertades (...) ... pero desgraciadamente hemos compañeros que... como se nos han dado tantas libertades, pues no ... aprovechamos esa oportunidad; es decir, nos ... vale un soberano cacahuete si entramos a clases, si presentamos exámenes ...”. Pero también, la libertad emerge como ausencia de límites: ” Y yo recuerdo que también en aquella época cuando yo estuve en el Colegio [CCH] había libertades y... si empezamos por el no pase de lista, después de la secundaria y de una secundaria técnica y de ver el pase de lista pues yo esperaba verlo...”. “Después de la libertad total que da el CCH; donde si quieres entras, si quieres no entras (a clases)” (1ª 16,21,27. El subrayado es nuestro).

La oposición entre la “presión” y la “distancia” reside en que si profesores y alumnos están tan distantes en un “modelo tradicional”, que los últimos no son tomados en cuenta; esto es, *si hay indiferencia, ¿cuál es la presión sobre el alumno?*. La respuesta es que se trata de *una presión imaginaria y no interpersonal, de la institución sobre el Sujeto: es la presión de responder al cartabón de alumno universitario estándar*, el que debe entrar a clases y presentar exámenes. Dos disposiciones que trascienden al profesorado, a los estudiantes y sobretodo, *al Proyecto*.

La *presión* significada también como el *yugo* bajo el cual se somete al individuo, con la imposición de deberes, es *deseada* por los estudiantes: “... muchas libertades ¿no? (...). Igual y este... como comenta Braulio ¿no? nos pueden dar todas las facilidades posibles, todas las formas de acomodar horarios... pero si uno no, digamos este... pues no le toma interés, o no le da la ... la importancia necesaria que merece una universidad. (...) Entonces es una gran ventaja igual que nos ... viene otorgando la universidad y además la flexibilidad ¿no? que hay entre hacer los exámenes ... este... hay tiempos, aunque digamos se entiende en la actualidad el porqué hay cierta... ciertos desajustes, o cierto desorden dentro de la misma universidad de implantar digamos los exámenes y todo (...) y todas esas cosas, como acomodar horarios; en cuanto a los exámenes y las certificaciones.” (El subrayado es nuestro). La *flexibilidad*, rasgo vital del proyecto de la UACM, se asimila por los alumnos como *sinónimo de la libertad* en su acepción de *ausencia de reglas*.

Observamos un *miedo a la libertad (cuando es significada como la ausencia de presiones externas al individuo) que no es discernido por el grupo*. Miedo que se empieza a *racionalizar* cuando se vislumbra que ésta *viene aparejada con la responsabilidad personal* y se manifiesta en la inseguridad de lograr ese pasaje *sin ayuda de alguien más capacitado en eso de ser libre*: “Pero el rollo de las responsabilidades, digo esto también lo tiene que.. tiene que ir aparejado con... con ciertas asesorías de los profesores (...), pero también de ...

como que ir metiendo el.. el compromiso en cada uno de los estudiantes.” (1ª30,31, el subrayado es nuestro).

El lugar de la responsabilidad en las representaciones de los estudiantes es tal, que *el pasaje de la libertad a la responsabilidad personal* está atravesado por la idea del *compromiso*, pero siempre bajo la tutela de las fuerzas externas al sujeto: “... más presión para que no tengamos tantas... (...). Exactamente para que tengan ... un poco más de responsabilidad, sí”.-- “... las consecuencias de las libertades que nos da la Universidad atrae ese... (...) hace que seamos unas personas que no estemos comprometidas (...) con la Universidad y... también...yo creo y pienso que también el compromiso es de los... de los profesores...hay profesores que son muy distantes de los alumnos”. (1ª 30; 3ª 9).

Durante las conversaciones *el tópico del compromiso fue cobrando vida propia* y llegó a dilucidarse con quién:con *uno mismo* “ pero yo sí comparto la idea de esta Fabiola, yo creo que uno.... bueno yo lo veo así pues cuando uno decide entrar a una universidad; cualquier tipo de universidad yo creo que tiene claro ... ciertos puntos, *mínimo digo a pasar las materias, entrar... o sea ya si queda claro o si no, eso yaaa...*” (1ª 30, subrayado nuestro).

En el cierre de los trabajos en diciembre de 2003, en la cuarta sesión, *emergió la ilusión grupal*⁴²⁹ y el grupo expresó su deseo de continuar participando en un nuevo ciclo de sesiones en 2004, removiendo el significado del compromiso con uno mismo, en el cumplimiento de normas conscientemente aceptadas: “me gustaría que en enero se volviera a abrir porque es en otro año, pero sí así como que con experiencias y con la aclaración de que quiero que se haga el cierre por tiempos de que ya fue un año ¿no?, más no porque ya se acabó todo; al contrario *yo creo que en enero va a ser un grupo más fuerte y ahora sí ya más con un compromiso* así, ya más creo que debemos estar aquí puntual en las sesiones, traer ... la disposición y todo para que de aquí... y si ahorita *lo que resultó para mí es magnífico*, y siento que no le puse todo el empeño que no asistí a una o dos sesiones ;no, a una, bueno a una o dos sesiones, pero a las demás sí” (4ª 18 subrayado nuestro). Las fallas en el compromiso del grupo se resienten en torno a unas reglas previamente aceptadas por los individuos, que finalmente no se atendieron.

El enemigo de la UCM, un emergente grupal sobre el que volveremos la mirada en el análisis del 2004, pues reaparece y se transforma en las siete sesiones, aparece aquí encarnado en los medios de comunicación masiva y *adquiere una ominosidad mayor en relación con la “libertad” que hay en la UCM*, según la significan los estudiantes: “..escucho ¿no? que dicen <¡bueno de verdad aquí llegas y haces lo que quieres!>. Yo digo: bueno y si se los encuentra un periodista por allá y les pregunta “¿ y qué es la UCM?”, noooo pues da muchas cosas ¿no?. Así, y *así de verdad* (...) y eso es real.” (1ª32, subrayado en el audio original).⁴³⁰ *Los enemigos de la universidad, son enemigos de esa libertad subjetivada por el colectivo estudiantil.*

⁴²⁹ En el sentido que la define Didier Anzieu, verbalizada espontáneamente y anudada al deseo de ser *un mejor grupo todavía*. Ver en *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, p. 85.

⁴³⁰ En adelante sólo anotaremos “subrayado en el original”.

A contrapelo de una primera asociación de la idea de libertad con la ausencia de presiones externas al sujeto y de la conclusión precipitada del grupo en el sentido de que “aquí” *sí hay libertad*, en la segunda sesión florecieron las preocupaciones crónicas que invaden al grupo estudiantil y tienen que ver con las modalidades del trabajo, aduciendo ahora que existe “presión académica” y que no se pueden “expresar libremente” en las aulas.(2ª 2). En el tránsito subjetivo del grupo hacia *el reconocimiento y la aceptación de un mayor nivel de exigencia al alumno consigo mismo*, que implica el modelo pedagógico de la UACM, observamos la confusión entre una *falla endógena de la Universidad en sus primeros años*, que era la falta de reglas explícitas para establecer los deberes de los alumnos en cada dispositivo académico y *la falta de espacios estudiantiles para procesar su angustia ante lo nuevo*. Eso nuevo que no alcanzaba a ser dilucidado en las primeras sesiones y que en el discurso grupal se enunciaba una y otra vez como “esto” o “aquí”.

Mientras los maestros se refugiaban en la colegialidad, *el alumno no encontraba refugio en un salón “de clases” que presentaba algunas novedades; como tener que hablar y pensar, en lugar de escuchar y responder*.

Hay un *sin sentido de la apropiación del conocimiento* para los estudiantes que *resulta en la ausencia de comprensión de su tarea en el proceso educativo* : “.. al mismo tiempo es una forma ...de zafar al alumno de su responsabilidad y de su estudio, porque *a fin de cuentas hay un ... hay un tutor que te está casi, casi diciendo el curso*; o sea que te puedes aventar todo el semestre sin venir , y a fin de cuentas lo puedes obtener ... eh, la acreditación, por medio de una asesoría o una tutoría” (2ª7, subrayado nuestro). Se registra el modelo educativo casi como una modalidad conocida de *universidad abierta*, lo cual sí amenazaría la viabilidad del modelo; cuando lo que en realidad pretende ofrecer la UACM, es *una modalidad escolarizada con diversos dispositivos institucionales* entre los que pueda transitar el alumno.

La relación de los alumnos de la UCM con el conocimiento *no podría inscribirse más en territorio del imaginario social instituido en los primeros años de su funcionamiento*; pues si la norma era no otorgar un valor curricular acreditativo a una porción del saber, éste no era valorado por sus poseedores : “Sobre el propedéutico. Este... nos comentaban de que *eso no iba a valer para nada* y yo creo que ahí fue como que de repente la controversia de que...¡ya de repente no viste a nadie!”(1ª34). *Les preocupaba la acreditación, no su formación*.

Y el *tiempo de estudio estaba ligado y circunscrito al espacio físico de la universidad*: “eran sábados como ahorita y venían y, y .. eran ejercicios ...constantes, hasta que no estaba claro de que...este... de que el muchacho sabía” (1ª22). En este sentido la tarea central del estudiante ucemista, que es estudiar para aprender y ampliar sus conocimientos en forma responsable y autogestionaria, más allá de su estancia en la universidad, es para los alumnos *una tarea con fuerte dependencia de la organización universitaria y sus agentes educativos*.

La *fantasmática grupal* tiene como uno de sus núcleos principales precisamente la *acreditación del conocimiento* : “... insisto esto [en reuniones periódicas con el Rector y/o “administrativos”] porque en la primera vez que se habló acerca de las calificaciones de

certificación llegaron unos señores ahí y nos dijeron: <miren la cosa va por aquí> y nos entregaron un documento y nadie esperó una pregunta de los estudiantes. Dijeron: <esto es> (lo dice en tono imperativo y afirman en el grupo que así fue, sobresale la voz de Era reconociendo el valor del denunciante y compañero: “muy bien”) y si tienes duda pues... ahí nos vemos ¿no?, bueno van a preguntar en donde ustedes no van a obtener ninguna respuesta” (1ª37).

La *angustia* que provoca *presentar exámenes* habrá de reaparecer a lo largo de las sesiones y en una misma sesión : “...en ocasiones nos dicen ...<no pues tú...>; me puedo presentar hasta el final (...) de los exámenes (...) y no puedo venir a clases en todo el semestre [lo que se quiso decir es: y puedo no venir a clases en todo el semestre]”. (1ª, 17)

Como es *psico-lógico* (lógico en el dinamismo de la fantasmática), *les angustia exponerse a una verdadera certificación de si saben o no saben*; se resisten a ser certificados en sus conocimientos: “Fue el semestre pasado, el primer semestre pasado, la cuestión de la... de la certificación y dice uno: ¡ay buey!, y ahí fue donde nos generó otra nueva preocupación. Bueno, de qué se trata todo esto ¿realmente es diferente o ya empezamos como? [interrumpe Era: Ajá, sí exacto ¡cómo!, censurando la posibilidad de ser como las otras escuelas en esta materia] ... en otros lados... otra vez con la... ¿con ciertos mecanismos eh... que son regulares en... en otras escuelas? “ (1ª 37,38. Subrayado nuestro). En consonancia con su derecho a permanecer en la universidad por tiempo ilimitado, es *psico-lógico* que ponderen *su derecho a diferir el momento de la certificación de sus conocimientos*: “Y ahora pues es muy distinto de que... tú cuando quieres vas a certificar y si crees que que.. aprendiste o estás dispuesta a aprobar esa materia pues vas y a ... a ver que te hagan tu examen...” (2ª10)

El *conservadurismo de las creencias* de los alumnos se manifiesta en la *naturalización de unos rituales que debe cumplir la universidad*, acorde a los significados ya instituidos que traen los estudiantes. Ritos que emergen con toda su carga prescriptiva de las formalidades que deben observarse para evaluar el conocimiento de los alumnos: “a mí me causó mucha risa pero me sorprendió la otra vez que estaba viendo a unas compañeras que estaban ¡haciendo un examen en la biblioteca !; yo les decía ‘oyes, este, ¿qué hacen, qué están haciendo algún trabajo?’, dicen: “no, estamos haciendo el examen” digo ¿el examen? Y dicen “sí” y les digo : “exámenes de qué”, “¿quién los está cuidando, o qué?” : “no” y me dicen “S”. Y yo conozco a S... [una alumna. Vinny lo dice con aire sabiondo, riendo y criticando, como quien conoce bien los secretos de otro] y les dije: ¿a poco sí?, “pues sí”. La profesora dejó a S. Entonces sí me causó mucha gracia pero después digo... o sea... porque esa.... ***muchas libertades ¿no?*** [lo suelta de pronto].” (1ª 20, subrayado con negritas del original, el resto es nuestro).

El conocimiento es una posesión individual que se demuestra ante el profesor. Se tiene o no se tiene y la presencia del profesor es indispensable para que verifique éste la propiedad del conocimiento *por cada alumno*. Los *saberes compartidos quedan excluidos del terreno de lo válido*. Además lo que sepa el alumno ha de ser *declarativo*, pues en la cita anterior vemos que la biblioteca, un sitio idóneo para que los estudiantes desplieguen *sus habilidades* en la búsqueda de información relevante y atinente a su tema; las cuales

constituyen un conocimiento de carácter *procedimental*, es marginado implícitamente en la expresión *¡haciendo un examen en la biblioteca !*.⁴³¹

La transgresión a una norma imaginaria de responder solos un examen, ocurre en forma no consciente, siempre que haya la posibilidad de no recibir sanción, según se percata el grupo: "... cuando yo llegué aquí a la universidad porque exactamente yo pensé que esa... *ese extremo de libertad* lo único que iba a provocar era este... pues un fracaso de... del proyecto universitario. ¿Por qué?, porque venimos tan mecanizados de que siempre necesitamos ...en cuanto dejamos de tener la presión de *alguien* para exigimos el estudio este... pues sentimos que nos vamos al extremo del cotorreo (...) .. es que eso ya está tan ligado con nosotros de que somos muy ávidos a que ... cuando alguien no nos está cuidando ¡ah, pues luego, luego vamos a copiarle! ¿no? al compañero o vamos a utilizar trucos fraudulentos."(...) "Uno ama mucho la libertad y al mismo tiempo refleja su ... antagonismo de querer (empieza a reírse de sí mismo) a *alguien* que esté ahí a fuerza ahí, con el látigo y que lo esté chicoteando". (2ª 19-20, subrayado en el original)

El desarrollo moral superior no requiere la existencia de la amenaza externa de castigo para evitar transgredir una norma; de manera que en el nivel microsocial constatamos un desarrollo de la conciencia moral que no había alcanzado ese nivel. Son alumnos herederos del imaginario social efectivo y ello tiene repercusiones al nivel macrosocial, pues la *ciudadanía* en la sociedad implica una conciencia responsable de participación. Pero observamos que los estudiantes realizan una *escisión* justo entre su *participación* activa en los dispositivos institucionales y su *responsabilidad personal*: "sí ha... penetrado en nosotros como alumnos una responsabilidad, que al principio lo veíamos así como *peligroso* con eso de las tutorías y las asesorías, porque decíamos "bueno es que a fin de cuentas, este.. como que... como que... sí te limita, o si te ...da esa libertad de.. de no estudiar", "Todavía nos falta esa (...) responsabilidad de conciencia ¿no?, de decir : bueno, ya este.. ya me estoy metiendo en *esto*; pues ahora irme a las últimas consecuencias ¿no?"; --"...pues mi responsabilidad antes era ir a la escuela y este.. y estudiar, o sea estudiar un día antes para el examen y lo que supiera y, o sea, y entregar trabajos... ¡y ya!. (2ª 12,21,28. El subrayado es nuestro). Más que una imagen acabada lo que compartía el grupo *era un fantasma del ser responsable*, que no era suficiente para *articular un sentido de responsabilidad con la práctica diaria* fundada en la *iniciativa propia*.

La *autonomía* y la *ciudadanía* son dos problemas teóricos a ser pensados desde la dimensión *común* a la construcción de ambas, que es la *ética*. Y la construcción de la condición autonómica y ciudadana por la subjetividad colectiva universitaria enfrentaba serias dificultades; una de las cuales era la significación misma de la libertad y de la responsabilidad por los propios actos: "nosotros en general como que en realidad no estamos... todavía así como que preparados con la cultura de que aunque no nos pasen asistencia, tenemos que ir a clase." (3ª7)

La vocación social del Proyecto que analizábamos en el capítulo 4º encierra la divisa de preparar a los estudiantes en el *conocimiento para la acción*. No se trata, como pudo

⁴³¹Para una descripción amplia de los *tipos de conocimiento* véase : Gagné, Ellen D., *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Antonio Machado Libros, Madrid, 2001. 2ª ed.

inteligirse de lo expuesto, de un conocimiento *contemplativo*. De modo que explorar la relación de los alumnos con el conocimiento, exige revisar el ángulo de su formación *como ciudadanos*. Y es a la luz de esta búsqueda como cobra sentido un rasgo peculiar. Se trata de la *problematización de la relación entre el conocimiento y la razón*; logro simbólico que atribuyen los alumnos al dispositivo institucional: “Coordinación: ¿Tú consideras cuando hablas de lo humanístico; más complejo, que la Universidad de la Ciudad de México está cumpliendo sus objetivos?.- Grupo: Sí (asertivo). Sí, sí (repite como para sí) porque mira, este... te voy a poner un ejemplo, ahorita yo llevo una materia que se llama Ética y Nuevos Paradigmas. (...) a mí me gustó mucho porque ... y me sigue gustando (rectifica el tiempo verbal) porque.. empiezas a visualizar otra forma de ver ¿no?, o sea, salimos totalmente (...) de la visión occidental dominante. Y se está viendo que el... que el mundo... o sea, esa fragmentación lo ha llevado a una descomposición social, inclusive nos está llevando al exterminio, el problema es que (...) nos atrevemos a justificarlo diciendo que tenemos *la razón* de eliminar al otro.” (...). Pero que no quiere decir que no haya una solución. (...)... *esto es lo interesante de la universidad para mí*, que sí te permite vincular ... toda una serie de... de fenómenos, tanto orgánicos, como científicos y que te permiten ir ... vislumbrando una posibilidad de cambio”. (2ª9, subrayado en el original)

...¿búsqueda autónoma o recepción heterónoma del conocimiento?

Explorar las ideas de libertad y responsabilidad de los estudiantes fue un propósito vinculado a la pregunta de investigación sobre la relación que guarda la norma con la autonomía y la identidad colectiva. En este caso la identidad de “estudiante universitario”, que socialmente se distingue de un “*estudiante que no estudia*”, denominando a éste “porro” o “fósil”. Queríamos saber si los estudiantes interpretaban su libertad *como ausencia de normas o como la condición de posibilidad de no acatarlas*. De acuerdo con lo expuesto podemos advertir que en los tres niveles de contexto de las expresiones del grupo: el del espacio grupal; el de la situación específica que atravesaba la institución universitaria, cuyo diagnóstico compartían los propios estudiantes; y el nivel configurado por el momento histórico político y fundacional de la UCM, así como por las características del modelo educativo propuesto; en todos ellos simultáneamente se jugaba una subjetividad colectiva que producía una variación de significados en que la libertad era *ausencia de normas en el plano de las relaciones académicas de los alumnos con la universidad, constituyéndose esto en un “peligro” para el proyecto*; y con menor frecuencia, condición de posibilidad de sustraerse al acatamiento de una normatividad institucional consuetudinaria registrada en forma precaria, casi intuitiva, por los sujetos: “te zafa de tu responsabilidad y de estudio”.

La norma básica: “los estudiantes tienen que estudiar” *es un deber inexcusable* que constituye paradójicamente parte del *no-saber generalizado del pacto* que establecen los alumnos al vincularse a cualquier institución educativa.⁴³² En el caso de la UACM

⁴³² En general las instituciones educativas, en México cuando menos, parecieran dar por sentado que los estudiantes estudian pero no hacen nada para cerciorarse de que así es; en cambio podemos apreciar cómo en los niveles de educación básica y cada vez más en educación media superior, *se prepara a los alumnos para que contesten pruebas*, por cierto elaboradas por la OCDE o el CENEVAL; *no para la adquisición personal del conocimiento*. Sin embargo esta situación *no parecen saberla o querer saberla* dichas instituciones. A este fenómeno nos referimos como un *no-saber generalizado de nuestro tiempo*.

confirmamos ahora en el discurso del grupo, que *no fue trabajado este elemento del contrato social fundante* y que esa población que ingresó por la fortuna de un sorteo, estaba teniendo fuertes dificultades para sujetivar adecuadamente *el sentido de una tarea transversal a toda institución educativa*. Y más aún *con las características autodidactas específicas que le demandaba el modelo pedagógico* y el *compromiso con el otro* de compartir un proyecto solidariamente.

En un magma de significaciones en pleno movimiento y entramado con las significaciones pertenecientes al campo *de lo instituido en la educación*; como la evaluación de los conocimientos, la forma de ingreso a las universidades y la clasificación de los individuos entre “buenos” y “malos” estudiantes, acompañábamos en el grupo un proceso deliberativo y de reflexión propiciado para que los *alumnos* -en ese momento *estudiantes universitarios “ucemistas” en formación-* exploraran sus ideas de responsabilidad, *auto*-responsabilidad y libertad y la conexión de ésta con la norma. Como en todo proceso de construcción de significados compartidos, el grupo iba elaborando las ideas de la libertad, la responsabilidad y la autonomía, no exento de dudas, contradicciones y retrocesos: “Este...bueno, yo nada más quería agregar este...de que ¿ya ven como *a veces* ese...ese espacio de libertad que tenemos sí conlleva una responsabilidad?, O sea, cuando ya le entendemos, o sea, el significado de la libertad, no nada más es así como que...(...) no entro a clases o equis, cualquier cosa. (...). Yo así lo veo ¿no? y eso a mí es lo que más me gusta de esta Universidad, de que no necesitas así que te traigan así con látigo ¿no?. *Solito, solito, uno se va haciendo su...criterio...*”. Este fue el último fragmento de la conversación en la 3ª sesión (p. 33. El subrayado es nuestro).

Con el fin de que el grupo buscara los significados más elevados de estas nociones hicimos una *devolución* en la última sesión. La ambivalencia de las significaciones de la libertad se mantuvo, aun cuando se avanzó al comprender como inseparables las nociones de libertad y responsabilidad : “Yo como una vez hubo un dilema con una profesora y le digo: yo no sé aquí afuera en la vida civil, allá adentro cuando yo estaba en el Ejército, toda la gente piensa que siempre nos traen así con el garrote (truenan los dedos de la mano derecha y articula un gesto de mando) y todo el día y todo el día y todos los malditos ...tiempo que estás ahí, parece como si te trajeran así, y no es cierto, llega un momento que, *en serio estás más libre que acá afuera*. ¿Por qué? porque aprendes tu responsabilidad y no tienes a nadie quien te esté chingando para que te diga lo que tienes que hacer. Y acá afuera parece que opera al revés la lógica, parece que aquí como que uno quisiera que diario, diario así, alguien atrás de ti, chicotéandote: ¿y ya estudiaste? ¿y vas a entrar a clase? ¿y si vas a hacer esto?”. (4ª17) *El desarrollo del sentido de responsabilidad, va aunado al discernimiento de la situación social en que se encuentra inmerso el Sujeto.*

...la tarea del estudiante en la UACM: normas instituidas e instituyentes en el vínculo con la universidad

La *comprensión* que tienen los alumnos *de su tarea en el proceso educativo* es un analizador importante del vínculo que construyen con la institución. Desde esta perspectiva examinamos el plano concreto de las relaciones maestro-alumno y qué normas instituidas e instituyentes afloran en el contexto inmediato del aula y “la clase”. Identificamos algunas que provienen de la *educación* y la *escuela* que se dispersan en el espacio y en el tiempo

esgrimiendo un deber ser de lo educativo formal, y aquéllas que en el devenir cotidiano instituyeron alumnos y docentes de la UCM en su encuentro en el marco de una propuesta pedagógica y unas concepciones educativas que por sí solas, teóricamente, no son innovadoras; pero que insertas en la prescripción más amplia del Proyecto de Sociedad de la UACM, con las finalidades políticas y éticas y con su noción de Cultura, sí resultan perturbadoras del orden establecido, porque interpelan la forma de la Sociedad de producir un conocimiento sobre sí misma y de producir a sus individuos. Concepciones cuyo sentido más vasto, como vimos en el caso de los maestros, se imaginaban entendidas, aceptadas y articuladas a la práctica docente.

En primer lugar cabe destacar que los estudiantes reproducen con naturalidad *una norma ya-ahí: la separación instituida* a nivel societal entre la vida y formación *en la Universidad* y la vida y formación “real” *fuera de la institución*⁴³³: “...llegamos *la mayoría* con ...con un proceso ya real, con... *con ya casi una formación* eh... profesional y desgraciadamente llegamos aquí y es un cambio ¿no?” (1ª32).-- “Le digo “es que ahora me tengo que retirar”, me dice “¿por qué?”, le digo “es que hay unos asuntos personales que tengo que arreglar”. Porque sí recuerdo que (...) no era de escuela, sino sí era personal.” “Y no, pero así como que en cierta forma me sentí super incómoda y sí me molestó así un poquito [aprieta los dientes al decir “un poquito”]¿sí?. O sea, “¿cómo, cómo a qué te refieres con personales”, ¡ah, no le iba a estar diciendo!”. (3ª 7,8)

El *espacio universitario* se construye envolviendo en una capa simbólica a todo lo que en la Universidad se hace, práctica, planea, piensa, discurre; instaurando esta *dimensión simbólica* a costa de la *dimensión de lo real*; de tal modo que las experiencias de aprendizaje y de vida en general que se obtienen en el espacio universitario, *no son “reales”*. Además el carácter “personal” de la actividad fuera de la escuela se contrapone al carácter debemos suponer, *impersonal*, dentro de la escuela. Otra lectura que se desprende del fragmento es que *lo académico, que acontece exclusivamente en la universidad*, es de carácter *público*, pero *lo otro*, lo que ocurre *fuera de la escuela*, es de carácter *privado*.

No es la persona la que se implica en el dispositivo institucional, *sino una parte de ella*. Repararnos aquí en el vínculo *idealizado* con la *totalidad de la persona del estudiante*, que se plantearon los arquitectos del universo normativo de la UACM y lo contrastamos con *un vínculo imaginario parcial* que el estudiante establece con la institución, en ese carácter de “alumno”.

En la línea de la *separación Universidad-Sociedad* también persiste aquélla a nivel *contractual: lo que no le toca a la sociedad es evaluar a los profesionales de la educación*: “Ahorita el único documento que existe por cierto *feo, feo*, ya lo vi yo, es este... es del PAN. Y... y no por ser peyorativo, ya por ser del PAN, ya es feo, no; sino porque no tiene planteamientos ¿no?. ¿Cómo voy a creer que un padre de familia, que puede ser o no este... profesionista, pues va a evaluar un trabajo de investigación de un univ... de un prof...este de un... doctor (...) eso es... es este.. es infantil eso.” (1ª39)

⁴³³Exploramos *lo instituido e instituyente* en el sentido que da a estos términos Lourau , 1994, op.cit. , p. 240.

Una norma significada como un derecho por los estudiantes ante la ausencia de una explicación por los coordinadores académicos y los profesores del carácter indispensable y no obligatorio de la asistencia a cursos, es ese derecho imaginario de no entrar a clases. Si bien acompañado de una petición muda de aclaración del sentido de los cursos por parte de los profesores, que no llegaba: “Lo único diferente es que aquí sí me pasan lista ¿no? (usó Chimino tono sarcástico; se ríen todos en el grupo) y allá no. Allá el que quería entraba y el que no pues no (se refiere al CCH). Allá llegaba el maestro platicaba y... y entrabas” (1ª 28). Se trata de una *norma desviante del proyecto*, no reafirmante de sus fines.

Aquí observamos la antedicha *asimilación* de la prescripción *al docente de no obligar a los alumnos a asistir a cursos*, con el *no pase de lista*. Y confirmamos que *el pase de lista*, percibido como una *vieja costumbre*, es una norma que consideran no tener que adoptar. Estamos frente al fenómeno de *refracción normativa por el grupo*; esto es, frente al *cambio de dirección* de la norma institucional, *de un deber indispensable*, a su contrario el *derecho*. *Al pasar al medio grupal*, donde de desarrollaba su propia conflictividad derivada de las significaciones imaginarias del grupo a partir de su historia social, *cambió el sentido del deber indispensable de asistencia a cursos, por el derecho de no concurrir a ellos*.

En contraposición a la “clase” -como denominaban al trabajo académico en el aula-, con la cual tienden un nexo a través de ese *derecho negativo*, *obnubilando* con el concepto *clase* las distintas modalidades de dicho trabajo colectivo (talleres, círculos, clubes, observatorios); los alumnos significaron oportunamente (aunque fueron inconsecuentes) *como un derecho suyo el ser asistidos individualmente por el profesor-asesor, en el momento que lo desearan*: “igual que no hay presión pues para que ... para que uno venga a la escuela. O sea igual, lo puedes llevar a base de ... de asesorías y todo y a mí sí me parece muy bien lo de las asesorías y tutorías. A mí sí me ha funcionado de tener mi tutor y este... y aparte de todo eso pues.. contar con asesoría con cualquier maestro y.... Y a mí, en mi caso, pues los maestros que me han tocado, o sea, siempre han estado dispuestos a ... a brindarme esas asesorías.” (2ª 10). Es un derecho *percibido* como tal pero no *apropiado* en el sentido expuesto en el capítulo 2º, pues veíamos que parte de la problemática denominada *apatía académica* era la inasistencia a asesorías y tutorías.

No hay duda que los estudiantes experimentaban como *disyuntivos* el curso o las asesorías y tutorías; *unos o los otros, pero no tenemos por qué insertarnos en los tres dispositivos académicos*, revelan en el texto citado. Y prefieren la atención en los dispositivos individuales o de pequeños grupos, que es contradictoria de la intención de “hacer comunidad” del Proyecto en una primera mirada; *pero concordante con el segundo plano en que las autoridades colocaron al trabajo de grupo en el aula*.

A propósito de la *clase instituida* que reflejan los alumnos en su discurso, *el pase de lista* parece ser la norma principal; *normar la clase parece ser fundamentalmente establecer el pase o no pase de lista*. Otro rasgo en el que reconocemos a *la vieja institución* y cómo se anuda el poder a la norma en ella, es *la reducción de lo importante durante ésta, a lo que dice el profesor*. La *clase* – léase: *la voz autorizada del profesor* – no debe interrumpirse: “Cuando hay oportunidades hay que explotar todo ¿no? y decir ¡ah! ¿sabes qué? bueno ya, terminó la clase, bueno yo quiero agregar esto ¿no?. Porque la verdad yo creo que ese es un

punto importante y muchas veces este...los profesores hasta dicen : ¡ah no, sí, este.. ese punto que está diciendo Juan es importante.” (2ª 12,13).

Sin embargo, pese a que *la autoridad en la clase la tiene el maestro y es una norma ya-ahí, naturalizada por el grupo*; siendo tal autoridad a su vez, una vieja *institución* de la clase que precede al profesor y los estudiantes; *el poder que es uno para instituir nuevas reglas por todos quienes deseen ejercerlo, lo ejercían los estudiantes*.

Tan es así, que cuando en rara ocasión un maestro intentaba *re-instituir la regla consuetudinaria de permanencia en la clase*, los alumnos se acogían al discurso de otros profesores que contravenían al primero y *actualizaban cotidianamente su derecho a salir y entrar de la clase*: “... me retiré; pero la maestra.. pero no le avisé. Entonces este... saliendo de la clase ella me dijo... *delante de todos* dice : <¿por qué te vas? ¿y por qué no me dices?> que no sé qué ...Porque un...otra maestra había dicho: <¡noo!, aquí estamos en la universidad, si tú quieres salir, puedes salir, no me pidan permiso porque distraen la clase. Ustedes pueden salir y entrar> y pues yo me quedé con esa idea.” (3ª7) Las expresiones del profesorado se movían entre un *deben permanecer en la clase* y un *es deseable que permanezcan*, ubicándose en la *porosa frontera* entre derechos y deberes. Ante esto la subjetivación por parte de los estudiantes, era comprensiblemente *errática*.

Pero los estudiantes *no son conscientes opositores al poder*; no confieren poder a los maestros, pero sí a “las autoridades”. En *la sumisión al poder de un superior* que reproducen los estudiantes ucemistas, pretenden ocultar el disenso interno de su grupo social frente al Rector. ¿Por qué?. La figura paterna es simbolizada por “él”, como se desprende del siguiente texto y nos permite interpretar que los hermanos-alumnos, hijos de la universidad *identifican con la persona del Rector a toda la institución*: “Porque no podemos estarle quitando el tiempo a cada rato... para...tal vez planteando problemas que a lo mejor sí lo podemos resolver por medio de otras instancias. O sea, al señor Rector se le debe de ... de solicitar su presencia *pero... cuando.. ya se hayan llegado a ciertos puntos de acuerdo, de interés para todos los universitarios*” “que sea más que nada como ... una *plática* de parte del Rector... para llenar ese vacío...(...).” (2ª 29, el subrayado en negritas es del original, el resto es nuestro) -- “... ahí ha actuado más o menos este, inteligentemente la.. la institución... el... el Rector” (3ª21).

A esta institución representada mentalmente por el Rector, que “cumple” simbólicamente a los ojos del alumnado, el papel de una figura paterna, no quieren decepcionarla. Creen que el Rector tiene puestas sus expectativas en ellos; es una figura buena, protectora, que trabaja para proveer seguridad y tranquilidad; que debe tener más claro incluso lo que son los logros del comité estudiantil (es decir, de los alumnos; que vendrían a ocupar el lugar de los dependientes-protegidos, en esta estructura simbólica de parentesco), que los mismos estudiantes: “Pero ...lo único que yo sí veo aquí es de que.. es muy motivante cuando el Rector habla con uno (se ríe para sí) ...como que sí te da ... así... esperanzas de.. de ciertas cosas. Entonces en ese sentido, a mí sí me gustaría que el Rector este... (...)... hiciera ...dentro de su ... agenda tan apretada (...) ... cada trimestre ...este.. no sé como un tipo de informe ¿no? (se ríe) de las actividades, pero para tranquilizar a la comunidad porque en ese aspecto como que sí está muy intranquila la comunidad de decir: “bueno y qué onda” ¿no?. Pero de informar; no, no de que llegue al foro y que sea un tipo debate de preguntas

y... y respuestas sino más que nada que llegue el Rector y también este... con... con la preocupación y con lo que ha... con lo que ha logrado el comité estudiantil y esto o aquello o las diferentes autoridades.” (2ª30). En términos lacanianos podríamos decir que el Rector es el *significante*; en términos freudianos, *es el representante de la representación de la institución como la figura paterna*.⁴³⁴

Estamos ante una línea de pensamiento compleja, que vehiculiza imágenes del poder tradicionales por un lado, e instituyentes por otro y atraviesa las conversaciones del colectivo cuando evoca los grupos sociales que conforman la organización de la UACM. Se manifiesta como *pensar a los profesores* desprovistos de poder frente a la Universidad, por contraposición del poder inatacable de las “autoridades”, y como pensarse a sí mismos como poderosos frente a los profesores; en el sentido weberiano de hacer que los otros se plieguen a su voluntad: “... yo soy mucho de que defiendo a los profesores porque la verdad los profesores también este... ehh... disponen de su tiempo para con uno ¿sí?. O sea, a lo mejor noooo.., podríamos decir tres, cuatro profesores este... no se adecuan, pero con el tiempo se van a tener que adecuar ¿sí?” (3ª10)

Relación afectiva con el profesorado: expresión de la ambivalencia del vínculo con la institución

Las *relaciones maestro-alumno* más allá del espacio social de “la clase”, se fueron regulando con base en *normas instituyentes* que los protagonistas de ese vínculo social real se dieron *sin el referente de reglas explícitas* que delimitaran completos para ambos personajes, pero sobre todo para el alumnado, los *campos de la posibilidad y la necesidad*. En suma, *sin una materia normativa que posibilitara discernir un micro-orden interno y los modos del intercambio intersubjetivo*. Y en la medida que el desequilibrio normativo generaba un sordo malestar entre los alumnos y un desasosiego, entrecruzándose con un anhelo de ser reconocidos por la institución como *hijos de pleno derecho*, se materializaba este psiquismo en una relación ambivalente con el profesorado, producto del *desplazamiento* del vínculo “bueno” y “malo” de los alumnos con la institución.

Al mismo tiempo que exigían al profesorado cumplir con una responsabilidad que incluía hasta “meterles el compromiso” a los alumnos, estar disponibles para ellos y adecuarse a ellos; asumían una notoria responsabilidad de protegerlos del desempleo o la sanción de sus “superiores”: “Y sí a eso todavía le le le le sumamos la evaluación que hubo ahorita en contra de los profesores y que hubo profesores que sí de plano sí los tacharon así bastante mal. Imagínate si si si la de malas llegasen a pasar una supervisión y ven a dos alumnos, pues sí van a corroborar ¿no? el profesor de plano no sabe dar una cátedra. Porque ahí lo está diciendo, se supone que tiene seis alumnos y nomás hay dos alumnos...y ese sí es un problema.” (4ª22) ¿Estamos ante el sentimiento de culpa de los alumnos por no responder a las expectativas de los maestros y al mismo tiempo no ajustarse al modelo tradicional de alumno (puesto que no “acataban instrucciones de los profesores”)?; ¿estamos ante la proyección de su miedo al desempleo al terminar (o no terminar) la carrera en la UACM?

⁴³⁴ Ver el tratamiento del tema de la *representación* como producción simbólica e imaginaria en : Radosh, Silvia y Walter Laborde Casanova “La institución desde la mirada psicoanalítica”, Revista TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales, núm. 21, julio-diciembre, UAM-Xochimilco, México, 2003, pp.369-386.

El tartamudeo fue un elemento significativo que cruzó todo el proceso grupal, de manera intermitente.

La lectura que hacemos del texto latente es *un grito de auxilio al profesorado*, manifiesto a lo largo del proceso de investigación (dentro y fuera del dispositivo grupal, pues apareció en las *restituciones*) “Entonces yo creo que ahí el compromiso debía ser, de entrada, de los profesores hacia los alumnos, no una campaña de convencimiento pero sí digamos de dejar claras... las reglas de ... de aquí de la universidad y los roles que va a jugar cada uno de los alumnos” (1ª31).

El compromiso de los maestros es un *deber*, en el sentido de *tener que asumirlo para realizar el Proyecto* universitario. Un deber para con ellos, tan necesitados de reglas, pero que simultáneamente se afrentaban con los precarios intentos del profesorado de marcarles límites y acudían entonces a “las autoridades” a quejarse del “abuso”. *Ello nos habla de que la representación que tenían de la organización universitaria era anárquica.*

Consensos básicos: gratuidad, *negación* del sorteo, la diferencia radical

En el acercamiento a las significaciones de los estudiantes el análisis de sus *agrupamientos* por diferencias o convergencias en torno a ideas o principios, constituyó la herramienta para establecer relieves en el discurso grupal que nos permiten conectar la subjetividad de los estudiantes con las características del Proyecto innovador. *El carácter gratuito de la educación; el sorteo como mecanismo de ingreso* y la diferencia entre *la UCM y todo lo demás* conocido en educación, son divisas de su comportamiento. Es interesante notar cómo estos dos elementos contribuyen a configurar *la identidad social y su sentido de pertenencia a la Universidad.*

Durante las confrontaciones entre pares sobre los dos primeros temas la coordinación hizo señalamientos. Así, pusimos de relieve los consensos que se fueron perfilando en el espacio grupal como reacción a intervenciones individuales que marcaron el inicio de estos movimientos grupales. Podría argüirse que son entonces “disensos” pues al menos uno de los miembros del grupo reveló un pensamiento divergente al resto de sus compañeros en los dos primeros casos; sin embargo, la psicodinamia *sui generis* mirada desde el primero y segundo nivel de contexto, nos lleva a concebirlas como consensos básicos. El último consenso se ubica en el tercer nivel contextual.

...la educación debe ser gratuita

El primer agrupamiento ocurrió luego de las intervenciones de “Vinny” respecto al tema de la gratuidad en la UACM. La calificó él como gratuidad “total”, provocando reacciones de inquietud, molestia, contrariedad en sus pares por la sola insinuación de que este compañero atribuyera a la característica de gratuidad del Proyecto, los problemas que estaba atravesando con sus estudiantes apáticos. “Vinny: Igual y este... como comenta Braulio ¿no? nos pueden dar todas las facilidades posibles, todas las formas de acomodar horarios... pero si uno no, digamos este... pues no le toma interés (...). Además este... por la gr... por *el tipo de universidad que es*, que *no hay ninguna cuota*, que *no hay este...* digamos este... eh... *ninguna presión*, de decir, digamos, por decir bueno, este... en la

cuestión de las ... de los materiales ¿no? que nosotros ocupamos, la mayoría son gratis, si no es que todos.” “...yo creo que esto es lo que hace distinta a la universidad, lo público... que no hay ni siquiera, *digamos una cuota mínima* y que parece ser que mucha gente lo agarra de decir: <bueno, aquí no pago y vengo cuando pueda, vengo cuando quiera... y a lo mejor vengo hasta cuando no tengo otra cosa qué hacer>”; “parece ser que ... eso es lo que hace al estudiante...ir a la escuela, porque pagas doscientos y tantos en el caso del politécnico, pagas cientos y tantos ahí en la UNAM y porque pagas doscientos y tantos en la UAM; o sea, como que a eso dices: “bueno, si gasto un dinero, eso me obliga a cumplir con las tareas, no llegar tarde...” (1ª 20,25,26. Subrayado en el original).

No obstante que el mismo estudiante aclaró después que no estaba proponiendo ninguna cuota, pues no era “el parámetro” para evaluar a las universidades, sus expresiones aglutinaron a todos los integrantes de un lado (siete compañeros) y dejaron solo a este integrante, detrás de una *consigna ideológica* clara: *la educación tiene que ser gratuita*.⁴³⁵

“[Se levantan varias manos, están ansiosos por hablar]. Esa fórmula yo la vería así como que en términos ya como de... de conocimiento de esta escuela; no tanto de que.. en situaciones económicas ya que acá el compañero Vinny, bien inquieto, mete acá la onda del mercado...este [risas de otros apoyando a Chimino y burlándose de Vinny] (...). Y entonces yo creo que para revisar esta cuota mínima que decía el compañero Vinny, en términos acá de... economistas, habría que ver más bien qué es eso: qué tanto está conciente el alumno que va a entrar aquí, del modelo que ofrece, que oferta la ... la universidad (...).-- Aquí es retocando un punto de que decían de que de una cuota, yo creo que cuando tiene un compromiso hacia uno y tiene una meta, no necesariamente uno tiene que pagar para sentirse comprometido o no pagar. Yo creo que ... a ti si se te está brindando la oportunidad de no pagar, la aprovechas (...). O sea, yo pienso que ahí es el compromiso de cada uno y de lo que realmente quieres.-- La cuota no es tan necesario para que el alumno este... trate de esforzarse para sacar buenas calificaciones, o como tú ya lo dijiste, para que seas un excelente alumno ¿no?”. (1ª 26, 28, 29).

...¿fuimos sorteados si o no?, una tranquilizadora negación

Otra fuente poderosa de agregación de voluntades singulares a una posición se relaciona con *el mecanismo de ingreso a la institución*. Con una primera aceptación singular del sorteo como el mecanismo realmente utilizado y todas las posiciones restantes en el grupo, rechazando el sorteo como acontecimiento legitimador de su ingreso. Categorizamos este comportamiento como un *consenso grupal*, no sólo por nuestra conceptualización del fenómeno “casi todos contra uno” como consenso, sino *por la bizarra explicación* que hizo el divergente de la voz del grupo y la disposición de ánimo que muestra a través de su alocución. Veamos un *segmento dialógico*:

Grupo: “A mí... yo tengo la impresión... yo tengo la impresión que más que sorteo ¿sí? que más que sorteo, aparte cubrimos .. cubrimos unos requisitos para ingresar. – Coordinación:

⁴³⁵ Ulloa, Fernando (op.cit., p. 128) explica que el movimiento grupal puede orientarse por consignas ideológicas u otras consignas formales (p.ej. de edad, grupo-clase igual, antecedentes curriculares); o avanzar en la tarea del grupo, en respuesta a las consignas *operativas*.

Tú dices que cubrieron requisitos. – Grupo: *Cubrimos requisitos* [asertiva] sí, entonces este...comentando y demás, hay promedios de bastantes cosas, hay diversidades también y... y...verdaderamente que los que entramos no fue sorteo.. a uno se le queda como... como duda, no...no fue totalmente transparente para mí ¿sí?. Eso se me quedó y yo lo he manejado así, digo para mí más bien es como si hubiéramos.... *cubrimos un perfil ¿no?*.”-- “Pero también la universidad ha creado, digamos este... como que una cuestiónnnn ...*ha oscurecido una parte de la universidad*, la cuestión de que nosotros; porque igual, yo comparto esa idea ¿no? que decías. Yo llegué aquí parece ser como que iluminado ¿no? y veo mis papeles y de repente vi “ah, sí aparezco” pero.. y de repente salieron declaraciones en el periódico y demás cosas de que: “no pues fue un sorteo” y luego sale otra al otro día **defendiendo**: “no, no, no fue un sorteo, sino que fue dependiendo de no sé qué y demás cosas... de las cuestiones este... socioeconómicas, en fin...”-- “Entonces como que todavía sigue ese enigma ahí, ¿no? sin aclararse y nadie se ha tomado l... la molestia (sonríe y me ve) de ir y decir bueno: <ustedes llegaron aquí por estas circunstancias, por estas... por este método> yo creo que nosotros tenemos derecho a saber eso. Y además igual llegaron los otros, están ...casi, casi, casi exactamente así, igual ...que nosotros”. (1ª33 y 35.Subrayado en el original, las negritas son nuestras).

Divergente del grupo: “Pero a mí mee... sonó mucho eso de que.. ¡ahh! a ver, que un sorteo [el gesto es de recibir un regalo, claramente]...eh (...) el chiste es de que dije bueno pues a ver, voy a apartar mis papeles y voy a ir a ver este...que.. qué onda con esto ¿no?. Además dicen que no va a haber examen que va a ser un sorteo. En ese sentido como que me dio un poco más de... al mismo tiempo de esperanza porque dije “bueno, o sea, has ido a hacer exámenes a otros lugares y donde a fin de cuentas sí crees que hay una forma como de... de... *de sorteo ¿no?*”. ¡Claro! nada más que ahí te dicen que son exámenes ¿no?, pero muchas veces como que te dejan así este... en expectativa si realmente se llevará un orden calificativo de todos los alumnos para que puedas ingresar, o simplemente nada más es un.. *prerrequisito* hacer un examen y que a fin de cuentas se haga un sorteo interno allá ¿no?. Y acá pues yo dije: bueno, por lo menos ya te quitaron la... el estrés de hacer el examen y yo lo veo... pues positivo ¿no?, porque ahora sí que estás dependiendo de... de un factor... que pone en *igualdad* a todos los demás ¿no?, ya no nada más vas sobre una calificación”. (2ª 18,19, subrayado en el original)

Extraemos de este texto una significativa e interesante relación:

aplicación de exámenes > rechazo del resultado > sorteo imaginario

Este único miembro del grupo que argumentaba a favor de la idea de que sí había sido sorteado su ingreso a la Universidad nos ofrece una muestra de inseguridad en su capacidad personal o sus conocimientos que se encubre ante el *Yo*, utilizando una supuesta ineficacia de los mecanismos oficiales de las instituciones educativas. Se somete a la aplicación de exámenes; los reprueba o bien no califica suficientemente alto en los parámetros determinados por las instituciones, es rechazado en consecuencia en esas otras instituciones, acorde a lo que le han informado oficialmente ...y entonces realiza una operación mental por la cual finalmente *niega la autenticidad del examen* como el instrumento definitorio de su selección para ingresar y en su lugar instaura *un sorteo*

imaginario que habita su psique como una realidad desde hace mucho tiempo, antes de que hiciera su solicitud a la UACM.

La asunción del sorteo como *lo que debió operar seguramente en el pasado para que él fuera excluido de otras escuelas*, aparece para justificar y paliar los efectos psicológicos del rechazo en ellas. Podemos observar que toda la actividad mental constituye una forma de *negación* de la no-capacidad o el no-conocimiento personales para ingresar a una universidad. Y que los productos subjetivos de la operación mental *son transportados a la actualidad de la UCM*. Pero la laboriosa actividad mental no para ahí, luego viene la elaboración de un *mecanismo de racionalización* edificado sobre el valor ideológico de la *igualdad*, que encaja cómodamente con *la ideología democrática de la Universidad* que subjetivan los alumnos.⁴³⁶

“Coordinación: Sobre este punto del sorteo, para regresar (...), entonces ¿tú consideras que el sorteo es un adecuado mecanismo de ingreso? --Divergente del Grupo: Sí... sí-- Coordinación: ¿Y sí, tú sí consideras que fuiste sorteado? -- Divergente del Grupo: Sí, sí. Y de hecho eso te da este... para decir de que hubo una competitividad de igualdad para todos.” (2ª 21,22) “O sea, yo siento que no debería de cambiarse... o sea, *ni de ponerse a discusión* (dice enfático y como para conjurar cualquier intento de erradicar el sorteo) ese... esa forma de ingresar a la UCM.” (2ª 22,23. Subrayado en el original)

Al contrastar puntos de vista: “Grupo [con aspecto reflexivo]: Eh... yo también pienso en eso de que hubo así algo... *bueno, no obscuro* pero sí así ... algo que se guardaron... [Pensativa] Pues no sé, o sea sí nunca, nunca dijeron como... como habíamos ... ingresado a esta universidad....--Coordinación: ¿Y si te dice la universidad “entraste por sorteo”?-- Grupo: ¿Entraste por sorteo? (repite para sí misma).--Coordinación: Oficialmente, fue lo que se les dijo, tengo entendido.--Grupo [“Ajá”. el disidente del grupo interviene] : Sí [casi al mismo tiempo contestaron afirmativamente].-- Grupo: Pues sí, yo pensé que sí había sido sorteada, o sea. No, no [rectifica], yo pienso que sí, que sí fue sorteada pero eso de que hay algo más...este... pues a lo mejor y sí., puede ser que sí... [se ríe]. -- Divergente : ...*te puedo apostar* a que no fue así [todo esto vehemente, enfático] .- (...) Grupo: ¡Ay, nooo!, *yo siento que sí* porque...bueno, no sé, porque...yo he tenido compañeros o sea, o algo así...sí compañeros que... O sea sé...*casi la mayoría de todos trabaja en el gobierno* y...y no de prim.. en este semestre me metí a una clase de... de primer ingreso y la mitad de ese salón son trabajadores del gobierno, o sea... no sé, siento que hay algooo; no, no sé que sea.--Divergente: [hace gestos de desaprobación a su compañera y recorre con esa mirada desaprobatoria al otro participante en la mesa, quien afirma con la cabeza, divertido, cuando su compañera anuncia la presencia de trabajadores del gobierno en la UCM y cuando ella dice “hay algooo”].--Grupo:(...) *Sí tengo dudas* [enfática] (2ª 23,24,25. Subrayado en el original).” -- “(...) yo insisto, creo que desde la primer vez lo dije, o sea, tienen,...para mí, no, no, no creo tanto *en ese* [con sorna, enfatizando] *gran sorteo*, yo creo que cubrimos un perfil definitivamente; hay un perfil, se especula demasiado con eso”. (3ª 17, subrayado en el original)

⁴³⁶ Abordamos la subjetivación colectiva de esta *ideología* en el inciso sobre la ilusión institucional.

Estamos entonces frente a la *negación del sorteo* como mecanismo real *de su ingreso* a la universidad y este mecanismo se acompaña de movimientos racionalizadores que comparten y producen todos los miembros del grupo *con un aire de misterio*. Este consenso en la negación sólo es irrumpido en principio por quien hemos llamado “disidente” del grupo, cuya explicación del porqué de su creencia debilita la autenticidad de su posición.

El otro miembro disidente del grupo cuya postura se expresó en la tercera sesión, es la única trabajadora de la Universidad y estudiante, y a ella tocó jugar un papel directo en el sorteo. *Desde este lugar singular que ocupa en la organización* es que se debe leer su intervención al respecto: “¿No sé si puedo aclarar algo de que... que sé? De que dijo la compañera Era, de que de eso de que algunos cumplen un cierto perfil y que no creen en sorteos [solemne y con la voz despacio, dejando caer cada una de las palabras siguientes]: yo le puedo asegurar, constatar y firmar de qué estás *totalmente equivocada*. No, porque cómo es el procedimiento, en este caso *yo sí sé (...)*” (3ª 17,18, subrayado en el original). Y describió el procedimiento formalizado, luego de lo cual se hizo un silencio pesado en el grupo. Después el “disidente” del grupo intentó tímidamente respaldar a esta estudiante, cometiendo un *lapsus* significativo: “...este...pues yo sí creo en el... en el... en la forma en que se *evaluó* [Ante la palabra *evaluar*, que la trabajadora-alumna escuchó, pues cambió su gesto, ya no hizo comentario alguno. Su rostro luce ahora pensativo]”. (3ª 18. El subrayado es nuestro).

...la UCM es radicalmente distinta

El mito del origen que la subjetividad estudiantil ha producido se caracteriza por la idea central de que *la UCM nació diferente en el contexto macro de la Sociedad*. En la 2ª y 3ª sesiones, que fueron muy productivas, el grupo logró mirar más detenidamente algunos rasgos del Proyecto cuando la coordinación *devolvió* el emergente grupal de *la diferencia*:

“Coordinación. Parece que la Universidad tiene problemas para ser diferente, u otra cosa, de acuerdo con el discurso grupal, tiene problemas por ser diferente. ¿Qué es lo que realmente ocurre? ¿la Universidad tiene problemas *para ser diferente*, o tiene problemas *por ser diferente*? (subrayé estas palabras)...—(interrumpe el grupo):...sí, yo creo que el problema es este.. que realmente la Universidad, al ser diferente, eso es lo que le ha traído el problema. No...no al revés (...).--Ajá,este ...es este el problema no es de que, para ser diferente porque *ya es diferente este proyecto para empezar*, eso es lo que le ha causado el problema... a la...a la visión de la sociedad. (...)hay que ir *más allá*, cómo lo ve la gente, cómo lo ve la misma sociedad.” (2ª 7, subrayado en el original).

Lugares de la radical diferencia de la UACM con las demás instituciones son *el tipo de vínculo maestro-alumno en los dispositivos de aprendizaje* que el grupo no alcanzó a concienciar como una construcción colectiva que circulara entre los miembros, pero sí la expresaron desde su registro *singular vivencial del modelo educativo y el vínculo con el conocimiento*:“(...) no dudo que todos los profesores estén en esa disposición de ser flexibles; se prestan al alumno” (2ª12)--Coordinación:“(...) tú mencionabas la sesión pasada, un <cambio muy cualitativo del modelo, de compañeros de todo> (...).-- *Pues sí*, primero sí es un modelo *muy, muy, muy diferente* ya que, así había estado en escuelas privadas en donde ... o sea yo yo pienso ahora que por pagar era como te subían de grado; (...) no era cuánto sabías ni cuant...o sea; sí te hacían tus exámenes y todo, pero era de que

te decían: “ah pues este, entregas un trabajo y te puedo ayudar para que pases”. (...) nunca ... hubo un examen así... *oral* como los que están haciendo ahora (...). “...los maestros así antes, o sea, yo siento que a ellos no les importaba si aprendías o no (...).. y el simple hecho de entrar a la clase y ponerte a hacer un resum... bueno, un dizque resumen porque ¡hasta eso!, aquí llegué y no sé hacer resúmenes (...). Y este... y pues no, no tenía ninguna conciencia social; noo, no leía ni el periódico (...)” (el subrayado es del original).-- “¡Imagínese! ¿no?, o sea, nos quitan a profesores *buenos* y nos vienen a .. nos meten a profesores este... con el mismo dogma ¿no?. Eso sería lo peor que podría suceder ¿no?.” (2ª 21,27, subrayado en el original). --“es al.. diferente el modelo educativo, hay unos... todos son unos super maestros, aparte todavía no me ha tocado ningún maestro malo.” (3ª 5)

Otro lugar de la diferencia desde el origen que los estudiantes sostuvieron durante las conversaciones, es *la forma de evaluar y acreditar el conocimiento*: “Aquí lo que menos les interesa es de que sea ... cuantitativa tu calificación; sino más bien a que sea cualitativa y sí es cierto, hay... hay tanta gente que se ha quedado *fuera* de una universidad por el simple hecho de que sacó seis en... en su preparatoria pero que a lo mejor se puso mal las pilas y tuvo un contacto, social, que a lo mejor ahorita es una persona que entiende mejor los problemas y que debería de estar..; en vez de estar..este...no sé tomando o drogándose”(2ª 21,22). Espléndida alusión al propio consumo consuetudinario de algunos tipos de drogas no legalizadas y de alcohol en las instalaciones universitarias.

La deificación de la universidad tomó su parte en el proceso de discriminación entre *su* escuela y *las otras* escuelas:“...lo que yo sí he observado es (...) que... si nos calificaran cuantitativamente en otra institución, creo que, por lo menos, o sea, el promedio mínimo estándar aquí sería de un ocho, pero porque te lleva a esa consecuencia también, o sea... todo tiene que ver con la libertad que hay en esta oportunidad de escuela; en que sí empiezas a adquirir vínculos de...de compromisos contigo...con los demás. Entonces por lo tanto tú siempre estás...tratando de hacer una pugna,con t..peroooo ¡no esa pugna tradicional! de que...¡ay!, yo voy por el diez nada más por sobresalir y .. me llevo a los demás y busco ... este el beneficio o la beca o esto o aquello ¿no? . Sino que hay una pugna pero este... *buena*, buena porque todos tratan de aportar algo ...en la clase. Y este... y eso para mí es este... muy importante. “ (2ª 22,23, subrayado en el original). La idealización de la universidad es portadora, paradójicamente dado lo que hemos descrito, de *la creencia en la cooperación para el aprendizaje y en una incipiente solidaridad*.⁴³⁷

El surgimiento de la Universidad como *algo de hecho diferente en la sociedad*, se liga con otro rasgo de la mitificación, que es una noción de *disidencia del resto del sistema educativo* engarzada en la gratuidad y otros aspectos del Proyecto tal como lo entienden los alumnos. Disidencia que sumerge a la UACM en una arena de confrontación originaria y permanente que organiza el sentido de sus acciones, sentimientos y pensamientos; tales como la emergencia de un enemigo común, la necesidad de “defender” a la UCM, etc. : “Y como que al principio [la universidad] fomenta un malestar en la gente porque dicen “¡ay, cómo es q..!”, o sea: “¿cómo les permiten, este, no cobrarles?”. Por ejemplo, yo en

⁴³⁷ Una definición de este término en la línea de nuestro marco teórico es la del Diccionario de la Lengua Española : “Modo de derecho u obligación in sólídum” (por el todo; por entero). Espasa Calpe, Real Academia Española, 22ª ed., España,2001.

mis intervenciones, o sea... eso es lo primero que te achacan. Y relacionan y tenemos muy fijado ahorita, de que, *al no pagar*; por lo tanto es una educación deficiente. Otro de los problemas que he detectado, de que...: “¿qué es eso de asesoría, qué es eso de tutoría?”, cuando yo se los ...comento a la gente (...) y a fin de cuentas lo puedes obtener ... eh, la acreditación, por medio de una asesoría o una tutoría. Más bien en este caso, por asesorías..y este... y sí provoca como que un cierto malestar (...) en la sociedad (...) sí ... está provocando malestar en la sociedad y que es esta forma de... de plantear la educación.(2ª 8). Podemos advertir en esta cita que el grupo tiene muy en cuenta lo que “la sociedad” va opinando de *su Universidad*. Puede degenerar en un sentido persecutorio esta idea; pero si se trabaja reflexivamente, puede reconstituir el vínculo con la Sociedad.

Una diferencia real entre la UACM y *otras instituciones*, que estriba en las modalidades de trabajo académico, en el año 2003 todavía desbordaba al Yo: “Pero...el modelo de la universidad es totalmente diferente donde hay una adecuación tanto de profesores... en la libertad de... de impartir la cátedra y de los alumnos al recibirla o inclusive de ... *de no asistir a ciertas clases*, pero, o sea, lo que quiero señalar es de que, no entendamos de que, por el hecho de no asistir a una clase, no se pueden este... *no puedes retomar tu clase; porque tienes las asesorías y tienes tus tutorías*, pero ya eso es responsabilidad de cada alumno.” “Y creo que ese juego de papel de tutoría y asesoría, cada vez ya empieza a tener un peso mayor en la universidad, donde los alumnos sí están *buscándose*.” (3ª 10. El subrayado es del original). Esa búsqueda del Yo, *que anda perdido en la diferencia del dispositivo institucional*, se conecta con nuestro siguiente apartado.

La identidad estudiantil ucemista: primer acercamiento

Al hablar de la identidad de los estudiantes nos referimos a éstos como personas y no a la identidad de la UACM como tal – es decir a “lo ucemista” -, pero asumimos que están interconectadas ambas: la identidad de la UACM influye en la identidad de sus moradores y a la vez el ambiente ucemista refleja los valores, jerarquías de necesidades y deseos confesados e inconfesables de la gente que habita la universidad, en la medida en que el entorno es creación de los sujetos, más allá del diseño espacial y formalmente diferenciado para la educación especializada que las sociedades han configurado en las universidades.

Explorar el devenir de la identidad estudiantil como alumnos *inscritos administrativamente y adheridos utópicamente a un proyecto de educación superior*, tiene que ver con la presencia de los sujetos en el espacio universitario y con *la imagen de la misma* a partir de esa presencia y las concomitantes experiencias. Tiene que ver con el *para qué están allí*. Por ello profundizamos en *el sentido que tiene para los alumnos estar ahí*, porque es parte del análisis del vínculo de los estudiantes con la sociedad.

La línea de indagación es cómo van los estudiantes constituyendo en objeto interno de representación a la UACM y su relación con dicho objeto a partir de *su ser con y su estar al lado de*,⁴³⁸ que alimentan el proceso de construcción de imágenes, metáforas y la

⁴³⁸ Expresiones Heideggerianas que sintetizan lo expuesto en el marco teórico, tomadas de Haapala, Arto “La identidad urbana: la ciudad como lugar para residir”, en la *Revista Internacional Criterios*, de Teoría de la Literatura, las Artes y la Cultura, 4ª Época, núm. 35, La Habana, Cuba, 2006.

interiorización de una estructura normativa determinada. Enfocamos luego el vínculo de la UACM con otras instituciones de educación superior para seguir examinando el papel que juega *la diferencia* en la constitución de procesos sociales como la identidad y la pertenencia, a través de la influencia que tiene en esa construcción subjetiva de *el estudiante de esta universidad*, su representación interna de la *relación con la institución*, en el contexto del Sistema Educativo Nacional.

...metáforas *la familia y la república*.

Observamos que la estructuración de las experiencias en el ámbito de la UACM *pasa por una sensación – y un grado - de incontrolabilidad* sobre ese ámbito nuevo por parte de los estudiantes y demás sectores, particularmente el docente. *La universidad es un lugar de regularidades*, que si se sustituyen por otras regularidades o por ninguna aparentemente discernible, originan esa sensación de falta de control del entorno en los sujetos implicados y esto provoca *miedo por la amenaza que entraña la incontrolabilidad*. El miedo puede paralizar la acción. Pero no paraliza el pensamiento. Entretejiendo lo imaginario y lo simbólico, encontramos en el discurso grupal una fabricación de imágenes sustitutivas de la universidad como *Familia* y como *República*. La metáfora de la UACM como una familia incide en las formas de sociabilidad con el resto de la gente que integra la organización; *“aquí no hay mamá, no hay papá”*, decía el grupo en un nostálgico sentir de la ausencia de *la norma socialmente acreedora del deber* en la Universidad.

Luego de un acontecimiento académico trascendente para la Universidad, se llevó a cabo *un convivio* cuya anécdota es narrada así por el grupo: “Hasta inclusive cuando terminó este..la convivencia que...se hizo allí en.. en la recepción del auditorio, pues estuvo algo... algo fabuloso que yo cuando se los comenté a mis compañeros de la tarde, la verdad, les .. les causó así mucho asombro ¿no? que hasta les dije <no pues hasta dieron vino, dieron bocadillos> pues estuvo muy ameno eso, que es algo que se debería de repetir... (pensativo)” (3ª 11). Buscan familiarizarse *mediante el rito de comer y beber juntos, para estrechar lazos*, como parte de un proceso general de construcción de su sentido de pertenencia colectiva a la institución.

“Sí, es mi complemento ¿no?, me hacía falta, lo había dejado desde hacía mucho [estudiar] y me hacía falta así como que ... un cachito de ... de casa ¿no?” (1ª 14).- “... a veces como que te tomas el papel como de.. de hermano mayor o viceversa. Luego... vas con tus compañeros y que te apapachen un rato ¿no?, o sea es.. es una este... es una... es una segunda familia para mí ”. – “Es cierto lo que dice la compañera Nina este, la educación, aparte de que se lleva ya.. en, en la casa las costumbres, los ideales, *también* es importante en la universidad,o en... ¿cómo se le podría decir? bueno sí en la universidad, porque tenemos un complemento a nuestra educación ... familiar, o sea, me refiero a la..a la familia de donde provenimos ¿no?. Entonces la..la familia de la universidad ¡claro que es importante para mi vivir!” (3ª13,14, subrayado el original) – “... en general las escuelas gubernamentales son... son de premio ¿no?. Son de... de.. <lo haces bien y te doy estrellita y si no te acuso con papá> ¿no? y papá pega.” (5ª 8). La representación –en sentido psicoanalítico- del padre y jefe de la familia en la imaginaria familia institucional, la juega, como habíamos visto, el Rector; quien se ve inserto imaginariamente en la trama de dos instituciones, ejecutando los correspondientes roles: de padre-familia y de autoridad-

universidad: “a mí sí me gustaría que el Rector hiciera un tipo de informe de las actividades, pero para tranquilizar a la comunidad. Da esperanzas; es motivante”.

Si no nos podemos identificar con algo nuevo e incomprensible, lo que sigue en nuestros procesos de subjetivación es *volver familiar aquello extraño*. ¿Y qué ambiente *más familiar* que la familia?. Desde la perspectiva teórica del grupo de referencia, de Merton, *un grupo de referencia* de los integrantes del dispositivo es este grupo primario. En consecuencia a partir de ésta es que organizan parcialmente sus registros de experiencia académica en la UACM y el cómo se relacionan con la Universidad en su conjunto.⁴³⁹

Otra interpretación de esta metáfora de la UACM es la que nos sugiere René Lourau: las instituciones en su seno vital pueden ser más *hogar* que *medio*; un lugar de confianza o de recelo (1994, op.cit. p.65). Esta tesis aparentemente contradice la anterior, ya que si los alumnos vivían el ámbito universitario como no controlable y amenazante la relación predominante debía ser de recelo con el objeto y por tanto el seno vital debía ofrecerse como medio.

Cuando es más un hogar se convierte en *un lugar para estar ahí* y si es vivido más como un medio, se torna *un lugar para pasar por ahí*. Cuando se experiencia como un hogar se hacen alusiones explícitas a la familia, en tanto institución central de lo que es socialmente un “hogar”; o bien pueden aparecer nociones e ideas relacionadas de otro modo con el hogar. Pues bien: en el grupo hemos visto cómo se describió a la UACM como un hogar y a sus miembros, literalmente, como “una familia”. Pero también encontramos *una representación instrumental* para quienes la UACM se ubicó más como *medio*. Esta relación problemática tiene que ver con la simbolización dual de la universidad como *familia* y como *república*.

La UCM es comparada con una *República* y la capital está en el plantel Centro Histórico: “... lo que yo pienso es como, o sea, aquí es el Centro Histórico, o sea, aquí está el centro, o sea aquí están las autoridades y ellos como que lo toman, yo pienso que lo han de tomar como que.. bueno, ellos como nosotros, bueno, cómo diríamos poniendo el ejemplo, yo soy de Iztapalapa ¿no?, “si los de Centro Histórico son estudiantes como nosotros y tenemos también cuestionamientos, pensamos lo mismo... Yo veo bien que *ellos* les digan, que *ellos* hagan sus reuniones y que..., porque va a ser de bienestar para todos.” (Termina aquí su dramatización como iztapalapense; el subrayado es nuestro). No es necesario que ... [haya grupo de reflexión y conversación en el plantel Iztapalapa I; es lo que sigue en el hilo del discurso, pero no lo enuncia] además como que hay más movimiento en Centro Histórico.”

“Entonces es como por ejemplo en la ciudad de...la República es la Universidad ¿no? en el D.F. está el gobier...el presidente ¿no? aquí en el centro está el Rector, entonces se está dejando todo aquí, que aquí se tomen decisiones, se hagan reuniones y demás... en fin, que *ellos* nos están dejando a *nosotros* porque saben que lo hacemos. Y...en sí es todo.” (3ª13. El subrayado es nuestro)

⁴³⁹ Lourau,R.(1994) desarrolla este planteamiento que permitió dilucidar el pluralismo societal;pp. 123-125.

La siguiente ocasión en que emergió la *metáfora republicana* fue al momento del cierre de los trabajos en 2003. En el desarrollo de la 4ª sesión el grupo había deliberado qué hacer con el dispositivo el siguiente año, para operativizarlo. La *demanda* se había vuelto *requerimiento* de normatividad formal y oficial: “No, pues está sup.. está super bien, o sea de, quién mejor que nosotros para... decir cuáles son sus derechos y obligaciones. Porque no es como por ejemplo, que un grupo de personas con estudios de tal y demás hagan lo que se les ocurra y decir: “pues yo creo que el derecho es esto...estas son sus obligaciones....” (Dragón: “exactamente” interrumpe) .. porque nosotros somos... es como si.. somos *somos somos el pueblo. No hay si... el pueblo hiciera las leyes pues son los que realmente saben lo que necesitan y lo que... debe.. debe de hacer y necesita que le den.*” (4ª 28, el subrayado es nuestro)

Pero falta aún problematizar estas lecturas desde el referente de Fernando Ulloa.⁴⁴⁰ De acuerdo con este autor, el vínculo de los alumnos puede ser “parasitario” (negativo para la institución, podríamos decir) o “tenderán a ver la institución como un medio”; lo que en esta perspectiva sería el vínculo “bueno” que retroalimenta a los Sujetos sujetos a la norma y apropiándose el Proyecto. Integrando esta nueva lectura con la que hace Lourau, podemos advertir que el mismo objeto, al ser depositario de proyecciones e identificaciones, es susceptible de establecer vínculos a distintos niveles con los Sujetos. La UACM como el hogar es el lugar para estar ahí, en confianza: plano afectivo. Pero en las coordenadas de la autonomía desde el planteamiento de Ulloa, es positivo que el hijo-alumno corte el cordón umbilical a tiempo con la institución, se gradúe y se vaya, porque los hijos se van de casa cuando alcanzan la madurez y la independencia económica. El punto de apoyo de cara a nuestro desarrollo teórico de la norma y la autonomía, es que, como dice Ulloa, en la relación de los Sujetos con el Objeto, los alumnos no sólo se sirvan de la UACM, sino que también *le sirvan*, fusionando sus propios intereses académicos con los intereses sociales del Proyecto. *La imagen de la UACM localizada en el Yo estudiantil como Familia puede entonces catalizar su desarrollo personal.* Siempre y cuando no se trate de *una relación con la imagen de una familia desintegrada, disfuncional o sobreprotectora.*

Una sana resolución de la subjetividad nos parece que sería lograr la síntesis de un *estar-ahí*, confortables, produciendo conocimientos y relaciones sociales; con un *pasar-por-ahí* en el sentido de que en algún momento, los estudiantes autónomos egresarán y *sin-dejar-de-estar-ahí* subjetivamente, *trabajarán, en el sentido que lo concibe el Proyecto.* Esto es posible porque como elucidara Pichon-Rivière, los sujetos se mantienen permanentemente vinculados a los objetos, “adentro” o “afuera” de las situaciones en que se generaron. ¿No es a esta permanencia del vínculo que se refiere la expresión popular “llevo bien puesta la camiseta”?

A propósito de esta expresión y de *quiénes, según la propia expresión del grupo, pertenecen y no pertenecen* a la institución, la escisión entre los *desertores* y los que *no tienen compromiso*, de los que sí continúan asistiendo a la universidad y lo hacen con compromiso, se reflejó en el contexto inmediato, cuando hacia el cierre de la 3ª sesión el

⁴⁴⁰ Ulloa Fernando O., 1973, p. 133.

grupo discutía si invitar a otros estudiantes a formar parte del dispositivo o no: “Pues a mí me gustaría comentar por ejemplo, en este grupo estamos gente que *realmente* tenemos puesta la camiseta y abajo otra por si se ensucia una tenemos allá abajo la otra camiseta pero que realmente seamos este, gente responsable” (3ª 30, subrayado en el original).

Por otra parte, al reflexionar en un acercamiento a este proceso vincular desde lo que Bleger llamó una “sociabilidad sincrética”; que tiene que ver con la dificultad para distinguir entre yo y la institución, dando como resultado lo que llama Kaës una “indiferenciación radical”,⁴⁴¹ advertimos también cómo puede tornarse alienante esa misma vigencia del vínculo del Sujeto con la Institución, cuando se vive como verdadera la ilusión de que se es miembro de “la familia institucional” y en este sentido, el individuo deviene ya no sólo un sujeto sujetado, sino un sujeto *tragado* por la institución; incorporado total y pasivamente, sin consciencia de ello, a los proyectos de la institución, *viviéndolos como si fueran los propios*. Agotando su búsqueda de una identidad en lo puro imaginario de *lo familiar* para el grupo institucional del que se es parte; de tal manera que, como bien dicen Radosh y Laborde (p. 379), se es “uamero”; o en nuestro caso “ucemista” y nada más que ucemista, y entonces el tener que salir de la institución será un proceso psicológico muy doloroso.

En cuanto a la perspectiva teórica del *grupo de referencia*, nos parece aceptable que es la familia en su función de grupo primario, la que tomaron como organizador interno de sus relaciones sociales los alumnos, pues se identifican a sí mismos en roles familiares. Es expresión de la *transversalidad*, como la denomina el propio Lourau en su obra citada; más no en el nivel de las funciones de la UACM como *totalidad*, que es el primer nivel de análisis que plantea, sino *en el nivel de las pertenencias y referencias reveladas por el grupo de estudiantes de la Universidad*.⁴⁴²

Y a propósito de *la institución educativa de referencia* para los alumnos de la UCM, veremos en el siguiente acápite que la UNAM disputa el primer lugar, de entre las instituciones nacionales de educación superior.

...estar en la Universidad: *una vivencia acuosa*

Durante este año se presentó con insistencia una secuencia de significantes que perfilan un registro subjetivo del grupo como una *forma vivencial acuosa*, que deriva de la falta de normas explícitas, sancionadas en ley: “mientras no exista un reglamento interior”, que se traduce en “**lagunas**”, en las que hay que “**ahondar**”; *no llenarlas*. Esta representación sugiere que *el campo de la norma, de la legalidad, se ve anegado* por “lagunas” a falta de la *aclaración* de los límites, del fondo. Se acusa entonces la *opacidad* de la norma, no su ausencia. Esto contradice su discurso manifiesto, donde reiteran a lo largo del proceso que no tienen *ninguna obligación*. Al identificarse por momentos con los profesores como *víctimas* del sistema ucemista, demandaron “derechos” para ellos, *ahondando en la laguna* (2ª 27)

⁴⁴¹ Radosh, S. y W. Laborde, 2003, op.cit.p.372.

⁴⁴² Lourau, René, 1994, op.cit.p. 17.

La imagen acuosa recurre también en torno a su desinterés por las leyes para la Universidad; concretamente sobre *la ley orgánica del PAN*: “deberíamos estar **empapados** en el asunto.” (2ª 30,31). De nuevo hay que *meterse a las profundidades* de la normatividad formal. El *barco-Proyecto se hunde* pero aún puede ser rescatado. Imagen que se condensa en la línea de pensamiento del “criticismo funcional”. “Son foquitos rojos en una **nave**” que hay que “modificar”(3ª 7).

Y el registro subjetivo *acuoso* se reedita a propósito de su experiencia del vínculo con la certificación, con el Rector, con los tutores. La conversación reflexiva previa había mostrado que *interiorizaban a la institución como un gran laboratorio social*, aunque negaran explícitamente que así fuera: “le dediqué bastante tiempo y que alguien no cursó el maldito curso y saca más que yo; no quiero hacerle al **llorón**”; y “dejé de asistir a las juntas con el Rector, porque parece que es un **mar de llantos** ahí...” (4ª 15).--“...en el sentido de la cuestión de las tutorías igual y sí ha sido... creo que los primeros días fue una (empieza a dibujar una amplia sonrisa)...cuestión de **desahogo** ahí de todo mundo .. (risas contenidas y semi-contenidas de todos los asistentes. El gesto es elocuente: todos coinciden en que se tomo a los tutores como psicoterapeutas) ahí con los tutores ¿no?. (dijo esto último ya riendo él).” (1ª24).

Y su vínculo con la universidad como totalidad: “lo veo así como mi última **tabla de salvación** en un momento dado para poder hacer algo en la vida.” (4ª,16).— “.. para mí este cierre es bueno, el cierre de las funciones que yo vi y... sí...o sea... yo.... se me despejaron aquellas **lagunas** que tenía acerca de esta Universidad.” (4ª, 20).—“ (...) realmente sí se pusieron este.. algunas cosas en... en juego (...) muchas cosas se retoman y se dan y se trata de cambiar esas **lagunas** o esas deficiencias.” (4ª21). Las dos últimas intervenciones en el cierre de esta 1ª etapa señalizan como “lagunas” los *vacíos en el conocimiento y comprensión* de determinados rasgos del Proyecto universitario; *no hay errores en el Proyecto, hay opacidad*.

Restituimos en ese momento para el grupo una conversación ocurrida fuera de éste con uno de sus miembros:“Coordinación.(...).comentaba con Dragón a propósito del ahogamiento— es la expresión que uso y me llamó mucho la atención - del **ahogamiento de este espacio** que él refería en la oficina donde laboro, por allá abajo, eh.. yo le preguntaba a él en qué sentido sentía ahogarse y de ser posible que ampliara aquí en el seno del grupo ese sentido” (4ª 24). No obstante, lo que siguió fue un largo y pesado silencio y al retornar el uso de la palabra, ya no hicieron alusión a esta expresión. Lo que podemos interpretar de la escena ocurrida fuera del grupo, *es que hay una prolongación de la sensación de ahogamiento de la universidad al grupo de reflexión*.

La UACM y las otras universidades: necesaria elaboración en la construcción del *nosotros*

En los primeros años el proceso de construcción de la identidad estudiantil tenía obstáculos en la falta de estructura y ello se revelaba a veces como una búsqueda en la que jugaba un papel protagónico *el espectro de la UNAM y otras instituciones de educación superior*. Espectro que se hizo presente con un peso negativo a lo largo de las sesiones, tanto porque se trataba de instituciones *donde no fueron admitidos*, como porque constituían un objeto

de deseo frustrado y un referente obligado para definirse y ubicar a *su institución* en el SEN:

“Bueno para mí ha sido una oportunidad, una oportunidad que se me presenta, igual como lo mencionaba mi compañera, de que, tiempos atrás no había obtenido en cierta manera, un lugar en ...universidades como en la UNAM, el poli (...).” (1ª14,15).-- “...una chava que había salido de La Salle decía, así, como ejemplo ¿no? “es que mi maestra, es que dos sacamos las mismas notas y parece ser que ... nos copiamos entre nosotras”. Y... y entonces ¡ah! esa cosa viene ... *no es una cuestión de casualidad*, sino que son por la rigidez digamos ...de los profesores, de las materias, .. y esto pasa en el poli, en la UNAM y tal vez llegue a pasar aquí si uno no se...digamos no cuida las formas de todas las cosas ¿no? [“ajá”, “ssí”, se oye en el rumor del grupo].” (1ª 23,24, subrayado en el original). Se balbucea apenas, por su contrario (rigidez), una característica distintiva del Proyecto. “Por ejemplo ahora ya, yo te puedo decir que tengo más argumentos para defender a la Universidad que no nada más es en el sentido de razonar, es en el sentido también humanístico ¿sí? y es algo que por ejemplo la universidad , la UNAM, o llámese UAM, o llámese Politécnico; ya han.. como que han provocado un *rompimiento* de...lo que es la ciencia y lo que vienen siendo tus emociones.” (2ª 8, subrayado en el original).

En esta *línea de pensamiento estudiantil* “*las otras instituciones y la UCM*” se llegan a reconocer como necesarias aquéllas: “...las diferentes autoridades <se ha llegado a este tipo de acuerdos que yo considero que es importante que se les trasmita> [emula al Rector]; de decir si es que ... llegaron ya a acuerdos con la UNAM o .. en cuestión de que.. de cómo poder solicitar material de la universidad para nosotros como alumnos a veces, libros que no contamos aquí.” (2ª 30) – Este reconocimiento en la 2ª sesión de que *lo que le falta a la UCM lo tienen las demás*, operó haciendo reaccionar al grupo en la siguiente sesión, que *cerró filas y saltó en defensa* de su *universidad radicalmente diferente*, llena de novedades positivas en su “sistema” y “proyecto”.

Tenemos varios ejemplos de cómo *la forma de significar su identidad como estudiantes de esta universidad está ligada a su ingreso*; pero no a la cuestión examen-sorteo, que les provoca tanto desasosiego, sino a la manera como se enteraron de la existencia de la UCM y a la manera como arribaron a sus instalaciones: “me entero por casualidad también que se abría la Universidad”; “vi la convocatoria”. Cadenas de significantes que ilustran *la intensa adjetivación de su primera impresión de la universidad*, en respuesta a las preguntas que hicimos en la 1ª sesión ¿Qué significa para ustedes/para cada uno de ustedes, ser estudiante de la Universidad de la Ciudad de México?, ponen más al descubierto hasta qué punto no son conscientes de su negación de haber sido sorteados: “la maravilla... sensacional conocer la forma como se trabaja aquí... fabuloso... afortunadamente fui elegida ...me siento muy contenta...como objetivo es bueno, no parte de lo tradicional... vale la pena estar en esta universidad...siento que me saqué la lotería...mejoría...es una gran ventaja...ha cambiado mi vida... flexibilidad para acomodar los horarios a las necesidades...”

El emergente grupal de la diferencia del Proyecto circuló libremente en la mesa de reflexión sin que lograran delinear en qué consistía esa *diferencia con todo lo demás*: “O por ejemplo si otra familia, digo otra escuela; por ejemplo la UAM, hay un proyecto, y si nosotros tenemos que apoyar porque sino, y yo dejo solo a ... a mi hermano alumno, pues le

va a ganar el otra... otro alumno o, otra persona que pertenece a otra casa; a otra casa de estudios, que es la UAM, la UNAM.” (3ª14).-- “Entonces confrontarte con todos los universitarios habidos y por haber de la Ciudad de México y este... y.. y... y... llevamos horas de polémica; de hablar con uameros, con unameros, con politécnicos y dices: ¡guauuuu!, de verdad, cuesta trabajo que para mí, creo que la he librado, creo que la he librado muy bien. Este... hay... hay cosas que no conocen de...del sistema.” (3ª 20).- “Que invitemos a compañeros de otras universidades, de la UNAM, Politécnico, este...UAM, conozco amigos de la Del Valle y les he platicado del proyecto y me dicen “es fantástico el proyecto”; profesores de... de la... de la UAM, un profesor que conozco dice: “está buenis.. es buenísimo el proyecto” (3ª23).--“...yo también he tenido *muchas, muchas confrontaciones* con gente de otras instituciones donde:“¡ah!, pues esa universidad no sirve” ¿no?. Y más sin en cambio ya cuando ven... la formación educativa este... ssí... como que ya se quedan así.. como que los callas ¿no? y ya dicen “¡ah, no como que estos sí...!” o sea, “no están tan menso ¿no?”. O sea no es una universidad patito ¿sí?. (3ª, 21.Subrayado en el original).*En una lectura macrosocial de esta conversación podemos inferir cómo en la Sociedad se empiezan a oír voces a favor y en contra del Proyecto.*

En una serie de movimientos oscilatorios, en la 4ª reunión el grupo volvió a manifestar, más sereno, *las carencias de la UCM*. No logran precisar *lo que sí tiene el Proyecto, sólo nombran lo que no tiene y de nuevo en añoranza de ser como las otras instituciones* : “Creo que también lo que le hace falta a esta universidad es un logoto.., un logotipo este, donde nos ident... identifiquemos ¿no? como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional, la UAM. Bueno para mí sería una, una propuesta pero no sé si sería una propuesta más después. (4ª 30)

Indagamos con quienes habían tenido expresiones como “estoy tranquis, tranquis” en la UCM, si era *un medio* para obtener un título, para conseguir trabajo, para aprender una especialidad, para formarse como seres humanos, para hacer amigos, para evadir su realidad; o si constituía una instancia existencial con estatuto de “mientras”. Y encontramos que eran los alumnos “*desertores*”, quienes habían permanecido en la UCM *mientras* conseguían admisión en otra escuela, un empleo, una beca o “algo” distinto, según la percepción de los alumnos sobre sus pares *no participantes en la investigación*. “No confundamos que a lo mejor esto te va a dar este... no sé, te va a asegurar el trabajo, o vas a quedar bien... muchas veces así lo ven, por eso se han ido muchas gentes.” (4ª16) De modo que en el juicio de los alumnos *no desertores*, eran sus pares ya alejados de la institución, *quienes sí* se habían vinculado con la Universidad con un fin meramente utilitario.

Paradójicamente, *de esos alumnos desertores y esos otros, que no deberían estar en la UCM*, el grupo criticó *su falta de interés por el estudio* al señalar una ruptura espacio-temporal con la realidad que refleja intereses ajenos a la educación (o supresión de intereses):“(...) hay alumnos que ... tú los conoces, los tratas y ves dices: “¡este tipo!, o sea, ¡no tiene nada que hacer aquí!”; de planoo, o sea, viene así como que.. como...porque no quiere estar en su casa, o porque noo *se qué*.Que dices ¡de plano!.”(3ª 18).

En contraste, *la elaboración de su identidad como estudiantes ucemistas los remite a un supuesto compromiso con las demandas del modelo imaginario* de la universidad “diferente”, cuyas características referimos abajo.Y *a la simbolización universitaria como*

una república. Y de esta manera, la identidad social de los ucemistas es una de alumnos-militantes de un movimiento social de transformación : “Y estamos cambiando de forma de pensar de...¿cómo se llama? concientizar...este ... ciertos problemas, este... que antes no nos preocupaban;o sea, los veíamos pero como que antes no nos habíamos percatado de esos problemas. (...) esto es.. un algo gravísimo, o sea ¿que ya le quede un año de vida al relleno sanitario?. O sea, se me hace así super alarmante y nosotros todo lo que podemos hacer: campañas... entre uno que....con que uno ya concientizó el problema, junta a un grupo de gente; ahora todos los que somos, uno puede cambiar y todavía falta todo el sistema , o sea, ya no tanto todo el Distrito pero por lo menos empecemos por delegaciones, por colonias y un... país, ciudad, Distrito lo que se..bien preparado pues... es el cambio y va a salir adelante.” (3ª 25)⁴⁴³

La *demanda de ayuda* que cruzó todo el proceso se objetiva también en relación con su arraigo.Como un: *no sabemos qué hacer y qué no hacer en la universidad y ello nos hace dudar de nuestra permanencia en la universidad*, podríamos interpretar el fragmento: “(...) pareciera ... *no, no pareciera, hemos sentido la mayoría en esta primer... la primer generación hemos sentido: esa falta de difusión* en cuanto a a cómo se van a manejar las cosas, a cómo deben de ser, y... a veces ahí es donde... **la gente se atora... se va, se va...se va de plano, se va a buscar otra cosa**” (1ª 32, subrayado con vehemencia en el original lo de cursivas; las negritas son nuestras). Primero se atascan, quedan estancados... dejan de funcionar; *lo que evidencia que la falta de normas no es el territorio de la libertad*. Luego se desatascan y como las ruedas en pendiente, ya nada los detiene.

Sintetizamos en *dos valoraciones* de los alumnos el sentido que tiene para ellos ser miembros de una comunidad educativa en ciernes, en el contexto de un Proyecto alternativo: *compromiso con el cambio, con lo diferente, y defensa férrea de la cohesión interna* que repercutió en el *proceso grupal*.

El enemigo interno simbólico y su elaboración en el dispositivo grupal

Un *enemigo interno simbólico se instalaba en el imaginario colectivo* y observamos el proceso en el grupo. Su elaboración cognitivo-emocional por la subjetividad colectiva en estudio es compleja porque se ubica dentro/fuera de la UCM; no obstante hicimos las *devoluciones* desde el primer año de sesiones al grupo y las continuamos en 2004 para que pudieran (ellos y la coordinación) llegar a dilucidar y *a lidiar* con ese enemigo. Un primer señalamiento fue que *el enemigo estaba dentro de la UCM; o al menos había uno dentro*, de acuerdo a sus propias expresiones: era para empezar *la falta de normatividad*. “De decirles [a los tutores] <quien sabe y qué vamos a hacer>, y que... porque había una incertidumbre muy... muy fuerte ¿no?, que si ... era legal, no era legal y... pues una larga lista de cosas ahí. (1ª24).--[Se oye que alguien critica la propuesta del PAN y Chimino reacciona]: pero mira yo creo que eso no es el enemigo, aquí la cuestión es la falta de normatividad. Sí no hay una ley orgánica, pues no puede existir un... un reglamento interno

⁴⁴³ Es pertinente destacar : *no se trata de militantes de un partido político*, o para obtener apoyo en un proceso electoral, como las críticas de la oposición partidaria al GDF en su momento difundieron. Se trata de una militancia en una ideología y un modelo imaginarios que se empiezan a compartir.

(...)¿qué es lo que les garantiza, a ustedes como profesores su estabilidad?, y a los trabajadores, o sea, también, administrativos?”(1ª 39)

Al avanzar en las reflexiones del grupo en 2003 y en la sesión última con las *devoluciones*, el grupo empezó a advertir que *la amenaza constante de la incertidumbre era el auténtico “enemigo” al interior de la UCM*, pues era aquella la que los paralizaba y les impedía dilucidar a la institución en el terreno de los acontecimientos: “Bueno primero todo lo que dijiste, pues yo me quedé con la boca abierta porque pues sí, igual y sí me pasó por mi mente aquí muy mínimo de que cuáles fueron los resultados de estas reuniones (...) no me había puesto a pensar que ¡sí es cierto!. Eso lo hablamos y cuáles fueron los resultados que se obtuvieron, que son super importantísimos y me quedé así como que...híjole... no sé si puedo... en el primer curso [se refiere a la 1ª sesión], pues no estuve, no puedo opinar, del segundo ...la idea de la incertidumbre nuestro enemigo. ¡Chin!, o sea, ¡sí, sí es cierto!, ¡sí es enorme enemigo!, sí es una gran amenaza para la existen.. para la vida de la universidad que no se tenga información. Porque otra cosa como que se había comentado es que no todos tenemos la misma conciencia. Este grupo que bueno, yo considero que somos privilegiados realmente nos ponemos a reflexionar que igual y puedo pasar al 5º semestre y no me pongo ni las pilas ¿no? y pues sí... no.. es que no sé cómo decirlo...Sí estoy muy contenta de que esté esta mesa para que nos pongamos a pensar y cuestionar realmente qué estamos haciendo ¿no? o qué está haciendo lga Universidad con lo que, okay, al principio había las dudas, (ininteligible) de información. – (...) con respecto a la incertidumbre, creo que la estamos tomando nosotros como una forma de escudo para ... para no este... acatar nuestras responsabilidades como tal, muchas veces es más eso que realmente que ya estemos organizados o no organizados (...).--“*Si ya teníamos una incertidumbre original, todavía le aumentamos los rumores* de los demás, pues ahí este, es donde empezamos a fallar” (4ª, 12-14,20, el subrayado es nuestro).

El enemigo fue cobrando diversos espacios y pesos específicos en la vida cotidiana del grupo: “se me despejaron aquellas lagunas que tenía acerca de esta Universidad.(...)todavía existe una incertidumbre por ejemplo en la certificación, esa es la incertidumbre que tengo; bueno que yo tengo no sé si ustedes también la tengan por lo de las calificaciones, pero creo que también ustedes tienen.” (4ª 14 Subrayado nuestro).

El grupo *hablaba ya otro plano* del enemigo *simbólico de la incertidumbre*. ¿Quién era el verdadero enemigo? fue la interrogante cuya respuesta grupal nos propusimos acompañar. El enemigo mayor que había sido dilucidado *era una imaginaria amenaza (futura) de más incertidumbre* hacia el cierre de la primera etapa.

Segunda lectura

Rasgos de una ilusión: la *instalación mítica* de la ideología democrática; el alumno ideal de la UACM; el modelo imaginario de universidad

Adentrar la mirada en *el proceso de idealización de la universidad* nos abre nuevas ventanas a las significaciones de los estudiantes y cómo están ligadas al vínculo que están construyendo con aquella; a los lugares utópicos y los referentes necesarios sobre la UACM como institución *educativa*, desde los cuales los alumnos elaboran el objeto de estudio. En

ese vasto proceso emergieron ciertos rasgos de la *ilusión* institucional durante las conversaciones reflexivas: los elementos en el imaginario colectivo de la ideología democrática de la universidad; el ingreso por perfil, que entraña la *codificación* de un alumno ideal; y el modelo imaginario de universidad.

...el mito democrático en proceso y el proyecto político de la UACM

Un *organizador de sentido* para las acciones, sentimientos e ideas de los estudiantes de la UACM es la *ideología democrática del Proyecto*. La instalación de esta ideología en el imaginario -que los estudiantes enuncian como “democrática” sin apellidos⁴⁴⁴-, se hace desde el lugar de la *utopía*, transformadora de sentido, y desde ahí, repercute en la dinámica de su vínculo con la sociedad. Fantaseando las finalidades de la institución los alumnos *dieron lectura* a los procesos de ajuste, repliegues y elaboraciones normativas oficiales y en general al acontecer en la Universidad; así como a sus propias creaciones utópicas, deseos y emergentes grupales como la *diferencia*, cuando la coordinación hizo una devolución al grupo sobre ésta última para que la trabajaran de manera sistemática. El *acontecer universitario* se orienta por su ideología, según los alumnos, *hacia la transformación societaria*.

“Lógicamente lo ideal es de que uno... esté siempre con esa dinámica, o sea, tratar de romper ese... establecimiento de la rigidez de la sociedad, porque por ejemplo, aquí, la Universidad una de las cosas que busca fundamental es hacer una comunidad. (...) ... voy a traer unas palabras que dijo el maestro Villoro ahora que fue (...)... el Encuentro de la... de la Universidad. El dijo: ojalá y la Universidad no se convierta en una sociedad, que sigan permaneciendo los...los principios de comunidad. Porque al haber una comunidad estamos hablando de algo totalmente diferente donde no hay una rigidez establecida, ni para alumnos ni para profesores, ni de la forma de pensar, ni de actuar; mientras que en una sociedad se establecen leyes, reglamentos... los cuales este.. te limitan ¡y lo peor es que te limitan en la forma de pensar!”(2ª 5) “...que también salgas con una visión humanista. Y que eso es lo que va a permitir realmente el cambio en la sociedad.” (2ª8). “Porque.. *no estamos aquí formando cuadros* de que te lo sepas todo *de memoria*, sino que más bien que razones lo que estás aprendiendo y el razonar muchas veces te permite vislumbrar otras cosas que hay atrás de ciertos problemas ...y que eso sí te va a empezar a permitir plantear soluciones.”(2ª 22, subrayado en el original)

La ilusión que de la institución va constituyendo el grupo incorpora la aspiración general del Proyecto de transformar la sociedad, pero nos parece que la asimilan como un objetivo institucional *inmediato*; cuando se trata de uno muy amplio, a consolidarse *en el largo plazo*.

“Sí creo que es un proyecto... este, que permite una igualdad para todos los compañeros (...) le damos otro sentido de igualdad en respecto de que ya no es una competitividad en la cual ... el alumno tiene que destacar por una calificación, sino que aquí ... más que nada... tratamos de tener este...un criterio... pero, que al mismo tiempo no sea *excluyente*; sino que

⁴⁴⁴Las democracias pueden ser concebidas y enunciadas como “representativas”, “participativas”, “sustantivas”, “democracias directas, indirectas”; “pluralistas”, etc.

sea integrador, igualatorio. - Aquí no hay de que: ¡ay, o sea, tú vives en tal zona!, te voy a tratar mejor. Tú eres un alumno que le echas más ganas, o eres más inteligente, te voy a tratar diferente que el otro. No, o sea, aquí sí somos, somos todos iguales. - Bueno al menos yo no siento ninguna... ninguna ¿cómo se llama? diferencia o ninguna ... - ... Exclusión - O alguna exclusión por ... o sea (ininteligible, está muy ansiosa)". (3ª 15, subrayado en el original). Elemento de anclaje de la representación de la ideología democrática ucemista entre los alumnos es *la igualdad de oportunidades*, pero no realizada en el sorteo, en el cual no creen; sino ante el estrato socioeconómico de pertenencia y el conocimiento, básicamente. "Sí, porque en otros lados: <personal docente tal> ¿no? <exclusivo para alumnos> ¿no?" (3ª, 16). Alusión a su vivencia del *espacio social* en 2003 producto de un *espacio físico compartido en las instalaciones de la Universidad*; que se opone en el plano afectivo a la noción de "*distancia*" entre alumnos y maestros.

Pero el contraste de este producto del imaginario social, que es una apropiación mítica de la ideología democrática en que no se vislumbra *separación* entre alumnos y maestros *en la estructura libidinal* ucemista, contra las estructuras y formas de organización *reales* que van experimentando y que exteriorizan verbalmente en el grupo; hace que los alumnos empiecen a elucidar que sí existen separaciones estatuidas entre los grupos sociales *de la organización*: "yo soy académico y... este perdón", hay por ahí actitudes de: "yo me dedico a otro tipo de ...de actividades aquí en la universidad y ... ay, tú eres el pinche alumnito ¿no?". (3ª 16,17). Atestiguamos aquí la gran utilidad de la *conversación reflexiva* para romper una ilusión básica que se presenta en los grupos: *la ilusión del mimetismo*.⁴⁴⁵

"Sería más bien este... un proyecto diferente de ... de.. la forma de educar ¿sí?, porque este... *si es verdad que ... que este proyecto sale fuera del parámetro normal de cualquier institución... eh, también es cierto* que te permite tener una reflexión ... académica; permite que haya una reflexión tanto de los docentes con los alumnos y este.. y viceversa o sea, de alumnos hacia los docentes." (3ª16, el subrayado es nuestro). La expresión ventila un cierto valor negativo de *anormalidad de lo diferente*. *A pesar de salirse de los estándares*, que son valorados como necesarios normalizadores en la vida social, la UACM *no es una mala institución* para los alumnos.

Construir una "comunidad", igualdad social de oportunidades, igualitarismo para derrotar al excluyentismo, combatir el egoísmo, buscar el bienestar de la sociedad, desarrollar un sentido "humanístico"... todo ello se entrelaza con las transformaciones de sentido emanadas del *deseo y la negación de los miedos*: para ingresar no hubo sorteo - ahí no hubo igualdad porque *nosotros* cubrimos un perfil. Pero luego *nosotros* vamos a cambiar la sociedad; ilusión de mimetismo con los docentes.... Todos ellos, elementos significantes de la ideología democrática cuya trama de significaciones va instalándose en el imaginario social apuntando a la cristalización de un *mito democrático*. Es interesante que en su apropiación de la ideología que permea el Proyecto; es decir, *como parte de ese sistema de significaciones, no emergió la libertad*. La libertad marca una diferencia en esta

⁴⁴⁵ Que explicara Fernando González Rey como "la ilusión de que nos parecemos" en la Mesa : "Universidad, liberación y compromiso social" en el V Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación, noviembre 27, 28 y 29 de 2002, Guadalajara, México.

“oportunidad de escuela”, pero no se significa como elemento propio de una ideología democrática.

...un modelo imaginario

Conforme fueron precisando *el sentido de su estar en la UCM* ubicándose a sí mismos frente a lo nuevo, los estudiantes sustituyeron *el blanco semántico* del *esto* o *aquí* por el “*modelo*” de universidad. Un *modelo imaginario* que iba produciendo la subjetividad con pocos elementos conocidos del modelo educativo *real*; que es “*muy bueno*” y *cuenta entre sus rasgos, siguiendo al grupo, con el desinterés por la eficiencia terminal*: “Este... presentan, o sea, no se preocupan por... por estudiar, no les importa presentar su examen en estas certificaciones que vienen porque pues tienen muchas oportunidades. Entonces en eso no estoy de acuerdo.” (3ª 5). Ya vimos que esta “novedad” del modelo tiene su correlato allende el grupo, en las prácticas y mensajes institucionales.

A partir de la diferencia radical entre la UACM y las otras escuelas, se radicaliza la diferencia entre *su modelo* y el existente *tradicional* en el país; el cual “es muy bueno”, aunque no saben descifrar porqué. Lo que se muestra es que suponen un *antagonismo* entre este modelo ucemista y *todo lo demás* “Sí, pues es extraño el.. el modelo ¿no?, o sea, choca con .. toda... este con toda la forma de tradicional de ... de ver este... la... la forma de aprendizaje. - Okay, bueno de “extraño”, suena así como que sinónimo de diferente ¿no? y de diferente pues sí como dijis... dijo Dragón, o sea, pues es diferente en cuanto al modelo educativo; *me super encanta, siempre lo voy a recalcar*. Estoy de acuerdo en el... modelo educativo.-- Bueno, también estoy de acuerdo de.. del modelo educativo pero a mí me da.. o sea este modelo se debería de llevar desde los cimientos, que es desde la educación preescolar; para que la gente se vaya acostumbrado, y no nada más en la Ciudad de México, sino a nivel nacional. -- Pero... si me dices en cuanto a la Universidad yo creo que... estoy de acuerdo, me gusta; pero a mí eso de ... de extraño que me causa, me ha tocado como que compartir, yo les comentaba en la primer sesión que estoy encantadísima con el modelo eh.. a mí me .. me funciona personalmente, muy bien; se me super ajusta y este.. y... y me sienta bien a mí” [Realmente lucen *encantados*; se les ve impresionados en sus sentidos, sus ojos brillan, relucen sus rostros, como si hablaran de un objeto en la etapa de enamoramiento]”. (3ª 19, el subrayado es del original).

El “modelo” sufre una metamorfosis en esa suerte de *traje hecho a la medida* que mencionamos antes, producto de significar la *flexibilidad al margen de la responsabilidad*. *El significado de la flexibilidad* que es producida colectivamente por estos alumnos *en proceso de convertirse en estudiantes*, es una cualidad *elástica* del proyecto que ha de *ajustarse* a sus visiones, fantasías y deseos, *como prenda de vestir*.

...el ingreso por “perfil” detona la elaboración de *un alumno ideal*

La UACM sí es una universidad con características singulares, como toda institución *discernible en el conjunto de las instituciones*. Tiene una identidad propia pero acá el primer dato de *lo real*, que *separa* a esta institución, *es el mecanismo que sorte a quienes habrán de ser sus estudiantes*. Y este grupo no se percató de que *justo ahí, en el mecanismo de ingreso*, tan sospechoso para ellos, es donde radicaba el principio de la diferencia objetiva de esta Universidad. Y en su lugar edificaron una compleja forma de reclutamiento

imaginaria, alimentada en ocasiones desde “fuera” por lo que decía la prensa. Los que sí son estudiantes ucemistas, *son unos seres especiales que cubrieron un “perfil” misterioso*.

En el razonamiento de los alumnos *la negación colectiva de su ingreso por sorteo*, hizo que apareciera en escena, primero como espectro, “el perfil”. Esta idea vaga de un perfil dio pie durante las sesiones a un nuevo emergente grupal: *el ideal de alumno de la UCM*, que persistió en las cuatro sesiones de la primera etapa; nombrado asimismo en ocasiones como *el perfil del alumno* pues se retrotrae parcialmente *al acto de ingreso*, momento en que deviene ese ser especial que es el alumno ucemista. Para ese ingreso los aspirantes debieron “cubrir requisitos” porque “no pudo ser de otra manera”. Y esos “requisitos” empezaron a ser substanciados en el grupo conversacional:

“De que hay que construirla, pues sí, hay que ... hay que construirla [la universidad] y, y bueno pues... a lo mejor a lo largo de .. de cómo esté el tiempo y a lo mejor a partir de abrir espacios como estos [se refiere al grupo de reflexión], pues la misma universidad se va dando...quizás va a ir construyendo ese perfil del docente, del maestro y ¿por qué no decirlo? del alumno, del alumno ideal para este tipo de escuela.-- Coordinación:¿Hay un alumno ideal para el tipo de escuela?-- Grupo: Sí”.(1ª, 22)

El ser especial que habita la UACM es “distinto”, *absolutamente “diferente”*, en consonancia *con la identidad antagónica* de su Universidad. Ante la imagen borrosa del *alumno ideal* que tenía inicialmente el grupo intervenimos para que se fuera aclarando: “Grupo. Qué tanto está conciente el alumno que va a entrar aquí, del modelo que ofrece, que oferta la ... la universidad (...) cómo lo va a aplicar ¿no?, cómo le va a hacer para ... *para tener ese compromiso inicial , iniciático* (subrayado nuestro).-- Coordinación ¿Este grado de conciencia del alumno que va a entrar aquí, tendría algo que ver con el alumno ideal para este tipo de escuela?-- Grupo : Sí, quizás sí. *Sí* (afirmativo y enfático, como para eliminar cualquier duda sobre su respuesta) porque es diferente, es diferente...” (1ª 28).

“...sí va con la idea de ... de .. de preformar al... al alumno. Yo creo que ese semestre de ambientación iría más sobre... sobre la ... la conformación *de lo que uno* tendría que buscar como estudiante para allanar las deficiencias y las lagunas que tiene la formación media superior ¿no?.(1ª 29 subrayado en el original) .-- Pero sí digo el... el compromiso tiene que ser necesariamente con uno, de que si uno va a llevar su acta de nacimiento y todas esas cosas a una escuela diciendo “bueno yo vine aquí porque esta universidad me... tiene ciertas características que a mí me llaman la atención o que... o equis cosas. (1ª, 30 y 31).- “...sí tuviéramos que cubrir este perfil de entrada, un poco más específico, o complementarlo ¿no? ya... ya... ya... entrados... ya una vez este... *ingresados* complementarles un perfil con información para evitar deserciones para evitar este...también mala información, e inconformidades que te encuentras en el camino. (1ª 32, subrayado en el original) .-- Coordinación: Vuelve a salir el tema ahora como perfil, el que ahorita comentabas ¿no?, el asunto del alumno ideal, el perfil de entrada, algunas características que tal vez tendría este perfil o este ideal, como ustedes lo han referido en esta mesa de conversación...-- Grupo:....(me interrumpe) como son: el compromiso iniciático, el conocimiento de la universidad, el conocimiento de las reglas, cuáles son, cómo son... (1ª 33)

Al final de la etapa se habían agregado y precisado los componentes a este *alumno ideal*, que subraya su carácter imaginario con nociones como “preformado”. Además de mantener el compromiso “iniciático”, término asimilado en el grupo como “logia” y “élite” (3^a30), se precisa el conocimiento de “esta escuela”: es “del funcionamiento de la universidad”. Y se consideró relevante que el alumno tome conciencia de su realidad inmediata como estudiante inscrito en la UACM: “caer en conciencia, tomar conciencia de lo que es la UCM”. Se consolida la idea centrada en el sí mismo: el compromiso del *alumno tipo UCM* es “necesariamente con uno”; un compromiso “con nosotros mismos porque de nuestro compromiso va a depender nuestro futuro”; el *alumno UCM* debe tener “una meta”, “estar decidido de qué es lo que quieres”. Este alumno también debe estar dispuesto a “sacrificar muchas cosas” para lograr su meta.

Al analizar sus expresiones desde el tercer nivel de contexto *notamos la sensible ausencia del compromiso con los demás y con la Sociedad*. Así se mantuvo todo el 2003.

II. Análisis de las conversaciones reflexivas del grupo en 2004

Igual que con el material de 2003, planeamos hacer dos lecturas de las conversaciones producidas en tres sesiones. Debido a esa condición de derivar categorías de análisis directamente del material simbólico, las agrupaciones que hacemos en el segundo año responden parcialmente a distintos ejes y se combinan de manera distinta con la elucidación teórica de los procesos. Así, mientras en el primer año emergieron unos *consensos* básicos, en el segundo año se sustentó el tema de *la autonomía en la UCM* y sus significados fueron *elaborados* en el grupo. También surge un *emergente grupal* nuevo con respecto a 2003, que es la *verticalidad*, expresada como afirmación de su heterogeneidad, entre los alumnos que conformaron el dispositivo, rompiendo con el *mimetismo* anterior.⁴⁴⁶

Fueron cobrando importancia ahora *las líneas de pensamiento que atravesaron el tiempo de 2003 a 2004*; de modo que en ambas lecturas de este año imbricamos tanto un abordaje específico directamente inducido por el campo, como la interrogación del material desde las preguntas de investigación. Leímos retrospectivamente desde las conversaciones actuales lo producido durante el primer año para poder comprender cabalmente el sentido de tales producciones subjetivas. En particular hicimos una segunda aproximación a *la elaboración del sentido de pertenencia y a la construcción de una identidad colectiva*.

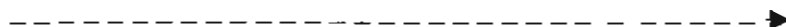
De nueva cuenta hicimos una lectura transversal de los significantes asociados en varias sesiones; ahora para analizar la *huella* del paso del tiempo y elucidar la llamada “cuestión generacional”, con toda su importancia significativa. Entonces, hay procesos de significación que eclosionaron en 2003, otros en 2004; algunos de este último periodo fueron incubados durante 2003 o incluso fueron larvados desde el 2001.

2003'

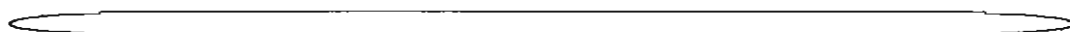


⁴⁴⁶ Sin embargo no es un “nuevo emergente” en el sentido pichoniano, ya que no devino de haber operado expresamente sobre el mimetismo observado en 2003 mediante la interpretación; es una nueva producción subjetiva. Ver *El Proceso Grupal*, tomo 1, p. 244 de Enrique Pichon-Rivière.

2003-2004



2004



2001

————→ = procesos de la productividad subjetiva presentes en 2003

-----→ = procesos que iniciaron en 2003 y se extienden a 2004

○ = procesos subjetivos elaborados durante 2004

⇒ = procesos de la subjetividad que se fueron incubando desde 2001

Los tres niveles de contexto fueron nuevamente herramientas útiles, toda vez que sus componentes *se traducen en diferentes registros de experiencia*. En el primer nivel fue necesario un cambio de actuación de la coordinación para sostener el espacio de reflexión. Adoptamos un papel más activo. Concretamente el número de *señalamientos* que hicimos en cada ocasión fue mayor ahora y las *devoluciones* cobraron la forma de preguntas casi siempre inmediatas. Nuestro papel durante 2003 con menos intervenciones, dado el *desorden* percibido por los alumnos (y la coordinación) y la manera en que los desbordaban las experiencias en la universidad, no había sido suficiente para provocar un cuestionamiento serio de las relaciones sociales dentro de la institución, ni de su propio desempeño. *Nos corrimos ligeramente* de un lugar de menos participación abierta a uno de mayor participación con los dos cambios mencionados; tratando de no inhibir la espontaneidad del grupo pero sí de contener mejor que en el primer año la dispersión observada. La regulación del proceso continuó partiendo exclusivamente de lo que el grupo producía, pero al replantearnos la función de coadyuvar en su *recuperación* de lo que había producido desde las primeras sesiones y de su historia grupal y social, se hacía necesario un cambio.

En la 5ª sesión *devolvimos* al grupo los propósitos de la segunda etapa que habíamos interpretado de la necesidad estudiantil, manifiesta aunque no muy clara en sus finalidades, *de incidir abiertamente en la población universitaria*. Habían sugerido en la última sesión de 2003 a la coordinación que el grupo “ya más fuerte” en 2004, tuviera unos “logros” que ellos patentizarían y lo harían en medios diversos para difundirlos. La *tarea* del grupo era, pues, pasar de la *sistematización de sus experiencias* a la *intervención directa* para “cambiar” a la UACM. Y lo querían hacer a través de :

- Elaborar “el perfil” del estudiante y difundirlo, y
- Elaborar “el reglamento interno para los alumnos” y canalizarlo a Rectoría

No nos habíamos comprometido con ellos a *emprender acciones deliberadas y organizadas como grupo* para “cambiar” las situaciones problemáticas identificadas; aunque sí a buscar eventualmente con ellos, la canalización de lo elaborado. En relación con los “propósitos”,

que eran planteados por el grupo como “metas” a alcanzar, precisamos que la elaboración del reglamento rebasaba los tiempos acordados de cuatro sesiones más de dos horas (que se redujeron a tres); y les hicimos ver que además lo planteaban como “trabajo” del grupo, pero pedían que la coordinación fuera quien identificara las “obligaciones” y los “derechos” de los alumnos de la UACM fuera del grupo y quien los expusiera al Rector. Asimismo sugerían que fuera la coordinación la que redactara y jerarquizara sus intervenciones en el grupo *poniendo en orden el perfil que debían cubrir los alumnos ¿para ingresar o para permanecer?* no estaba claro. Igualmente se les hizo el señalamiento de que apuntaban a obtener unos resultados puntuales para favorecer cambios en la universidad, *pero aún no tenían claro qué cambiar y hacia dónde.*

Un último señalamiento fue que las dos inquietudes que manifestaban, perfil y reglamento, apuntaban a lo mismo: *el deber ser del estudiante de la UCM.* Y que ese *deber ser* se anunciaba en el seno *de este grupo* como un significante de todo el proceso porvenir; por lo tanto estaría emergiendo en las conversaciones reflexivas de su experiencia en la Universidad. Con estas nuevas precisiones al encuadre, reiniciamos el trabajo grupal en 2004 con la 5ª sesión.

Primera lectura

El retorno del sorteo

Luego de un año de trabajo con los alumnos, de marzo de 2003 a marzo de 2004, el efecto extragrupal del *proceso de la investigación* se manifiesta en torno al mecanismo de ingreso a la institución. Es importante aclarar que en los tiempos entre sesiones durante 2003 y aún en la reunión levada a cabo en la UNAM, jamás emergió el tema del sorteo o examen. Pero el miedo permanente a la disolución de la institución causada por una hipotética incompetencia de ellos, que en este año vuelve a asomarse, se hizo patente en la sexta sesión, *trocando el consenso previo de negación del sorteo, por una aceptación de la existencia del mismo*, como un medio de defensa *contra el examen de admisión.*

Esto fue lo expresado por el grupo tras un breve silencio: “(...)En lo personal yo estuve, estuve como... haciendo preguntas a varios compañeros en cuanto a esto. Y creo que... si bien es algo que yo había manejado mucho ahorita sí se me ... se me vino como que un poquito para atrás porque... de las personas que yo tuve; he tenido contacto y pregunté, incluyendo ya gente este... de reciente ingreso, que sería tercer generación, este... no, no les queda claro.. mmh.... vaya por más que traté de explicar ... este... ¿qué preferirías...?. *Todos están de acuerdo* y creo que seguimos estando de acuerdo en la forma del ingreso, finalmente bueno, el sorteo. (...) Entonces, si no tanto hacer un examen, que sí es complicado por lo que ahora pregunté a la gente (...) ... los objetivos, las metas que ya se tengan, que traemos ya como... (...) independientes antes de entrar a la institución para ir valorando ¿no? (...). Me pareciera que...(.) puede ser eso parte del perfil porque sí desecho por completo lo del examen, me parece que no. “ (6ª,3.Subrayado en el original).

Puede verse la enorme ansiedad que causaba el mecanismo de ingreso entre los estudiantes; tanto que había sido el hilo conductor de los intercambios fuera del dispositivo grupal; pero ahora, al retornar en la reflexión, ya se acepta que *para las siguientes generaciones sí hay-a*

sorteo y se vuelve una consigna defender *que no se aplique examen de admisión*. Duele aún aceptar que también ellos, los presentes en el grupo, fueron sorteados. Les duele porque *la fuerza del campo de lo instituido en la evaluación mediante un examen* que legitima saberes y discrimina a “los que no saben”, está presente muy a su pesar. Esta es la lectura que hacemos de que se hayan auto-devaluado por su ingreso a la universidad debido a *la suerte* y nada más que a ella y que hayan erigido los mecanismos analizados en 2003.

En el proceso de aceptación del sorteo, se empareja la idea del perfil que “además” sí cubrieron. Leemos en los siguientes párrafos una idea próxima a: *algo tienen quienes son sorteados; se sortea entre quienes tienen cierto perfil.* Muestran además las siguientes líneas la *inseguridad estudiantil* de no contar con los elementos suficientes para cursar estudios superiores. Inseguridad que atribuimos al proceso de subjetivación de no haber hecho un examen *como todos los demás*. Por ello solicitan el apoyo temprano de un tutor que los oriente para ser competentes *al elegir* y *en la carrera* de su elección: “es muy difícil de que ...tengamos un perfil. También nosotros como alumnos que formamos parte de esa organización, tengamos un perfil...de inicio ¿no?, que bueno sí estoy de acuerdo con...-- (interrumpe a Braulio, no lo deja terminar y se dirige a él). (Con tono enfático):...*de hecho lo traemos*, o sea, nada más es ...yo, lo que propongo yo, es que lo tomemos en cuenta ¿sí me entiendes? que tengamos ya (...)...un expediente, *que de hecho está desde que ingresamos*, desde que nos dan una ficha tenemos un expediente ¿cierto? (...)..debemos de delinear el instrumento, ¿no? (...) *que refleje* las posibilidades de...para determinada carrera, las aptitudes quizás, los intereses. Para que en base a eso (...) podemos sugerir como tutores, podemos sugerir: <creo que esto está muy bien para ti, ¿cómo lo sientes? ¿O que interés tienes? (...) se te vaya a dificultar más ¿no? Habrá que trabajar más y ver tus tiempos>. *Ese, ese es el tipo* de... de... a eso me refiero con checar el perfil, que... que... que cubramos eso.” (6ª, 4, subrayado en el original).

Y para alimentar más su inseguridad, de acuerdo con lo narrado por el grupo, circulaba en el recinto universitario una versión negativa sobre la identidad de quienes habían ingresado. Versión que hace resurgir la idea del perfil de ingreso que cubrieron: “Tal vez sí tenemos un perfil (6ª 5)-- Alguna vez por ahí en el curso; en el primer semestre, escuché a alguna persona administrativa decir que... que el perfil, era ... era este... gente rechazada, personas rechazadas de otras universidades. A mí eso me... me causó un gran conflicto realmente; yo así como que <!Oyej perdón, ¿no?; o sea, habemos gente adulta, habemos gente adulta que no hemos tenido oportunidad en ningún otro momento y que esto es fabuloso ¿no?>. <No, no puedes andar diciendo eso>. Pero bueno. Entonces este... yo.. yo quería pensar si una persona administrativa hace este comentario es porque *ALGO debe de tener el Rector ahí*, (se ríe de su propia enfática afirmación) de que, *ciertamente cubrimos un perfil*. A mí me pareciera” (6ª 11, subrayado en el original y elevado el volumen al decir “algo”).

La identidad estudiantil ucemista: segundo acercamiento

Como sugiere Silvia Radosh, uno de los temas importantes a trabajar en los grupos de reflexión es el de “<la pertenencia>, que ofrece una cierta <identidad>, y por tanto una <búsqueda de reconocimiento>, tanto del grupo, como de la institución”.⁴⁴⁷ Seguimos los

⁴⁴⁷ Radosh Corkidi, Silvia, 1999, op.cit.

rastró que va dejando en el discurso estudiantil su proceso de construcción del sentido de pertenencia a la *Universidad* y las configuraciones de las tareas múltiples que asumen. En este sentido es relevante observar cómo se vinculan los alumnos con la institución en su conjunto, simbolizando ésta un poder omnímodo, exterior; *lugar de la norma, ahora marcada por el disenso estudiantil, aceptándola o rechazándola* en su registro como imposición o como necesidad. Podemos apreciar cómo la institución *se les fue encima*; cómo se *empalmó* el grupo estudiantil con la universidad como un todo; cómo los avasalló y los llevó a desear que “no sigan perdiéndose todas las personas”(6^a5).

Esta simbolización se va tramando anudada a la cuestión de quién habrá de diseñar el perfil del estudiante : “Y cuando te enfrentas a que ya tienes la libertad, sigues con el mismo... *vicio* y no tratas de enfocar qué es lo que te ofrece la institución. Entonces, en ese sentido también yo responsabilizo a la institución porque ya lleva mucho el proyecto y no ha empezado a hacer mecanismos de decir: <bueno, hay que evitarlo, hay que tratar de buscar un perfil del estudiante>; pero el perfil lo tiene que definir la institución ¿sí?. Porque si.. si vamos a que lo definamos nosotros (...) va a seguir llegando gente que nada más va a buscar esta institución *como una alternativa* para que le salga otra cosa mejor y a la que esté mejor acostumbrada ¿no?. (...). ¿Por qué? porque dicen: <bueno es que allá hay una formación en la cual me obliga y por lo tanto yo me siento más comprometido>¿sí?”. (5^a 6, subrayado en el original) (...).--Pues así como que ... yo no estoy de acuerdo en eso porque yo creo que para definir o diseñar el perfil del estudiante, pues quién mejor que (...) nosotros que sabemos y que somos parte de la Universidad (...) somos los que podemos sacar el perfil.--Pero (...) hacerlo la institución pues no, porque sería como que *muy lejos de la realidad* que somos nosotros. “ (5^a, 6-7, subrayado en el original).

“Coordinación. Entonces la pregunta para el grupo ¿dónde queda la institución? ¿qué es la institución?. – Grupo. (...) Yo a lo que me refiero de la institución y de que como que quedamos rebasados los estudiantes, es de que es el conjunto de docentes, estudiantes y administrativos. *Esa es la forma en que debemos de ver a la institución, como ese conjunto*. Si empezamos a tirar... o a explicar cada uno su.. su forma de, de querer hacer el perfil del estudiante, nunca vamos a definir un perfil del estudiante, porque siempre van a estar otros arriba de nosotros. No me refiero a los profesores, de que a lo mejor ellos no, es (inaudible) visión: <no es apegable a la realidad> y van a tratar de imponer su realidad; así como los administrativos van a tratar de imponer su realidad.” (5^a 7, subrayado en el original). Una teoría en que surge un deseo de instituir una comunidad, pero que incluye la percepción de *la lucha por el poder* en el seno de la institución.

En su forma de vincularse con la universidad, *la gestión de la organización para sacar adelante el Proyecto, corre a cargo de los estudiantes*, de acuerdo con el siguiente texto: “Entonces por ahí debemos de partir y creo que en la realidad ya se ha tratado de hacer eso [por] los estudiantes, tratan de integrar grupos, como las juntas esas que se hacían con el Rector de cada mes, donde los estudiantes tienen que buscar a sus coordinadores. Y una vez que se busca a los coordinadores de academia, la otra es tratar de enlazar con Certificación y entonces ya estamos hablando de que sí se pueden ir definiendo ciertos patrones más alcanzables y más realizables (...) esos estatutos que se generen, realmente sirvan y sean operacionales en la práctica, que no sean demasiado este.... *ilusorios*, que no nada más... toquen el aspecto de moralidad y que.... . *Realmente nunca vas a encontrar un alumno que*

vaya sobre esa línea ¿sí?." (5ª 7, las negritas son del original, el subrayado es nuestro). En el duro golpe de tener que cargar con la organización en la universidad, el grupo se retrotrae de su derecho a soñar.

No tienen claras las funciones de la organización, pero *sí sienten el poder instituido* y el cambio en las relaciones de poder y concomitantemente, *la rigidización de la estructura organizativa*: "¡Ah! este si un docente le hablaba [al primer coordinador académico en la UCM-Centro Histórico] luego luego, así como que los atendía "a ver dime", o sea, los atendía para cualquier cosa y como que eso... yo, o sea, ahorita estando del otro lado, como estudiante digo <¡pues qué padre>! ; yo si me siento bien que una autoridad me escuche y diga <mira, vamos a ver> y si no pues que me canalice donde sí me atiendan. No de que quieres hacer una cita ahorita *con una autoridad* y que ... no te puede atender porque ahorita en el 2004, han cambiado." (5ª 17,18.Subrayado en el original). Y "Desde el primer instante que yo conocí a mi tutor, he planteado un sinnúmero de cosas; bueno, desde que entramos yo empecé con: escaleras de emergencia, un médico, bueno... creo que él no lo anota pero son cosas que yo sí he manejado siempre; clases los fines de semana, digo, tenemos el sábado este...es muy importante, mucha gente que trabaja ¿no?" (6ª, 6-7). El desorden organizativo registrado lleva a confundir el papel del tutor con la función administrativa y con la gestión universitaria más amplia.

La *metáfora del cuerpo* y las siguientes expresiones del grupo sobre la *organización* arrojan otros instituidos que son la *representación espacial del poder* y la *renuncia personal ante éste*: "Si la cabeza está bien todo lo demás va a estar bien, pero si *lo de arriba* está mal pues afecta a los estudiantes; si de ellos no hay compromiso pues de nosotros, pues menos ¿qué podemos esperar?--Yo creo que (...) de las personas *que están más arriba*. Bueno lo pondría yo como de quienes tienen el poder. (...) porque como decía... bueno en este caso sería a *los altos* académicos; sí, *los grandes* académicos y el Rector, que para mí son los indispensables. Entonces como decía ("ERA", dice ERA) ERA si desde arriba si son desorganizados o... pues cuanti más los profesores o sea, *se crea un...un desequilibrio completo*.(5ª20-21, el subrayado es nuestro).--"(...)realmente el tutor sabe la responsabilidad que...*que está teniendo en sus manos* y que nos debe de ayudar." (6ª 9, subrayado nuestro)

Los estudiantes *han naturalizado negativamente para el proyecto de autonomía*, una relación de dependencia asimétrica en torno al *compromiso*. Su actitud es pasivo-dependiente en el vínculo social que están forjando con el tutor. El poder se percibe distante y ajeno. La tradicional verticalidad del mismo y su trayectoria imaginaria de arriba>abajo, no puede ser más clara en el grupo. Y recurren a la *familia* como grupo de referencia para entender y comunicar su experiencia organizacional en la Universidad, en línea con la metáfora del 2003: "Voy a poner un ejemplo, por decir algo. En mi casa, si mi papá es desordenado voy a ser desordenado, si mi abuelo es desordenado, mi papá va a ser desordenado y yo voy a ser desordenado y no me voy a ordenar porque no tengo una orientación en sí." (5ª21)

Ante todos los aspectos del vínculo estudiantil con la organización, planteamos que la ansiedad de este sector debía ser muy elevada, si recordamos la revisión teórica de Robert de Board, quien recuperando la hipótesis sistémica de E. Jaques, elucida a la organización

de las instituciones como defensa contra la ansiedad.⁴⁴⁸ Específicamente Jaques postula que “dentro de la existencia de una organización, la defensa contra la ansiedad es uno de los elementos primarios que unen a los individuos.” (p.118)

En un cambio sutil, apenas incipiente pero significativo entre 2003 y 2004, los “hijos” de la universidad empiezan a “crecer” y darse cuenta de que el “padre” no es omnipresente, que tiene posibilidades limitadas; lo cual resulta conveniente para el propio padre, porque se atempera la crítica hacia él: “... no creo que esté mal la Rectoría, allí donde está el Rector, no creo, porque él no puede estar en todo, por eso es que se supone que hay Coordinadores Académicos de esto y de lo otro...” (5ª 21)

Pero por otra parte en el lapso de un año *el empalme de los alumnos* con las “autoridades” – como las nombraban -, llegó a provocar *confusión de lo que era su responsabilidad* para modificar la problemática presente; experiencia ésta que corresponde al 2º nivel de contexto. En 2003 compartían una confusión de *su quehacer frente a la tarea de aprender* y en 2004 se trata de un *no saber qué hacer en la organización institucional*. De donde se desprenden las interrogantes: ¿cuál es su lugar?, ¿cuál es su papel?. “Creo que ya hay más gente que...¡que alumnos! (se ríe irónica). O sea, *¿a quién van a atender?*.” (5ª30, subrayado en el original).

Los rebasa el modelo de trabajo educativo, como se aprecia en el siguiente relato grupal en respuesta a la pregunta para entender porque tenían varios minutos insistiendo en el tema de las tutorías: “Coordinación. ¿En este momento ustedes están acudiendo a tutorías? ¿para qué están acudiendo?. Si es que fuera el caso -- Grupo. Una tut.... una tutoría acudimos, suponiendo, en el caso de chechar con el tutor cuáles materias hemos aprobado, que tenemos alguna duda, o en la hora de la inscripción. ¿En qué sentido?. (...) y ...desafortunadamente venimos con todo lo que es el ritmo de.. de la clásica escuela de que pues tú eres... tú eres la única persona que debes de dedicarte a tu estudio y pues al final de este mes ya todo esto tú lo verás reflejado, sin recurrir a una segunda persona, que en este caso viene siendo el tutor o la ...el tutor y luego una asesoría previa. - *Y sí, y sí es tiempo de autot... de tutorías como lo mencionas*, porque sólo es para lo que, en general se ocupa: tenemos que hacer una ruta curricular que es lo que nos... el documento necesario para podernos inscribir. Entonces, si no.. si no tenemos la ruta curricular *que tiene que ir avalada por el tutor*, no puedes inscribirte. Es por eso que toda la gente anda detrás del tutor y.... y todas estas cosas. Hay por ahí quienes dicen <bueno, pues definitivamente este....no me inscribo ¿verdad?>. *Estamos llegando también a eso ¿no?: o < me inscribo sin el tutor, no..no... no es tan necesario, al final de cuentas únicamente voy a certificar ¿no?; me inscribo a certificación y ya con eso>*” (6ª 6). *Estamos frente a creencias instituidas que anulan lo diverso.*

Y los rebasa el campo institucional en que se desenvuelven y ello se manifiesta en que por un lado se separan de las “autoridades” en cuanto al *poder-hacer* que éstos tienen mientras

⁴⁴⁸ De Board, Robert, *El Psicoanálisis de las Organizaciones*, cap. 9, Paidós, Bs.As., 1980. En la p. 117 distingue entre ansiedad “objetiva” producida desde fuera del individuo y ansiedad “neurótica” producida desde dentro del sí mismo. Para enfrentar esta última, los mecanismos de defensa del yo y señaladamente la *identificación proyectiva* harán su trabajo psíquico en la conversión de la amenaza interna en una externa.

ellos no; pero por otro lado *identifican* sus tareas con las tareas de esas autoridades y los “altos” coordinadores, como se verá más contundentemente en el acápite siguiente.

...identidad y pertenencia: apuntalamiento del “nosotros” en la mayor elaboración del enemigo “externo”

Las condiciones sociales y políticas de la emergencia de la UCM y la conciencia de esas condiciones por parte de los estudiantes, motivan que en su constitución como grupo que ha de participar en un proyecto innovador, los alumnos miren *hacia fuera* de su sector en dos órdenes distintos. Hacia fuera del grupo pero *más allá* de la realidad existencial de la UCM, miran *enemigos del “modelo”* o el “proyecto”; cualquier cosa que en el primer momento en que hablaban de un modelo o proyecto esto significara. Y en el otro orden, *miran hacia fuera del grupo* estudiantil de la universidad *pero al interior de la realidad institucional* y se representan en este sentido a “la institución” como “las autoridades” o “ellos”.

Desde 2003 los estudiantes *se echaban* implícitamente a cuestras una responsabilidad *en la arena política* donde se libró una batalla ideológica que puso en el centro, en esencia, a la *necesidad de elevar a la educación a la categoría de bien público, o por el contrario, de mercantizarla*. Es así como encontramos numerosos diálogos de los integrantes del dispositivo grupal en torno a *proteger a la universidad como totalidad* ante los embates del PAN, contra la ley interna que se habría de dar la UCM y contra los medios masivos de comunicación, principalmente.

Y “ellos”, *las autoridades*, asumen dos valoraciones a la vez en la configuración de las representaciones de los estudiantes: son *opositores* del alumnado en el drama institucional interno, pero son sus *aliados* contra los enemigos del proyecto hacia el exterior de la Universidad. Es en este psiquismo colectivo que los estudiantes van constituyéndose *en un grupo diferenciado dentro de la organización*, pero *haciendo causa común* con los otros grupos de la misma en un proceso intrínseco de creación de una comunidad. Pero no se trata de la comunidad de fines académicos y sociales planteada en el proyecto, sino de unos *fines de defensa de lo que se está gestando; para que se pueda gestar*. Delimitamos el “afuera” del ámbito universitario en el nivel social *macro*. Ante el *afuera* la construcción de un *nosotros* estudiantil se erige defensivo contra un exterior sumamente amenazante y se observa una reacción de unidad contra el enemigo. Estos procesos de subjetivación constituyen un elemento dinámico de la dimensión imaginaria del grupo.

Los procesos identificatorios se apuntalan sobre la construcción de un enemigo imaginario, cuyos contornos analizamos a partir de la *identidad* y la *otredad*. Lo mismo que la construcción de la identidad colectiva, la elaboración del *sentido de pertenencia* requirió procesar el material a partir de estas categorías.

El *enemigo externo* lo mismo es encarnado por los *medios de comunicación electrónicos*, quienes hicieron una *campaña* en contra de la Universidad; que por *los círculos empresariales*; o *la prensa* escrita: “la prensa empieza a decir una serie de cosas de la universidad” (1ª15). En 2003 el grupo contextualizó sus reflexiones *en el tercer nivel*: “Bueno yo nada más quisiera agregar una cosa, bueno es entendible de porqué no tiene tanta difusión la... la universidad ¿no?. (...) El problema es que también hay que verlo más

allá ¿no? o sea. Esta universidad la crea este... un partido que...pues antagónico con los otros partidos y por ahí, o sea, siempre atacan, o sea, ¿por qué?, porque qué dicen los otros partidos cuando escuchan que hace algo el Jefe de Gobierno ¿no?. “¡ah!, vélo, o sea, es, es político el asunto o sea, es para ganar votos es esto” ¿no?. Entonces, en ese contexto, yo creo que debemos tener un poquito ahí como de calma porque... pues yo sé que no lo está haciendo con esa intención sino que simplemente el proyecto yo creo que... que lo pulverizarían tachando por ahí de que es algo así como que político ¿no?. “(...) al mismo tiempo también justifique [el Rector] que no es un gasto nada más así ... caprichoso.” (3ª 20,21)

Y esa intromisión peligrosa del exterior sigue siendo percibida en 2004: “Diver... no, no, más bien, mal interpretada por los medios de comunicación [la información sobre la universidad](...)--Coordinación. Es decir, tú sigues observando una influencia [“exactamente”, interrumpe] en los estudiantes de la Universidad de la Ciudad de México, de los matriculados ya aquí [“exactamente”, repite] (...) de lo que dicen los medios de comunicación sobre [“exactamente”, dice interrumpiendo] la Universidad (...) ¿todos los medios de comunicación? [“exactamente” responde].” (7ª 8).

En los siguientes fragmentos vemos un enemigo *difuso* identificado contra el Gobierno del Distrito Federal y por extensión, contra la universidad y *ellos*, los estudiantes:“(...) sentimos que es muy especial para la primer generación el que se vea un resultado para cuando ésta tenga que salir, porque vamos a ver qué tanto pueden continuar a futuro las demás generaciones.(...)...*desgraciadamente hemos estado tan involucrados en cuestiones políticas, si, si, hay un mal resultado va a ser lo primero que se va a super divulgar* y entonces los demás corren el riesgo de decir de que:<bueno igual fracasa no sirve no están produciendo absolutamente nada> ¿no?--(...) yo así lo veo, es una de las maneras como la gente ha ido desertando, también por cuestiones políticas... ya sea porque ... porque la gente ...[evoca]: <no porque la gestionó López Obrador>...”. (7ª 7-8 subrayado nuestro)

Y de nuevo como en 2003, *el enemigo externo* se encarna en *los partidos políticos opositores al GDF* representados en la ALDF. Nos explicamos este fenómeno a partir de que la ALDF es la instancia de la que dependía la aprobación del presupuesto para la UCM y la autorización de la iniciativa legal de autonomía. Ambas condiciones eran conocidas por los alumnos. De manera sobresaliente, como decíamos antes, el grupo significaba como enemigo externo al PAN y su *ley orgánica de la universidad* : “Pero también que existan mecanismos, que sepamos que existan mecanismos también, de que no nada más con que el PAN apruebe una ley, ya se ganó esa ley. (...) es más puede ser regresada, rechazada, modificada. Pero si no... uno no emplea así un mecanismo de construcción donde diga, “bueno existe esta... esta alternativa como tal”. Este... y si vamos a esperarnos a que ...no sé,...milagros, en... en tiempos electorales, o ¡*no sé!*, pues estamos este... fritos ¿no?. “ (2ª 28, subrayado en el audio original). La percepción de una amenaza exterior *a fin de cuentas moviliza un psiquismo útil para el sentimiento de pertenencia institucional*.

La construcción de una identidad colectiva aparece como un proceso de búsqueda incesante, lo mismo para auto-identificarse que para ser reconocidos como miembros efectivos del sistema educativo. Es claro en el fragmento que sigue que *demandan ser reconocidos, saber que son tomados en cuenta en el SEN y/o en la Sociedad*.

Reminiscencias de su inseguridad por la forma de ingreso a la universidad y por la coyuntura sociopolítica en que ésta se creó. Es desde el tercer nivel de contexto que se explica esta necesidad de reconocimiento: “Otra cosa...de que falta algo que nos...¡ah! de algo que dijiste como que sí, o sea, sí que falta algo que nos identifique a nosotros como estudiantes, que tengamos que... no sé. Por ejemplo, esta es una carpeta verde ¿no? (demostrativa con sus compañeros) que vayamos donde vayamos, así como que identifica [la gente] “ay, esos chavos son de la Universidad” “¡Ah!” oooo “ellos..esa universidad viene de la UCM” o sea, sí nos falta algo que nos identifique a todos.--Sería fabuloso lo de la (ininteligible) me suena muy lejos ¿no? (se ríe, celebrando la idea) pero yo hablaba de de identidad de grupo ¿no? de sentirte parte de la universidad. Y sí, sería maravilloso (lo que aludió su compañera).” (7ª 17-18).

...el emergente de la verticalidad en el grupo

En 2004 la mirada de los diferentes puntos de vista sobre acontecimientos y experiencias que iba narrando el grupo, resultó más que en *consensos*, en la *identificación de un nuevo emergente*: la *verticalidad* de los integrantes en el contexto inmediato, en el campo grupal. Esta *verticalidad* muestra la fragilidad de un “nosotros” constituido sobre la edificación de enemigos y amenazas a la institucionalidad; no obstante que entrañe lo real, lo imaginario y lo simbólico. Constituido además sobre la materia prima de una *multirreferencialidad* que atraviesa lo laboral, lo económico, los años de estancia en la Universidad, los nexos con el GDF, las filias partidarias, la disposición política al activismo militante y sindical; hasta contar con la insólita presencia del Ejército a través de uno de sus exintegrantes. La observación del campo grupal nos permite corroborar que *el primero de sus atravesamientos, inmanente a éste*, es la *singularidad* de sus integrantes.

La emergencia de la singularidad es también un pivote de la identidad y la pertenencia; se trata aquí de un emergente *psicosocial*, *dado un medio de alta incertidumbre y desorganización*. De modo que hacia “dentro” el *nosotros-estudiantil* se desvanecía por momentos cediendo su lugar al emergente de la *diferenciación individual*. Cada uno es diferente del otro y revela sus apuestas, sus juegos, sus miedos: “Como que desde ese primer curso que te dan como que ya tienes puesta la camiseta, pero si te dan así un curso como que super largo, así todo indefinido...pues... yo ... ahí sí va a haber deserción y... como uno puede(Inaudible. Baja la voz y se queda pensativa, más dialogando consigo misma que con el grupo, se aleja de la grabadora).Al final de su intervención dialoga consigo misma, abstrayéndose del contexto grupal.” (5ª 9)

En torno al Programa de Integración afirmaron opiniones muy personales de su duración y finalidades. La ilusión del *mimetismo* interno se había roto definitivamente y se asumía un *somos diversos*: “Yo, otra cosa veo, que llegan los estudiantes y ya que pasó el Programa de Acercamiento y cómo es... cómo dicen, <¡cómo!, o sea, esta persona tiene los seis meses y no ha empezado la carrera>. La ventaja que tiene una es que tiene más conocimiento pero pues como que no ... (...).--Yo creo que sí es necesario que (...) una institución como la universidad, tenga una introducción (...) pero que esa introducción hacia la universidad no sea como... tipo clases. (...) [sino que] se les den pláticas a los alumnos, ¿para qué?; con base en eso los alumnos (...); bueno, tienen una visión de lo que va a ser la universidad más adelante. (...)...estoy de acuerdo en que serían dos meses. (...).--A mí me pareciera que esa

palabra de propedéutico es bueno , yo... cuando entramos y me dicen <bueno, vas a tener previo a tus semestres normales de...formativos un propedéutico>, *es totalmente válido ¿por que?, porque no estamos teniendo un examen de admisión*, porque tenemos que nivelar conocimientos (...) no es que se quite, es válido los seis meses (...) pero sí integrarle a esos, a esos seis meses un programa específico (...) para que conozcamos las funciones, para que conozcamos las responsabilidades y... y en sí el modelo de autonomía.” (5ª 10-11, el subrayado es del original). La coordinación hizo en aquel momento un *señalamiento* de esta diversidad de posturas y el grupo asintió reconociendo el hecho.

La fuerza de la institución del Ejército se plasma en el discurso de Dragón: “Tú te debes a la institución y no es por un reglamento sino porque es una conducta interna de cada quien, pero cuando tú no tienes bien estipulado eso, entonces tiendes a fallar muy fácilmente y si a eso todavía le sumamos de que la institución te permite cierta libertad, entonces ya te vas a un extremo mayor en el que dices “bueno, inhibo mis responsabilidades” (5ª5). Se trata del integrante que en 2003 introdujo el tema del fascismo, el cual obtuvo apoyo grupal en ese momento haciendo que circulara por casi 25 minutos. Que “uno se debe a la institución” es expresión de la *singularidad* de quien habría de fungir como el porta-palabra.

Otro tópico en el que elaboraron sus diferencias, se percataron de ellas y las siguieron procesando, alimentadas por experiencias concretas disímiles, es *su relación con los tutores*: “...una tutoría acudimos, suponiendo, en el caso de chechar con el tutor cuáles materias hemos aprobado, (...) o en la hora de la inscripción.(...)muchas veces nuestro tutor que nos asignan o que nosotros elegimos cubre *ciertos horarios* (...) y (...) ..no abarca la necesidad de cada uno de los estudiantes (...).-- No y eso que tocas de los tutores es bueno porque de hecho ya, en este... ya en cuarto semestre ya me han asignado dos tutores diferentes. O sea que de repente, de buenas a primeras me las cambian (...). O sea, ¿ya nos lo asignan?--Yo creo que esto de tutorías debe de ser ... (toda la vid... dice Fabiola, riendo).... *todo el semestre* (enfatisa ERA) (...). Pero es muy importante el trabajo de los tutores y es importante en todo este aspecto que comentaba Fabiola, de que realmente nos quedamos con dudas.-- (...) mi caso es muy distinto, eh.... mi tutora X, ella ya...tengo de estar aproximadamente dos años y medio con ella. (...) me iba orientando: <No pues no presentes.> por ejemplo, <Inglés II porque todavía debes Inglés I>. (...) ese es el trabajo que le corresponde o que se le otorga a una tutora. (...) hasta ahorita... bueno, recientemente que me cambiaron de tutor porque desgraciadamente mi tutora se fue para ... Iztapalapa (...). Y...pues...me asignaron...sí, me asignaron un tutor que definitivamente dijo que no sabía si iba a ser mi tutor porque no tenía ni idea de la carrera.” (6ª 5-8)

Textos extraídos de la 7ª sesión revelan simultáneamente la reflexión sobre un *modelo imaginario* versus el *Proyecto* y muestra en definitiva la emergencia de la singularidad en el grupo:“Y de una y otra manera los que estamos aquí, bueno, estamos perseverando porque no hay un modelo así, claro (...).Creo que nosotros estamos haciendo el modelo(...). Esto tiene aproximadamente dos años y medio de estar en función. Nos tenemos que adaptar y el modelo lo vamos a ir construyendo nosotros, eso es lo que creo, *eso es lo que yo creo* (remarcó, mirando las caras de sus compañeros, defendiendo su punto de vista. En otras sesiones este integrante se veía tímido en la defensa de sus opiniones).”(7ª, 8-9). – (...) la pregunta era que: ¿el modelo demanda responsabilidades? por supuesto que sí. Sí las demanda en la medida en que tú vas conociendo esto, por supuesto que vas a tener que

tomar la decisión (...) se van a ir dando cuando conozcamos el modelo al que nos estamos integrando porque si no vamos a llegar a lo que decía hace un rato él, llegar a la educación clásica, a lo que traemos de siempre.” (7ª 10-11). – “... yo creo que como que ya me siento comprometida con esa clase y me siento mal. Entonces está bien de que no haya asistencia, ni eso. Pero sí urgen los documentos que esté ya todo escrito. (...)decías de que un compañero se fue porque la universidad era como un kinder (...) como qué no entiendo....-- por decir en Redacción ¿no? que “imagínense” y nos ponían música de... este .. música instrumental y que nos imagináramos” (7ª 12).–“¡Ah, bueno! (con aire perdonador) yo en eso para mí, este, al contrario eso como kinder para mí como que me gusta, yo hasta aplaudo a esos profesores porque son maneras de que aprendas, diferente a estar ahí y que el maestro hable y hable y tú respondiendo preguntas.”(7ª13). – “...Nos ponen atención un momentito (...) a esta generación va y vuelven a tirar un trabajo ¿no? Es lo que siempre hemos estado como, como... peleando con Rectoría porque es una atención momentánea. – yo hablo del periodo de antes porque pues apenas empezábamos y como que no había mucha información y había muy poca gente.” (7ª 15) -- “yo sé que estamos creando, yo sé que igual la gente que está como docente también está trabajando como nosotros, primer generación ¿no?. Eh... por quitar sus costumbres de dar clases y todo eso, porque venimos *todos*, incluyendo maestros (...) de la misma este..escuela, prácticamente”(7ª 15-16, subrayado en el original).– “(...) de lo de la evaluación docente-administrativo, no estoy este... de acuerdo, con lo que dice ERA, de las evaluaciones okay de los docentes que se les critica” (7ª 17)

Esta conversación delinea una representación colectiva: *la fortuna del ingreso a la UCM ya no les sonríe*, ahora circula en el grupo un aliento de que son unos *pobres infortunados*. En 2003 lucían *encantados* con el “modelo” y el “proyecto”; en 2004 lucen *decepcionados*.

...separación en el grupo estudiantil de la UACM: *dos clases de alumnos*

En el plano *mesosocial* al interior de la institución se despliega otro proceso en 2004, superpuesto al anterior. *Observamos cómo se van definiendo y afirmando dos clases de alumnos en la UCM*: los que sí añoran un modelo educativo tradicional y los que buscan *otra cosa*, sin saber exactamente qué es y cómo comunicarlo. Para la 7ª y última sesión *las clases de alumnos* se han consolidado y dividido en *dos grupos identitarios*: los estudiantes que hacen causa común con el equipo gestor directivo con el cual se asumen corresponsables, y aquellos dependientes de las directrices administrativas que se deslindan de la responsabilidad de la gestión del proyecto y culpan a la “institución” de todos los males. En este último subgrupo de alumnos convergen ideas pedagógicas más tradicionales y una menor aspiración a la autonomía; son sujetos cuya vínculo con la universidad requiere “obligaciones”. También es de observar que esta clase de estudiantes revela en la sintaxis y el vocabulario de sus intervenciones un menor nivel de claridad conceptual:

“En ese modelo todavía no hay una ... ¿como le podría decir?, o sea las responsabilidades del alumno, no son... no las acata alguien porque no hay estatutos, no hay reglamentos ..no tienen que entrar a...(...)...y eso lo que provoca es que: <no pues no entro>” (7ª7). “Yo, bueno, tenía un compañero que iba (...) en... Ciencias de la Comunicación y este... pues él se salió porque realmente no le gustaba el proyecto, que decían que realmente nos... que era un kinder porque nos traían, nos trataban como niños [sonríe al decirlo]. O sea, nos daban

mayores facilidades decía: < yo no hago la tarea ¿para qué la hago? Si al fin y al cabo no cuenta, lo que importan son las evaluaciones al final del semestre>. Por eso se salió y lo voy a invitar para que venga aquí y lo diga. “(7ª 8). “(...) en la preparatoria, que nos daban una tolerancia de diez minutos si no entrábamos y ¿que es lo que hacían? tenías que traer la tarea, tenías que participar, porque si no particip.. particip... [sonríe nervioso] participab.. participabas ¿qué es lo que iba a pasar?, ibas a tener menos puntos en el examen final, en las calificaciones finales, y eso nos obligaba a ir a clases. Bueno, para mí sí me funcionaba eso.” (7ª9)

Y la otra clase de alumnos: “...hay jóvenes que se están poniendo las pilas y que sin necesidad de venir, están acreditando, mientras que hay otros compañeros que vienen y no acreditan. (...) uno debe de exigir la evaluación formativa porque ahí es donde realmente tú vas a partir de tu realidad y vas a decir: “estoy entendiendo; no estoy entendiendo”. Ahora, no estoy diciendo de que esto.. esta evaluación formativa deba de tener un peso, este, cuantitativo; solamente es de términos cualitativos.” (5ª 13)

“[Interrumpe a Braulio] (...) tú crees que la mayoría de gente necesitaría... o por lo menos en este caso necesitaría ... ehh... tener esas reglas con las que siempre hemos estado trabajando ¿no?, continuar con (...) la educación clásica, o.. o que se da en otras escuelas de que: < tienes que llegar a tal hora porque si no cierro la puerta> y < tienes que traer tarea porque si no te bajo puntos> y < tienes que participar y tienes que estar sentada y estar presente en todas las clases, porque si no, no>.. a mí no me parece. *No estoy de acuerdo* [se ríe enfatizando su posición, muy segura de su punto de vista]”. (7ª 10, subrayado en el original).— “ bueno que lo que significa estudiar....estoy de acuerdo con lo que dice Era, o sea ¡claro que el modelo demanda responsabilidades!. *Es más yo creo que la responsabilidad juega un papel importante*, super importante, casi, casi vital (...) pero no se les exige, ni se les sanciona, eso no. Entonces por eso es ahí donde demanda una gran responsabilidad; tiene ver con la conciencia, el compromiso, la responsabilidad y la meta (...).” (7ª11, subrayado en el original). No designan a la *autonomía* por su nombre pero ya la están significando estos alumnos del segundo “tipo” como una demanda implícita del modelo innovador.

Los vínculos entre los estudiantes y la universidad se van forjando sobre las diferencias de asimilación del Proyecto y se van re-instituyendo *separaciones* muy marcadas por la relación de ellos con el conocimiento.

... la incompletud en la pertenencia

Un sentimiento de *pertenencia incompleta* a la universidad se asocia con su registro autorreferencial como *cosas-objeto* en ella: “Para que la gente que entre esté más orientada, sea más aprovechable el espacio aquí y...(..) se trabaje mejor el Propedéutico ¿no? o sea ya más enfocado; para que podamos este... *formar más parte de lo que es la Universidad*. ¿no?. (...) como decía hace un momento, hemos tenido que pasarlas muchas; *nos mueven así, nos suben, nos bajan* y este..”(6ª,16, subrayado nuestro).En el 2003 se había hecho presente esa misma sensación de incompletud,ligada entonces a su propia pasividad: “O sea, porque se está dando, o sea, es un proyecto que se está dando; simplemente lo que conlleva es de que nos.. pongamos más la camiseta (...), *nos metamos más en los proyectos*

universitarios (...) entonces sí este... le vamos a dar dirección a la escuela. Porque nosotros a fin de cuentas somos la pauta de los compañeros que vienen atrás de nosotros. Y si nosotros empezamos a...a fallar, pues entonces sí estaríamos este....condenando el proyecto (...).”(3ª 10, el subrayado es nuestro). “...llegaríamos a un primer semestre con conciencia, sin ganas de irnos...este...como que más completos, como que *más parte de la institución*; no como les está pasando, como les exponía que está pasando *justo ahorita* con la tercer generación (...) ¿y qué pasa no? <pues sí voy a la UCM, pero es que no sé, no le entiendo todavía>(evoca a compañeros ausentes).”(7ª19, subrayado en el original)

Vínculo parcial que se alimenta de su no saber con seguridad en qué consiste el modelo educativo, ni qué propósitos culturales busca la UACM; vínculo que se alimenta del modelo imaginario y los rasgos de la ilusión institucional. Para el final de los trabajos, se empezaba a disolver ese modelo imaginario ante la irrupción de nuevos elementos de conocimiento y experiencias del modelo “real”: “(...)o es porque el modelo es muy flexible, bueno que no es un modelo así tal, sino...los convenios son muy flexibles” (7ª 7).

...¿quiénes somos? misioneros, pioneros y la cuestión generacional

La cuestión generacional resultó muy importante en las representaciones mentales de los alumnos pues aparece anudada a la construcción laboriosa de su identidad. Así, puede advertirse en el discurso del grupo a lo largo de las sesiones, la auto referencia a su carácter “pionero”, “fundador”, “iniciador” de un proyecto nuevo. Hay un claro “corte” entre “nosotros” los fundadores de la primera generación y los “otros” estudiantes de la tercera generación, que estaban ingresando a la Universidad en el ciclo 2003-2004. Con palabras que intentaban matizar este distanciamiento social en el propio sector la primera generación, *la fundadora* y la segunda generación, que tenía una representante en el dispositivo, los estudiantes marcaban cuán profunda era la impronta en ellos *de la idea que tenían acerca del proyecto de universidad y su modelo educativo*.

“...llenamos un perfil finalmente todos los que nos quedamos en primer generación. O sea, para mi era eso ¿no? porque pasabas con uno, con otro, con otro y vaya, yo creí que realmente íbamos ajustando, íbamos llenando un este.. iban juntando un kárdex (...).” (6ª, 10, subrayado en el audio original). “Creo que los pocos o muchos que hemos estado avanzando y avanzando....bien, hasta el quinto semestre de la primer generación que somos pocos. Este... atreviéndome a contarme ¿no? (...) hemos tenido una... una responsabilidad muy grande que es, que ha sido: como no conocemos, no nos han presentado al cien por ciento este modelo, no sabemos efectivamente qué es, pero sabemos que es diferente. Sabemos que nos tienen que dejar, o... o bueno, sabemos que tenemos que empezar a trabajar solos porque no hemos tenido el gran apoyo; hemos tenido que estar este.... no sé cambiando la mentalidad casi, casi, casi como un giro de 360 grados ¿no? porque <pues bueno ¡ni modo! no viniste hoy a clases pero este, pues avanzamos igual contigo o sin ti; no hay problema, tú preséntate un solo día, pero si quieres haces el examen> ¿no? (evoca a profesores)”. (6ª 12-13) El peso de la “primer generación” dejó la marca de la *escasa información, el cambio continuo y la incertidumbre*. Pero en 2004 ya vemos como se plantean un proceso de *adaptación de ellos* a los procesos y prácticas institucionales.

Como *misioneros* que se conciben a sí mismos los alumnos de la 1ª generación, su *misión* descubierta desde el 2003 *es salvar a la UCM*, según lo esclarecieron durante las conversaciones reflexivas. Esta “misión” se confirma en la segunda serie de sesiones, como la carga a costas de un *imperativo social* que impone cierto sacrificio y heroicidad: *tenemos que salvar a la universidad de los peligros que la acechan*. Algunas expresiones que muestran esta misión en 2003 y 2004 son: “Y este... creo que también este... *nosotros tenemos una responsabilidad de construcción*, o sea, como somos algo así o....es que yo no lo tomo algo tanto así como una logia o una élite, sino que simplemente ...este...somos, somos esa parte que estamos construyendo...lo que esperamos de la universidad. (3ª30, el subrayado es nuestro)”.--(...)Y sí, sí, sí ha sido como una gran responsabilidad y pareciera que lo estamos haciendo solos, a veces pesa demasiado hay bastantes compañeros que ya a estas alturas todavía dicen que <¡pues bueno habrá que darse un espacio!>, porque... porque es muy pesado, porque finalmente lo están haciendo solos, porque finalmente *como no conocemos el modelo* eh.... ¿quién me dice que acabando los seis semestres, los ocho semestres yo salgo? ¿no?. <A lo mejor cuando acabe los ocho me dicen que debo no sé cuántas>, <porque no estoy seguro (...) de todas las materias que tengo que cursar para mi carrera> [Está alternando su dicho en primera persona con el texto supuesto de los estudiantes ausentes].” (6ª14)

Son los alumnos *pioneros* de cuyo éxito académico depende la supervivencia misma de la universidad: “(...) ha sido muy difícil y creo que sí esta primer generación, los pocos que quedan han... han tenido *en todas las áreas, puedo decir que en todas; en Salud; en Ingeniería los pocos que están; en Sociales, en Humanidades tenemos como... o hemos sentido en algún momento como esa responsabilidad* como alguna vez lo hemos comentado o se ha comentado en reuniones, en pasillos o lo que sea. Que pues <¡bueno!, vamos a salir a lo mejor muy poquitos pero le vamos a echar> ¿no? <le vamos a echar ganas porque estamos los menos pero pues vamos a demostrar qué es>. Porque finalmente hay gente que está entrando y tenemos que mejorar esto porque.. porque va a llegar gente, *porque sigue llegando la gente.. si no ven un resultado; si no vemos un resultado de lo primero que... que está produciendo la universidad, quizás cerremos esta oportunidad para más personas, ¿no?*” (6ª 14, subrayado en el original).

Intentan explicarse el origen y peso específico de la carga: “...en cuanto a que hay responsabilidad sí, creo que sí, quién más puede sentirlo y que ha sido muy difícil para la primer generación sobre todo, el...el estar con (...) constantes cambios, de nombres de materias (...) de este cómo vamos a trabajar hoy; (...); pues digo, estamos como ... como *experimentando ¿no?(...)*. Al principio fue uno de los grandes comentarios de la mayoría de alumnos, que muchos ya no están. Que éramos los conejillos de indias ¿no?, antes cualquier molestia la mayoría de alumnos decía eso ¿no? “es que somos los conejillos de indias” ¿no?, porque *<están jugando con nosotros>*.Y y.. en gran parte esa es una gran responsabilidad creo...creo que hemos tenido, sobre todo la primer generación” (6ª 14-15, subrayado en el original). Encuentran que ese origen se relaciona con *el carácter innovador al que es inherente un grado de incertidumbre*, pero no se percatan que procede, además, de la des-organización y los cambios conceptuales del personal de la UACM. Estas subjetivaciones llevaban a los estudiantes a *fusionarse simbióticamente* en ocasiones con la organización de la institución, *siendo tragados por ésta*.

La misión “salvadora” de los alumnos *espejea lo que simboliza para ellos la UCM*. Precisamente *una tabla de salvación* que evita su hundimiento cuando ya todo el porvenir lo veían perdido, frustrado; cuando ya habían perdido la esperanza. Al respecto este fragmento nos parece de lo más revelador; aunque no fue el único emitido con este acento en el año 2003, *su carga emocional* es de las más intensas que apreciamos durante el proceso: “Lo... lo... lo que permite esto y *esto sí lo quiero señalar así bastante es que ...te sientes hasta excluido de tu sociedad*, porque te das cuenta de que ... eh... te haces, o sea... llega un momento en que te sientes tan ...tan...*tan basura* (subió el volumen para recalcar “basura”); así por decirlo, que ya no le encuentras un sentido a la vida y que por lo tanto, pues mejor este, tu lugar es estar allá bajo ¿no? , o sea, ser... ser el olvidado. Pero que muchas veces, o sea, hablas con esa gente y... y... dices ¿no? o sea, no, simplemente nada más porque... el mismo sistema los... los aventó *para allá* (hace un ademán con la mano para arrojar lejos), pero no quiere decir que sean... basura; pues sí es gente muy inteligente, puedes encontrar... así como encuentras *de lo peor*, también encuentras... gente que... dices: debería de estar estudiando y... en vez de estarse aquí drogando los babosos ¿no? . (2ª 22, subrayado en el original)

El carácter misionero y pionero que se adjudican a sí mismos los estudiantes de la primera generación, entraña *un doble valor*: es llevado con *orgullo* por los estudiantes pero al mismo tiempo es revelado como *una pesada carga* por el grupo. Está pues, signado por la ambivalencia. El origen de ello es un *juego de identificaciones de los estudiantes con los iniciadores del proyecto*; específicamente con los directivos. Un ejemplo: “..porque tenemos que saber como está nuestra gente que ...que estamos recibiendo ¿sí?. (...) necesitamos el espacio de concientizar a la gente, que va a entrar a un modelo distinto” (5ª, 11) “...*tenemos que cuidar al alumnado para que tengamos a quien atender ¿no?*” (5ª, 29, el subrayado es del original)

...tensiones entre la primera y la segunda generación de estudiantes

El proceso grupal se vio atravesado por *transferencias laterales* que fueron volviéndose más tensas entre los alumnos de primera y segunda generación en el segundo año de trabajo; relaciones marcadas por el “sacrificio mucho mayor” de los pioneros de primera generación con respecto al alumnado de la 2ª, que habría recibido una universidad *con muchos menos problemas*. Así que “el grupo” que se estaba conformando en 2003 y que pareció cristalizar en la 4ª sesión con demandas y aspiraciones comunes para sí mismo y para la universidad, *se empezó a dividir en subgrupos de primera y de segunda generación*. La única integrante de ésta última empezó a recibir la presión a la uniformidad. Recordamos que los nombres de las interlocutoras son seudónimos. El grupo apoyaba actitudinalmente a Era, de la primera generación:

“NINA. (...) de la deserción que hay en todas las universidades de lo que es la segunda generación como en la forma que tu sientes la deserción *de tu generación* a la mía [mira a ERA], yo puedo desde mi punto de vista ver que hay menos deserción en la segunda generación que en la primera; (...) porque había mucha incertidumbre. En nuestra generación nosotros lo percibimos diferente, de... ya no vemos tanta incertidumbre como la de antes, vemos ya mucho menos que la de ustedes, entonces en la de nosotros hay menos deserción. – Coordinación. Ahora ¿en qué hay menos incertidumbre para la segunda

generación? ¿En qué podrían ustedes decir que tienen ...?[me interrumpe NINA]. - Nosotros desde el principio supimos que el programa de acercamiento no tenía valor curricular.... [va muy rápido, se muestra ansiosa].- Coordinación:...un poco más despacio para que se pued.. [señalo la grabadora, Nina la ve y entiende la solicitud] .-- NINA: .. ¿perdón?, ah, *nosotros desde que entramos al Programa de Acercamiento sabíamos que no tenía valor curricular, los de segunda generación.* ¡Nooo!, los de la primera, o sea se enteraron creo que a la mitad y algunos hasta el final(...). Nosotros ya sabíamos de que, okay, o sea, íbamos a la clase con gusto, con ganas de aprender, *sabiendo de que no nos iba a contar*, porque los profesores nos dijeron desde la primera clase, y ya sabíamos eso, y aun así nuestro grupo más o menos se mantuvo.- ERA. Eso fue bueno. Ahora: no sé qué tanto conocimiento tengan ustedes [de] ¿cómo funcionó esto en tercera generación?) .-- NINA. Ah, ¿en tercera generación? Se supone que también lo saben.... -ERA. (interrumpe a NINA) ... yo tengo conocimiento, se supone [que debían saber], *yo tengo conocimiento de tercer generación, [de] que no-se-sabe (dejando caer las palabras sobre el supuesto conocimiento de su compañera y acerca de la supuesta situación de la 3ª generación).*- NINA. ¿Los de tercera?--ERA....Que-no-se-sabe (repite segura, sentenciosa) y que hay tercer generación (interrumpe Nina: ¡ah bueno la cuestión..!, pero Era sigue hablando), y que hay tercer generación que no tiene tutor, y que no sabe ahorita para dónde moverse, que no ha podido ni siquiera inscribirse, hay tercer generación ahorita que.. que dice <bueno pues sigo en esta que me metí>, no sé porque no hay quien le oriente este espacio de que: “a lo mejor te cambias de área, te convendría más” (intenta interrumpir de nuevo Nina, ahora para dar la razón a su compañera: “igual y sí...” y de nuevo Era sigue hablando algo ininteligible por las voces superpuestas, insiste Nina: “esto podría yo decir porque como aquí en este plantel no hay....”, e insiste Era en el uso de la palabra) **¿Entonces qué pasa, qué pasa?** [Su tono es desafiante,retador]. (...)-- NINA: O sea sí, o sea sí, porque conozco una compañera, amiga de la tercera generación que me dijo: “oye qué onda, qué ahora qué hago?” y le digo: “¿Oye, qué no te has ido a ver si ya tienes tutor?” “ah, ¿qué debo tener tutor?”, le digo: “no, pues claro” .. o sea sí, o sea, ahí sí, o sea sí, [tiene razón Era]” (7ª,14-15, el subrayado en cursivas es nuestro, el de negritas del original).

Se alcanzó una uniformidad en el grupo tras el intenso intercambio conversacional; Era puso a prueba la veracidad de la información de Nina y “comprueba” que no es tan fiable lo que dice esta representante de la 2ª generación. Las conversaciones reflexivas abordan directamente un tópico propio del 2º nivel de contexto, que es el diagnóstico de la problemática de la UCM; el “triumfo” es para la primera generación. Sin embargo este intercambio ocurre simultáneamente en un contexto inmediato donde todos son de 1ª generación y sólo hay un miembro de 2ª generación; por lo que atestiguamos el posible efecto de la llamada *presión a la conformidad en los grupos pequeños*, más que un consenso sólido.⁴⁴⁹

“¡Claro! una segunda generación no puede ver esto porque, porque les llegó más tranquilo, más liviano, quizás, una tercera [generación], pues va a ser más distinto. Pero debería de ser el mismo camino para todos, deberíamos tener la misma visión porque

⁴⁴⁹Que la psicología social empirista llama “conformidad de movimiento”, dado que los miembros del grupo tienden a “moverse” de sus posiciones iniciales para “converger” en una norma grupal.V.gr. E. Hollander, *Principios y métodos de psicología social*, Amorrortu,Bs.As.,1982,cap.14 “Conformidad y Disconformidad”.

estamos formando... *queremos conformar... eh, eh... todos queremos este... ser la misma comunidad ¿no?*. Tener la misma idea” (7ª 16, subrayado con vehemencia en el original).

La reflexión transdisciplinaria de esta tensión identidad-diferencia en el grupo permite desvelar las articulaciones entre las estructuras mentales de los interactuantes y las estructuras sociales. Específicamente desde el análisis institucional, la psicología social y la pedagogía, los textos nos muestran la fuerza fantasmática de *la institución de la evaluación del conocimiento*, una vez más. Asimismo es notable la *creencia* de la 1ª generación de que *la mayor antigüedad* en la institución les dota de *mayor conocimiento válido* sobre la UCM.

Segunda lectura

Línea de pensamiento que opone la *presencia* a la *ausencia*

Desde el primer año observamos la línea del pensamiento estudiantil que denominamos abajo “criticismo funcional” de la universidad, por su carácter dubitativo y no radical. En el segundo año, ya más avanzadas las elaboraciones conceptuales de los estudiantes, dicha línea *se cruzó* con una nueva, *que opone la presencia a la ausencia*. Desde 2003 empezaba a aflorar este abismar lo que simboliza la presencia de gente en las instalaciones de la universidad, principalmente de alumnos, y la ausencia que el grupo percibía cada vez más marcada de los propios alumnos y de los maestros. Se cruzan las dos líneas porque al expresarse *asumen la forma de crítica principal* que empezaron a compartir los participantes y que podemos sintetizar como: *los alumnos se nos están yendo porque la UCM no ofrece respuestas claras y soluciones a los problemas que se están presentando. Respuestas* que se anudan a la expresión de su necesidad de normas. La *presencia* representa la *permanencia* del proyecto y la *ausencia* de alumnos y maestros, su eventual *desaparición*.

En el cierre de la 4ª sesión se dio este intercambio en el grupo: “Es que...el sábado está muy tedioso, bueno a mí se me hace muy tedioso; en cambio en la UNAM como que... — Otro integrante: (se ríe y lo interrumpe, jugando a completar el pensamiento de su compañero): ... dices hay más gente y yaaa, se ve más gente y yaa te dan más ganas de trabajar [se superponen voces y risas todas relacionadas con el tema de la presencia de alumnos en la UNAM y los espacios vacíos en la UCM]” (4ª p. 31). *Quedarse solos en la universidad es una fuente de angustia* para los estudiantes que en este segundo bloque de sesiones surge espontáneamente en las conversaciones reflexivas y también se analiza por éste en relación con la *deserción* y el *ausentismo*. Introdujimos estos temas para explorar qué tanto pesaba en el ánimo estudiantil esa realidad. En la 5ª sesión el grupo se estaba refiriendo con insistencia a la necesidad de “ver” las cosas que ocurrían al interior de la Universidad y al “ver” y “no ver” a la gente. La pregunta fue: “Cada uno de ustedes en lo personal ¿cómo perciben que ha ido siendo la deserción o el ausentismo, a partir de que se funda la Universidad?” (5ª21)

Compartían la idea de que ambos fenómenos podían hacer que se descarrilara el Proyecto: “(...), en un aula podemos empezar.. quince ¿te gustan, más o menos? (dice volteando a ver a Dragón, quien asiente con la cabeza)... quince a....(...) cada semestre y a las dos tres semanas terminamos o continuamos hasta el final, cuatro o cinco. Y pareciera que es lo

mismo aquí ¿no?. O sea, hubo un momento en que había más gente, que comentamos, que se llenó y después pierden el interés, *no hay compromiso*.” (5ª 3-4, subrayado en el original). Se ha referido al “aquí” del grupo conversacional de reflexión, cuando iniciamos con Vinny y Chimino, quienes desertaron. La situación en el grupo, con sus faltas e impuntualidades, así como con sus deserciones, la piensan como la coordinación: *como un espejo de lo que sucede a nivel de la institución en su conjunto*. Si bien no la expresan en los mismos términos.

Y el entrecruzamiento de esta *visibilidad de las ausencias* con la crítica a la UCM por la falta de normas deviene de que *ausencia de normas se traduce en ausencia de gente*. En primer lugar de los profesores, responsables de que falten los alumnos: “(...) ya no nada más exclusivamente es en Ciencias Sociales y Humanidades; sino en Ciencias Exactas, en Ciencias de la Salud, el ciclo se repite continuamente; no están comprometidos y al semestre terminamos pocos. -- si tenemos de entrada un programa de acercamiento tal, que te de una conciencia (...) que vayas a...(...)...a no tener....(baja un poco la voz) todo un edificio prácticamente vacío. Para mí eso es pesado y creo que lo he señalado siempre: *la gente se va, se va, se va, se va*, porque no sabemos cómo detenerla” (5ª 4,8-9 subrayado en el original).-- (...) sobreentendemos de que faltar a una sesión, sea de la escuela, o sea de este grupo, pues no hay ninguna...no hay ningún problema porque no hay ninguna responsabilidad este... *obligatoria* que te sancione, por el hecho de no haber asistido. (5ª 5, subrayado en el original).

“(...) Igual ahora ves vacío de alumnos y lo mismo de profesores. (...) ...al principio se veía que estaban completísimos; que les interesaba a los profesores estar atendiéndote; ahora tal parece que... tienes que corretearlos porque no los encuentras nunca; porque hay que sacarles citas, porque ya no están disponibles ¡yo no sé qué pasó! era gente contratada eh...a... para atendernos todo el día; a la hora que pudiésemos; si yo no podía venir a clases por la mañana, me atendía. Y no, tal parece que no, que ya cambió todo eso, porque no están presentes.-- Bueno para mí creo que el ausentismo se da porque este proyecto que es muy este... ¿cómo se... le podría decir?, hay muchas facilidades.” (5ª,14 y 24)

Y aquí sí, *la crítica a la organización y personal de la institución se desata, a propósito de las ausencias y las presencias* de quienes son necesarios y de lo que podemos considerar un *mecanismo de negación institucional*, socioanalíticamente; esto es, del insistente rechazo de los funcionarios de la Universidad ante el señalamiento de que había deserción en la UCM y en el plantel CH específicamente.⁴⁵⁰ El grupo planteó el punto sin rodeos: “Es una simulación, porque si yo permito que los otros no hagan, automáticamente también yo inhibo mis responsabilidades y ellos tampoco me pueden decir nada, y entonces ya se empezó a hacer un círculo vicioso, a partir de una mala administración, de una mala persona; que la verdad, o sea, *yo sí, le ataco mucho a XY porque yo hablé muchas veces con él*, desde antes de que empezara a haber los problemas de deserción y : <es que no es deserción, no es deserción, no es deserción; es que nada más se están yendo, pero son bajas temporales> (todo esto imitando al personaje con voz chillante) ¡bueno! la verdad ... (ERA exclama: “¿Sí se creen eso de verdad?!”).—“¡Claro!”. (5ª 15).--“...del semestre que

⁴⁵⁰ En la entrevista que hicimos al Coordinador Académico quedó registrada la conversión del fenómeno de la deserción en “ausentismo”, con lo cual de hecho negaba la primera.

concluyó yo le....(...) atribuiría como que un.... 50 por ciento (dice esta última cifra con tono de gran pesar y bajando un poco la voz)".(5ª 22-23). Y en respuesta a otro porcentaje calculado en el grupo: "Coordinación. Sesenta por ciento ¿de deserción?-- Grupo. Y lo que yo me he percatado es de que, del primero al tercer semestre la tendencia de ausentismo es mayor. O sea, *allí indiscutiblemente*, este... el ausentismo es bastante... fue bastante notorio." (5ª,25, subrayado en el original)

El ausentismo es una *señal* de posible deserción y por ello el significado de la "presencia" de sus pares y en menor grado, de los maestros, se substancia en el desarrollo del Proyecto: "Y sí lo manejo como ausentismo porque mucha gente sí llegaba a hacer exámenes de certificación. Entonces, no los consideraba como deserción; (...) a falta de mecanismos este.... que dieran *certidumbre* al alumno, (...). esto sí, obligó a la deserción. " (5ª, 25-26, subrayado en el original) "(...) no hay una...obligatoriedad por parte del profesor, ni de la Coordinación Académica y *mucho menos de Certificación*, de saber si realmente ya esos alumnos causaron baja, o están como ausentes, para poder definir realmente su situación. (...)yo sí te puedo decir que fue el 50 por ciento cada semestre, de gente que se iba." (5ª, 26, subrayado en el original).—"Estamos.... déjame ver... ocho, ocho sin contar este... a los dos compañeros que entraron en este semestre ¿no?— Cuando mucho, sí ocho, pero reales en clase...— [su compañero, sonriendo] Este.....-- En clase cuatro... (baja la voz).—Y ese es un problema, la verdad. (con la voz apenas audible)" (5ª27).--Durante la sesión les embargaba la pena, les preocupaba que desaparecieran *sus grupos académicos*.

Y que el problema y su percepción era generalizada, no hay duda: "Quiero comentar algo en particular de de.. de las Ingenierías que también siempre procuro hacer énfasis de ellas. Iniciamos un grupo - porque yo entré para ingeniería- igual iniciamos un grupo de 35 personas. (...) *en todas las ingenierías, sólo dos personas quedan*. (...). Sólo dos personas están en quinto semestre y es traumático de verdad" (5ª 27, subrayado en el original)

Se deslindan de las estadísticas y declaraciones de los funcionarios universitarios: "...<todos los alumnos que no están presentes es porque son ausentismo; porque es temporal>, es mentira, se están engañando porque ... pues digo, las percepciones creo que han... han coincidido, de...de todas las personas del grupo ¿no?. La gente se ha ido, *sabemos que se ha ido*" (5ª 28, subrayado en el original).—"... *yo sí te no miento*, cada semestre vamos perdiendo compañeros." (5ª 29) "Que el total de gente que tienen en una lista de alumnos matriculados (...) no sirve de nada porque esto esta vacío, es una mentira(...); cuántos van a salir de cada carrera de la primera generación ¿dos, tres?. Esa es la responsabilidad, eso es lo pesado."(7ª,7). Entonces la misión que han de cumplir nuestros pioneros protagonistas incluye hacer *que no se vacíe la universidad de estudiantes*; mientras observan la llegada de administrativos: "...me refiero específicamente a nuevos grupos que veo yo ahora *lleno el edificio de enfrente*, que tampoco sabemos específicamente para qué. ¿No? o sea, a mí me parece *¡demasiado, demasiado!*." (5ª29, subrayado en el original)

Del "criticismo funcional" en 2003 a la crítica feroz e indiscriminada en 2004

Caracterizamos aquí esta *línea de pensamiento oscilatoria* expresada desde 2003, para mostrar el cambio entre ese año y el 2004, al cual se extendió basada en un mismo origen y

con una variación importante. La “diferencia” de la UCM con “otras” universidades e incluso con “todo lo otro”, que en el 2003 era enunciada con orgullo y cuya subjetivación se hizo en medio de un proceso de *idealización de la institución*, dejó de ser parte de la fantasía. Pasó de *idealización de la diferencia* en 2003, al *extrañamiento* colectivo de esa diferencia. La idealización previa se diluyó y *eso diferente* empezó a ser cuestionado severamente por los estudiantes en 2004. En el primer año apreciamos un grupo refractario a la idea de una crítica fuerte a la UCM, o de criticarla abiertamente y de manera sostenida; en consonancia con que *la diferencia se había idealizado*. En 2004 en cambio, *se llegó a tornar álgida la conversación* cuando de encontrar aspectos criticables al Proyecto y sus sujetos se trataba y el grupo fue depositario de enormes tensiones directas entre sus miembros.

...2003

Una *consigna no consciente* que circuló a lo largo del año fue *no criticar en modo excesivo a la UCM*. Los estudiantes se comportaban como si hubiesen pactado un *criticismo funcional*: hacer señalamientos al sistema pero no tan radicales que los llevaran a plantear transformaciones estructurales en el proyecto; interrogarse sobre los defectos del sistema pero en forma condescendiente. En el primer nivel de contexto ubicamos un motivo para este comportamiento: se buscaba preservar una determinada imagen del objeto en el *grupo conversacional* debido al carácter persecutorio de la grabación del material, condición que mantuvimos en todas las conversaciones y que dijeron aceptar desde la 1ª sesión; aunada esta condición a que nos ubicaban como parte del *staff institucional* (término lourauniano).

El aligeramiento o ausencia de la crítica por autocensura se extendía a los personajes concretos que dirigían formalmente el funcionamiento de la matriz de relaciones sociales ucemistas y se manifestó directamente en el texto colectivo, así como en el volumen de la voz y el alejamiento involuntario de la grabadora. Por ejemplo: “.. que ya estando aquí, que tratáramos más de ...de...comunicar a la gente cómo es el procedimiento, *cómo va a trabajar* ¿no? este... ¿igual y sueño, no? (se ríen un poco en el grupo; comenzó hablando en voz muy baja y fue elevando el volumen) ¿igual y sueño no? (repite). Sé que es muy difícil pero sí... la gente ... hemos coincidido que (baja muchísimo la voz) la gente viene ... (inaudible). ” (1ª 34, subrayado en el original). “Si se llevan a cabo estos estatutos o reglamentos creo que la Universidad... (auto corrige) bueno, *está funcionando*, pero creo que va a tener más .. más ¿cómo le podría...? no, no beneficio más....eficacia”. – “Pues la ausencia también, como lo que dice él de que por un lado, por, los alumnos por falta de información de que... no.. o sea, sí hay mucha información y pues, como que no les interesa y se van.” (3ª 13, subrayado en el original). Una vacilación constante en los alumnos, quienes parecen cumplir una suerte de *pacto implícito* de reivindicación de la universidad.

En el tránsito del 2003 al 2004 podemos visualizar un *movimiento pendular* entre: criticar / no criticar a la universidad y hacerlo superficialmente / hacerlo radicalmente.

...2004

Además de *las diferencias*, ahora concretas y puntualmente identificadas por el grupo entre los aspectos criticables de la universidad, otra fuente de alimentación de la crítica fue el

desorden organizacional, ya en 2004. Desorden que concomitantemente acrecía en ellos el deseo de “ayudar” o “salvar” al *proyecto*; pero esa misma conciencia desencadenó reacciones diversas, antagonistas con lo que imaginaban y conocían que “la institución” hacía o *decía que hacía a través de su jerarquía*.

El siguiente fragmento muestra cómo determinadas manifestaciones preocupantes del alumnado, quienes *no tienen claro el orden interno en 2004*, los lleva a fijarse en el comportamiento del profesorado *fuera de las instalaciones* de la universidad y a *identificarse con éstos justo en lo que representa en los alumnos su transgresión a la norma*. Sólo que ellos siguen sin advertir que sí transgreden en lo personal alguna regla en el espacio universitario:“(…) pues, pues ...la verdad...pues, yo se los digo francamente, yo soy bien alcohólico, la verdad. Porque la verdad no se vale que llegues aquí y que te empiecen a decir que ¡bájale...! (inaudible) y cuando los ves, y que se meten todos a la cantina ¿no?, pues de qué se trata?, ¿de que tu eres el profesor y yo soy el alumno? ¿no me jodas!; además esas son circunstancias muy afuera pero que se están haciendo muy personales aquí adentro y que eso sí como que te molesta y que dices ¡úta! ¿y por qué no cumplen con su labor?.” (5ª,16). No hay duda: el espacio simbólico universitario, es un paraíso sin límites...o debería serlo. *Yo sí tomo y puedo tomar en las instalaciones de la UCM y no ando con hipocresías como el profesor, que es igual de alcohólico*. Se había roto además *la ilusión de horizontalidad* en las relaciones maestro-alumno.

La *ausencia de regla formal y explícita de las características del modelo educativo y del proyecto universitario* más amplio, no podían faltar entre las fuentes de la crítica: “(…)pero sí hay algo que hemos repetido mucho también, o no sé, a mí me suena que lo he repetido mucho con mucha gente: *que no están dando el énfasis necesario a ... a cómo vamos a entrar a cómo vamos a recibir*, a (...) como dice dice dice.. Dragón. Este, “cierto venimos de una cultura *totalmente* agresiva, totalmente coercitiva, desde social, política, económica todo” ¿no?. Si.. si no hay alguien que te grita, si no hay alguien... eh, *educativa sobre todo, ¡vaya!* (es parte de la lista que iba enunciando de coerciones societales: social, política, económica... y educativa sobre todo) en general las escuelas gubernamentales son... son de premio ¿no?” (5ª 8, subrayado en el original). Endémicamente la falta de información origina la polisemia del “modelo” como “programa” y “proyecto”. --“Y te puedes aventar un primer semestre en una carrera y cambias de esa carrera. Entonces ya desde ahí el objetivo de regulación yo no lo veo tampoco que se esté cumpliendo, así, al cien por ciento como debería de ser. Y lo otro es de que (...) no existe un comité donde estén las tre... los tres órganos, o sea, la institucionalidad con.. que realmente te marquen ciertas pautas; donde tú digas “bueno, si hacen... ustedes se comprometen a esto...”; pero no van a cambiar el esquema ¿sí?” (5ª12). La *flexibilidad curricular* no es entendida adecuadamente todavía; en lugar de ello al alumno que la aprovecha cambiándose de carrera lo consideran un desorientado. Por otra parte sus experiencias de los vertiginosos cambios en la administración de los servicios se concretan en la demanda: *que no me cambien el esquema ya acordado*. “Y que de repente ya no te hacen evaluaciones...(…) formativas y al final te enfrentas a un examen de certificación.” (5ª13)

El siguiente texto ilustra cómo *la apelación a la norma se reitera, pero ya no principalmente como necesidad*; ahora se señala sobre todo como una “*falla*” crítica de la Universidad: “(…) o sea, la estructura de la Universidad, si bien ofrece una gran gama de

versatilidad a los estudiantes para que no tengan ciertos... no estén comprometidos al cien por ciento a la institución, *es un error*. Porque lo que debería de tratar la institución a partir de dos años que llevamos, más de dos años que llevamos, ya debe de...recapitular y ya debe de reestructurar y de implementar ciertas normas. Tal vez, no normas escritas, pero sí normas este... que se sobreentiendan ¿no?. Más de hecho que... que de escritura.” (5ª 4, subrayado en el original). Y vemos de nuevo *una apropiación sui generis* de la *flexibilidad curricular* que plantea el modelo educativo. Se entretajan las normas sociales consuetudinarias para regular las relaciones sociales en la universidad, con la necesidad estudiantil de precisiones conceptuales sobre su quehacer concreto en el modelo educativo.

La falta de compromiso que objetivamente empezaron a mostrar los profesores conforme avanzaban el tiempo y la complejidad en la organización de las relaciones sociales, se constituyó asimismo en motivo de crítica: “No es el mismo y así, pero como que yo sentía que antes había más, estaban más abiertos, estaban más en contacto con la población estudiantil”(5ª,18).“antes en el... 2002....2001 no, los profes entregaban puntualmente y con asesorías y tutorías y todo y esa información se le daba al Colegio de que... de tanto... o sea, se le daba por cada chavo, por carrera (...). Ahora actualmente mmh... son así como que ¿tres profes que han entregado? ¿o ya como cinco?” (5ª23). Con todo y el juego de proyecciones-identificaciones profesor-alumno: “Y cuando un profesor necesita un auxilio este... bueno la gente está sentada platicando y no lo auxilia. Así ¿no?” (5ª 29).

Y las *críticas por la burocratización y jerarquización de la organización universitaria*: “Sí tenemos mucha gente en Sistemas, mucha gente que *¿no nos está atendiendo lo que necesitamos!*; una impresora que... que...que está trabajando totalmente mal. ¡Cómo, por ej...cómo es posible que en una Universidad podamos quedarnos sin sistema! ¿no?” (5ª 30, subrayado en el original).—“(...) la gente en general, es...*no es parte de aquí, no es parte desde el momento en que...es difícil el acceso*. (sonriendo sarcástica): Este... <no puedes ingresar ni a la biblioteca> ¿no?, porque este... <necesito una identificación tuya> ... este... quizás nos acostumbraron a que aquí no la solicitaban ¿no?. Es.. es malo, también, cierto que necesitamos eso para entrar a cualquier lugar pero ¡vaya!, fue el primer resentimiento ¿no? se va todo para allá, se va la biblioteca, entonces: <oye, no puedes pasar ¿no?>; <voy a administrativo>. Simplemente, **aquí tenía yo el acceso con el Rector** y allá este.. me dice un oficial: <¿a qué piso va?>. Y si no digo a qué piso voy, a qué persona voy a ver, no puedo pasar. Y este... ¿qué pasa no? *¡claro que voy a decir el edificio de enfrente!* (remata muy molesta).” (5ª 30-31, subrayado en el original, las negritas son nuestras)

Cuando celebramos la 5ª sesión, había poca o nula modificación en las condiciones *del segundo nivel de contexto*. Los problemas relacionados con el bajo rendimiento y la apatía académica se seguían presentando y aunque *se hizo patente una modificación en el plano de las interacciones interpersonales maestro-alumno* en la Universidad y en la percepción correlativa: “les interesaba a los profesores estar atendiéndote” (5ª,14), *la tendencia a la autocomplacencia* cruzó el tiempo al 2004, de tal modo que replanteaban exigir al profesor el cumplimiento de sus funciones, pero no que éste lo exigiera al alumno: “Y así como se le exige al profesor, el profesor puede estar muy, muy al pendiente y comprometido con su grupo; a ver qué es lo que está pasando; no que así, si llegaron 10 de un grupo de 22, da igual, o sea, mientras el dé su clase y le paguen. Pues no, o sea, como que hubiera ahí

alguien como que hubiera un ojo que checara eso.” (5ª,17). *Control sobre el profesorado era la demanda de los alumnos de la UACM.*

En este contexto, las maniobras empleadas por nosotros para sostener el encuadre del trabajo grupal, incluyeron un *señalamiento* al inicio de la 5ª sesión, apoyándonos en lo vertido por Era y Dragón en la que identificamos como sesión fallida celebrada en la UNAM, a propósito de la *fragilidad existencial del grupo conversacional*. Les hicimos la observación de que del mismo modo que la puntualidad y la asistencia a las “clases” eran aspectos que, a decir del grupo, demostraban que había problemas en la Universidad, tales “problemas” era curioso que se presentaran también en las sesiones grupales para reflexionar sobre eso mismo y otros “problemas” señalados por ellos.

La coordinación les hizo ver que estaban igualmente incumpliendo compromisos con este grupo “llegando por relevos; es decir, unos llegan tarde y los que llegan temprano se salen y luego regresan”. También hubo algunas inasistencias a las reuniones, de diferentes alumnos. En este sentido les hicimos notar que el comportamiento de este grupo era muy similar al comportamiento de los grupos-clase que habían estado criticando, atribuyendo el hecho a la “falta de compromiso con la universidad”.

Al hacer este provocador señalamiento sobre la similitud de lo acontecido *dentro y fuera del propio grupo* se produjo un rápido movimiento grupal asegurando que: “este grupo sí es importante”, “nos importa mucho estar aquí”, “no se puede comparar”... pero también admitiendo que : “no es un problema con este grupo ni contigo...es que eso es lo mismo que está pasando con toda la universidad”. “*Es importante el grupo*, pero es importante desgraciadamente sólo para las pocas personas que están, *que siento que están comprometidas* y así sucede en toda, en toda la escuela, *en todas las aulas*”. Vemos aquí un *sino*, un aire de fatalidad y una circularidad del pensamiento grupal, un: “las cosas son así porque así son y somos parte de lo mismo, que no podemos cambiar”.

El siguiente fragmento replantea la demanda de atención de los alumnos : “...a un inicio se jactaban demasiado en decirnos: <es que tenemos (...) una atención a...a los alumnos por parte del administrativo o de los docentes *demasiado cercana, somos iguales, estamos perfectos*, te atendemos, pasa a la oficina...>. Y volvemos ahora con el edificio de enfrente, vamos y vemos que *ya es a través de la ventanilla* y espérate al horario, y fuera de comida y salen a tal hora y te sales de clases para que vengas a que yo te atienda porque si no, no.” (7ª 16, subrayado nuestro). La realidad ahora se presenta muy distinta a lo que habían fantaseado sobre la base de la operación inicial de la universidad.

Ya entrados en las críticas a *la universidad, el modelo, el programa, el sistema y la institución*; todos ellos nombres alternativos con que en 2004 fueron evocando el Proyecto al que se adhirieron, la alumna-trabajadora pide; casi suplica, ser objeto de la crítica franca de sus pares y al mismo tiempo les echa en cara su supuesta misión salvadora de alumnos de primera generación: “NINA...como les diré bueno, no es que hay que hacer otro ¿no?, así como que <ya me iluminé, ya tengo otra nueva idea>, y <ya vengo a salvar esto> ¿no?; o sea, no, sino corregir lo que se ha hecho, ¿no?, o sea es eso es lo que yo quiero decir.(...)Y yo...como que me gustaría también que hubiera este...evaluación de administrativos y bueno igual y por ahí más ¿no? que de administrativos (quiso decir académicos), pero a mí

me gustaría saberlo porque *yo siento que no quieren criticar a un área y yo siento que es porque estoy yo aquí*, a mí sí me gustaría que dijeran, o sea, lo que está mal porque igual y yo estoy mal en muchas cosas” (ERA disiente rechazando con la cabeza en voz baja y con una expresión casi ininteligible, de lo que está diciendo NINA)”(7ª18, subrayado en el original).

Un atisbo a sus derechos sexuales

Al inicio de este trabajo hablamos de *un comportamiento sexual* de los estudiantes en *formas no convencionales* dentro del recinto universitario. Estas prácticas sexuales habían variado *aparentemente* en los primeros meses de 2003; pero lo que ocurrió en realidad es que se volvieron más cuidadosas hacia esos meses, luego de su eclosión en 2002, como para poder ser observadas directamente por nosotros y los colegas profesores. No cesaron dichas prácticas; al menos del todo. Ello lo deducimos de las expresiones espontáneas y los tópicos de interés en relación con la Universidad que los estudiantes abrían en el grupo sin que mediaran alusiones explícitas de la coordinación.

La estancia en la universidad no se constreñía a las finalidades oficiales, sino que *el espacio universitario se reconstituía en uno de recreación y disfrute*, incluyendo el disfrute de su sexualidad. En los siguientes fragmentos podemos apreciar algunos significantes que reivindican sus derechos recreativos y sexuales y cómo el texto latente (no sólo el explícito) insinúa prácticas cotidianas intramuros en el ejercicio de su sexualidad.

“La otra es que aquí, en esta escuela pues no se pueden dar el lujo como en el CCH, pues 16 mil de un jalón, pues total, se van dos mil por ahí a ... (su expresión es traviesa, busca las palabras; se oyen risas femeninas contenidas) a hacer... a vivir su vida adolescente y juvenil lo mejor posible y tomar a un lado las cuestiones académicas, pero pues tenían bastantes [alumnos] ¿no?. (...). Y este... y aquí no, aquí somos (...).. es una comunidad muy reducida (...) no hay mucha gente y hay que cuidar a los estudiantes. Y.. y ... y ... en cuanto de ver si se dedican al relajo, propio también de la juventud; hay otros que ya estamos pasaditos y decimos “no pues sabes qué, yo vengo a esto” “y me vale gorro lo demás” ¿no? o sea, en términos de socialización (risas y gestos lascivos y cómplices del grupo, incluidos los varones esta vez) y así es ¿no? decía yo en un momento dado. Pero ya, después de esto, pues ya no... como que ya no hay libertades para esa naturaleza (se sonroja un poco; continúan las risas del grupo, traviesas, cómplices y auto-contenidas)” (1ª 27,28).

Quien se clasifica a sí mismo como de los alumnos que ya no tienen edad ni les interesa *hacer esas cosas*, es un miembro del grupo de 40 años aprox. y con hijos. Él parece llamar a restablecer el control sobre la sexualidad cuando habla de “cuidar a los estudiantes”; pero al mismo tiempo reconoce el derecho de los jóvenes al “relajo”, “propio de la juventud”. El problema que se plantea no es moral ni convencional: no se trata de no ejercer la sexualidad en el recinto universitario, sino de que, siendo tan pocos alumnos, no se distraigan de las actividades propias del encargo institucional. Es el problema recurrente en el grupo, *el de la viabilidad existencial del proyecto, el de su permanencia*.

Confirmamos que la sexualidad, ese dispositivo de control de la sociedad moderna occidental como lo concibió Foucault, se niega a ser nombrada. Otro miembro del grupo

aborda así el tema: “Pero parece que se está dando mucho más peso a la cuestión de... de la.. de la juventud, pero de la juventud en el sentido de “bueno, sí, somos jóvenes y ahorita hay que destramparnos lo más posible” y de ahí...digo, para que más tarde uno no se pueda arrepentir de lo que no hizo ¿eh? cuando estaba chavo (se ríen él y los demás con franca coquetería y lascivia; se sonrojan).O *ciertas cosas* por el estilo, o sea, no tanto, no tiene que ver necesariamente con eso...”(1ª30).–“pero también te da (...) chance de *no hacer* muchas cosas también, como que no entramos a clase, y ...también...(ha cambiado el gesto y tono de voz; sonríe travieso) *equis, ye..de cosas*”(1ª36,subrayado en el original).Elementos todos alusivos a su sexualidad. Elocuentes significantes de un ejercicio “natural” de la misma.

Autonomía, libertad, ética

Las conversaciones reflexivas rindieron algunos frutos en el tema de la autonomía, si comparamos las alocuciones de 2003 y 2004. *La cuestión ética se hizo presente* en la reflexión de su significado en la UACM; empezaron a elucidar un campo externo y uno interno y siguieron elaborando una *noción autonómica* ligada a la responsabilidad y a la libertad. Es notoria la persistencia *de la significación de la libertad como ausencia de normas*; al tiempo que parecen *normalizar la supresión del deseo*. El texto largo que presentamos a continuación fue dicho con vehemencia. La alocución convocó gran concentración del grupo:

“ (...) si tú tienes ciertas responsabilidades éticas tus lazos hacia la institución son mayores, son más fuertes y estamos hablando de actos que no necesariamente tienen que estar escritos.(...) ¿por qué? porque la misma institución me lo permite pero también “yo estoy fallando interiormente”. Eso es lo que no quiere reconocer uno como alumno, de que interiormente estamos estamos predispuestos a fallar y a echarle la culpa al modelo. (...) venimos de una formación en la cual necesitan existir ciertos reglamentos para que yo esté comprometido (...). (...) te vas acostumbrando y (...) te vas moldeando al sistema. Pero una vez que tú sales de ese sistema y te met...y entras a este sistema y dices: bueno “aquí te dan libertad y es algo que yo no tenía”. Aquí te dan posibilidades de escoger *a tu antojo* y no hay ningún problema, no hay ninguna sanción. Y se supone que eso es lo que busca uno interiormente, evitar la sanción, evitar de que siempre esté alguien detrás de ti, pero cuando ya te enfrentas a la realidad de esta experiencia, de esta institución, tiendes a fallar y lo que tiendes a menos ver es tus errores.(...) entonces, “la institución es la culpable” pero en realidad lo que estamos haciendo es que estamos... como que buscando una antítesis de lo que se supone que queremos como hombres; o sea, la libertad. Y cuando vemos que la libertad es responsabilidad, como que ya no nos gusta. “ (5ª 5.Subrayado en el original). Quien habla es el “porta-palabra” o “portavoz” del grupo.⁴⁵¹

La libertad no es reconocida aún *como un espacio para el ejercicio de la autonomía* pero sí es conectada con la conciencia de responsabilidad que ubican en un campo “interior”, cuya construcción intersubjetiva no se alcanza a visualizar. La elaboración conceptual sobre

⁴⁵¹ Los términos “porta-palabra”, de Silvia Radosh y “portavoz” de Pichon-Rivière, en sus textos “Grupo de Reflexión” y El Proceso Grupal, respectivamente, enmarcan perfectamente el papel de este personaje del grupo, pues además de ser un miembro que verbalizaba la vivencia del agua, era simultáneamente portavoz de lo vertical; ya que tenía problemas con el alcohol, que se estaban exacerbando desde su ingreso a la UACM.

estas nociones estaba aún lejos de ser satisfactoria para la enorme demanda de autonomía del estudiante que suponía el modelo educativo en particular y el Proyecto alternativo en general. Pero el proceso de elaboración de las significaciones proseguía.

En la 6ª sesión vemos una resonancia de la sensación de *pérdida de rumbo* manifestada por el grupo en 2003: “El propedéutico de verdad para que vayamos nivelando (...) los conocimientos (...) y no sigan perdiéndose todas las personas ¿no?” (6ª,5). *Cuando se invalida la dirección ética cualquier rumbo es indistinto* reflexionaba Juliana González. Si la experiencia estudiantil es de pérdida de rumbo, es porque no se tiene clara *una dirección o porque da lo mismo cualquier dirección*. Esto último, en términos de la filósofa, equivale a *caer en el sinsentido de la vida, por carecer de razones morales para vivirla*. Una condición que pondría en riesgo el proyecto político de autonomía de la UACM.

Y la falta de autonomía *asienta su huella también en las relaciones en el grupo*, marcando diferencias entre los alumnos que no esperan las devoluciones para seguir hablando, aunque ponen atención a los señalamientos sobre lo que han dicho. Y los alumnos que se van posicionando en una relación en que buscan la aprobación y el apoyo continuo de la coordinadora: “(...) bueno, *no nos dan un reglamento, sino es un convenio* (...). O sea, *no nos lo dicen pero nos lo dan a entender*. Es decir: “es necesario que asistan a clases porque hay materias que sí son un poco medias..”. no difíciles de entender, sino un poco.... complicadas se puede decir .. medio.... ¿cómo se le llama a esto?... (se queda pensando, buscando la palabra) no tengo la palabra.... [guardo silencio para que él busque la palabra; por lo regular ocurre esto con él, que no encuentre las palabras y parezca pedírmelas]” (7ª 9, el subrayado es nuestro). Esta distinción entre normas escritas y reglas implícitas y consuetudinarias no había sido dilucidada del todo en 2003.

“*El problema es... (...) que no está identificada, nadie sabe cuál es el compromiso, nadie sabe cuáles son las responsabilidades ni mucho menos la meta*, esto es muy importante y por eso es que yo siento que la gente se ha perdido. Si no tienen el conocimiento, *si no saben hacia dónde van* y simplemente se dejan llevar por dos, tres sesiones de...de aula en las que.. no ven reglas, aparentemente, en que nadie les dice: <vaya sí las hay chicos, tienen que comprometerse porque tenemos un objetivo>, pero como nadie lo conoce.-- Okay yo estoy de acuerdo (...) urge ya un documento donde esté escrito y que nos diga adónde vamos, o sea, cuál es la meta, cuál es el objetivo de la Universidad.” (7ª 12, subrayado en el original). En estas líneas las conversadoras *se disocian de quienes tienen problemas y “se pierden”*, cuando acaban de reconocer *que ellas no conocen el modelo*. En su *búsqueda*, más consciente en 2004, asoma el compromiso y discursivamente la apelación a la responsabilidad. Más aún, *la conciencia de responsabilidad* con todo y su sentimiento de culpa, advertido por Freud, es bien claro: “como que ya me siento comprometida con esa clase y me siento mal”. Por haber faltado a ella para asistir a la 7ª sesión del grupo.

A lo largo del proceso en su primera etapa tuvimos la sensación de que, dada nuestra relación profesional con la UACM; no obstante el deslinde explícito y reiterado que hicimos *de toda dependencia funcional con la Universidad para los propósitos de la investigación*, se nos requería más de lo que podíamos ofrecer. Esta sensación fue en aumento hasta antes de la 6ª sesión. Un *hecho* marcó un quiebre en la expectativa del grupo con relación al poder de transformación de la coordinación. En la 5ª sesión informamos que

ya no laborábamos en la Universidad, omitiendo detalles, que ellos se encargaron de llenar con imágenes a veces cercanas a la realidad.

Comprendimos entonces que era necesario que tuviesen mayor información y en la 6ª sesión abordamos el tema de nuevo. Ahora lo que prevalecía en nosotros era una percepción del desaliento de ellos causado por nuestra salida de la Universidad – lo que registramos en nuestras notas de campo como *la posible proyección del deseo de la coordinación* – y porque no había llegado el grupo a la *anhelada tierra prometida*; al lugar donde *todo mundo sabe, incluidas “las autoridades”*. *Sabe dónde esta inserto, porqué, para qué y ...lo que tiene que hacer...* en la UACM.

En el cierre de la 7ª sesión recordamos nuestra salida, que sabían 4 participantes desde la 5ª sesión. Era necesario para solicitarles *que fuesen ellos quienes gestionaran el espacio en sábado*; como habían propuesto se retomara. Era día inhábil en que los cuerpos de seguridad impedían el acceso a quienes eran visitantes. Al preguntarles si podrían hacerlo asintieron. No obstante la nueva condición parece haber tenido resonancias, pues el convenio fue desatendido por los alumnos. *Cuando debían actuar por su cuenta para garantizar la realización de una última sesión, no fueron capaces de hacerlo.*

Descripción de algunos aspectos del proceso grupal 2003-2004 en un mayor acercamiento

La desconfianza con que *suelen iniciar los encuentros en un grupo de reflexión* no se presentó en 2003 ya que los alumnos participantes ubicaron a la coordinadora como *integrante del mismo proyecto*.⁴⁵² Hacia la 5ª sesión, se empezó a manifestar una transferencia central negativa, alrededor de *la confianza y la ambivalencia*. Una situación en espejo de su desconfianza y ambivalencia con la institución, expresada esta última como un sentirse “conejiillos de indias” y los “*salvadores*” de la UACM. A este respecto *devolvimos* preguntas para volver a detonar el procesamiento de las contradicciones hacia el campo de trabajo. Pichon-Rivière plantea en “El Proceso Grupal” (p.114) que dichas contradicciones deben ser resueltas durante la tarea del grupo. Por esto se planteó desde el principio que la producción simbólica elaborada en un primer momento, sería aprovechada para identificar las debilidades del Proyecto y pensar alternativas.

La desconfianza primó sobre la ambivalencia y alentó la crítica en 2004. Por fortuna para la viabilidad del trabajo grupal la transferencia central negativa se desplazaba en la 5ª y 6ª sesiones de nuestra *persona-parte-del-staff*, hacia el *objeto de estudio en cuanto tal*, lo que facilitaba su reconocimiento. No tan afortunado fue que en un momento dado, como citamos, también surgió una *transferencia lateral negativa* hacia la integrante de 2ª generación, que era a la vez trabajadora de la universidad. Es difícil distinguir “lo real” de lo transferencial pero los textos que hemos presentado sugieren que la transferencia negativa hacia Nina *era a la persona por ser de la 2ª generación y no a la persona-parte-del-administrativo*.

En términos de grupo operativo observamos mucho más la relación *grupo-tarea*, que la relación *grupo-coordinación*. Respecto a la última consideramos contra-transferencial el

⁴⁵² Es Fernando Ulloa quien hace esta aseveración en su obra citada, 1973, p. 122.

uso de la noción “mesa de conversaciones” con que aludimos al espacio grupal. El término “mesa” expresaba nuestra propia necesidad de un soporte material, algo donde “poner encima” como analogía de “poner al descubierto”.

En cuanto a la elaboración de las contradicciones entre la parte conservadora y liberal de la subjetividad singular; tratamos de hacerlas dialogar para que *pudieran surgir los Sujetos* de la experiencia contradictoria, reconciliándose consigo mismos. Al correr el tiempo de un año se dio cierta maduración psicosocial del grupo *en términos de su adaptación activa*; aunque no es fácil lograr que se asuman ambas por los sujetos. Su condición dual los lleva a ser resistentes al cambio y dispuestos a éste en su acercamiento al Proyecto. Nos encontramos con un grado de complejidad tal, que los *procesos de apropiación del Proyecto* que esperábamos posibilitar con esta experiencia de grupo, no alcanzaron a modificar el vínculo con la institución en los diversos planos.

El recuento de nuestras implicaciones primarias

En su texto sobre el diario de investigación, Lourau sostiene que es cada vez más *una exigencia* el análisis del involucramiento del investigador en tanto sumergido en unas determinadas relaciones sociales. Hemos ido mostrando trozos de nuestra implicación a lo largo del trabajo pero en este apartado hacemos un alto para subrayar la conciencia de nuestras *implicaciones primarias*, sin obviar las limitaciones del ejercicio.

De acuerdo con los esquemas conceptuales de René Lourau⁴⁵³ una implicación primaria con la UACM, sus grupos y prácticas sociales concretos, estuvo dada por nuestro papel docente, ya que nuestro trabajo se centró *en el grupo de estudiantes*. Nuestro vínculo con la institución es una relación *cuya producción principal es la producción del conocimiento*. Es decir, primariamente, *la relación maestro-alumno*. Pero el *contrato con la UACM* iba más allá del ejercicio docente. Nuestro apoyo a través del Noticiario influyó para que los alumnos nos percibieran como personas *cercanas* al Rector. Su distribución a todo el personal convalidaba esas apreciaciones de cercanía.

En cuanto a nuestra relación con los procesos de la subjetividad del grupo de alumnos reconocimos nuestra implicación y seguimos la *demanda* del mismo y en segundo término *la silenciosa demanda* del profesorado con cuya voz colectiva más nos identificábamos. En cualquier caso hacer *la investigación respondía a nuestro posicionamiento favorable al Proyecto Alternativo de Educación Superior que representa la UACM*. No sabíamos qué sucedería pero nos animaba el deseo de que el estudio contribuyera en alguna medida, a *lograr modificaciones en el estado del conocimiento y en el grado de apropiación del proyecto por parte de los estudiantes, incidiendo así en el vínculo de ellos con la UACM*.

Conclusiones y comentarios generales

1. El análisis del material grabado y del proceso grupal de las siete sesiones nos lleva a concluir que los estudiantes de la UACM en 2003 *no demandaban una libertad*

⁴⁵³ Lourau, René, *El diario de investigación*. Materiales para una teoría de la implicación, Universidad de Guadalajara, México, 1989, pp. 11-29; ver definiciones en p. 15.

para decidir, ni para actuar; *querían en realidad libertad para hablar*. La función simbólica instituyente del lenguaje opera para sustituir un mundo percibido como hostil, amenazante e incierto, por otro idealizado primero y reificado después; dentro del cual pueden insertarse y desplegar sus temores. Ya en 2004 demandaban libertad *para actuar* y *ejercían* su libertad *para hablar*, pero no se trataba de una libertad *para crear* y *para pensar*, que conduce al *decidir* con plena conciencia y que implica *producir*. En este sentido consideramos que los alumnos eran *impulsivos* más que *reflexivos*. Y lo eran, teóricamente, en gran medida, *por la falta de una estructura normativa equilibrada y dialéctica*.

2. En su diaria relación con los otros grupos, los alumnos no sabían cuál era su papel en el entramado normativo de reglas implícitas y explícitas de carácter formal, positivizado (los reglamentos) y de carácter consuetudinario (las costumbres, los usos aprobados, incluidos los usos léxicos), ambos *vinculantes* respecto al comportamiento. Al no guiarse por la referencia del deber, ni siquiera al nivel de las *restricciones*, excepto en el uso del espacio desde fines de 2003; como lo requiere cualquier grupo para configurar un espacio imaginario y hacerlo dialogar *con el espacio real* en que se despliegan las actividades de sus miembros, emergía un obstáculo para el arraigo de la identidad como *grupo estudiantil*. Por eso tenían la sensación de *no hallarse a sí mismos* en la estructura: *“los alumnos sí están buscándose.”*
3. El proceso grupal, con sus discontinuidades e incumplimientos por parte de los alumnos, no sólo reflejó la dinámica global de la institución; *también su vinculación con la tarea del grupo*, denotando necesidad de dirección del “experto”. De haber prorrogado el *contrato social* con ellos, que se *declaraban* dispuestos a pertenecer al *grupo-tarea*, siempre que hubiera laxitud en las reglas del *grupo-encuadre*; pensamos que sí se hubieran aplicado a interpretar; por ejemplo, los documentos del Proyecto que les aproximamos para acompañar un proceso de construcción de significados ante los vacíos de información. Pusimos a su disposición varios documentos que compilamos para caracterizar el Proyecto en el esquema de nuestra investigación y les sugerimos analizarlos, pero esta “tarea” que fue asimilada como si se tratara de “una clase” que *la profesora dispusiera*, no fue realizada por el grupo; se justificaron individualmente ante la coordinación. *Si a los miembros del grupo les hubiese sido objetivamente posible asimilarse a un esquema familiar: el de una “clase”, sin “pase de lista”, habrían mantenido el grupo* pues la representación interna de éste que asomó en distintos momentos, fue la de *otro grupo-clase*.
4. Observamos la precariedad *de un sentido de autorregulación* en los alumnos en el 2003, contra cuyo obstáculo avanzaba trémula la construcción de la autonomía. *No hay consecuencias para mis acciones, no cumplo mis compromisos* se verbaliza en 2004 como un intento autocrítico; pero sin alcanzar, salvo en dos casos individuales, a *actualizarse* en el cumplimiento de compromisos académicos pese a la ausencia de sanciones externas. Mientras, en el 2003 veíamos cómo los alumnos expresaban su heteronomía en relación con la evaluación de los conocimientos al decir que si no eran observados por un maestro, podían “copiar” en el “examen”.

Sobre este tema es irresistible cerrar el capítulo sin comentar la *heteronomía radical* de los estudiantes participantes. La octava sesión, o de “cierre” no pudo llevarse a cabo porque su organización material quedó a cargo, *por primera vez*, de los propios alumnos. No pudieron organizarse, no lograron comunicar entre sí o no lo intentaron.

5. Otra lectura que hacemos de lo anterior y es complemento de la anticipada en el cap. 3º, dado el sentido de una cadena de significantes recrudescido en 2004 que expresaba su deseo de posponer el término de las sesiones, es que no hubo 8ª sesión por la *nostalgia anticipatoria* del grupo de estudiantes: ¿para qué llegamos si es para despedirnos? *Mejor mantenemos abierto el compromiso de la despedida* y con ello *la expectativa de una nueva reunión*. Por otra parte es también atribuible, de manera subsidiaria, *al rompimiento del vínculo laboral de nuestra parte con la UACM*. Tenemos la impresión de que el hecho fue registrado como una *dislocación de lo que representábamos* parcialmente para ellos: *un miembro del staff*. La aseveración del Psicoanálisis de que *todo saber está marcado por el deseo de saber* y que en ello cobra especial importancia “*el papel desempeñado por la relación de dinero y la relación de poder en la intervención*”⁴⁵⁴ muestra aquí su vigencia.
6. La forma de participación de los estudiantes en el grupo *puso de manifiesto la falta de espacios de interpelación y de elaboración compartida de significaciones* con las Academias y las autoridades de la UACM, principalmente.
7. *La diferencia* entre los miembros del grupo, lo singular, lo vertical; la diferencia radical idealizada en 2003, relativizada en 2004 y vuelta contra la institución portadora de un proyecto “que no cumple” y que “no norma”; la diferencia entre las dos clases de alumnos: los que “no se comprometen” ni son consecuentes con su asunción como pioneros responsables de “cuidar” el proyecto y los que sí se comprometen. Siendo además los primeros aquellos que necesitan a “mamá y papá” junto a normas que los “obliguen”, y los segundos quienes no quieren normas que sean “candados” como el “pase de lista”. La diferencia que instituye nuevas separaciones atravesó todo el proceso grupal.
8. Las prácticas académicas portadoras de nuevos organizadores de sentido, *desordenaron* para todo el conjunto las prácticas *codificadas por el efecto de la costumbre*. Para los alumnos el desorden de esas prácticas sociales preestablecidas y “normales” trajo consigo un proceso de subjetivación del caos, de anarquía de roles y desplazamientos de los sujetos respecto de “su lugar de costumbre”. Solamente una parte de esos alumnos fundadores lograría ubicarse con éxito en el reacomodo de las relaciones sociales de la nueva organización universitaria y encontrar seguridad en la nueva trama subjetiva.
9. Pudimos constatar en 2003 y en todo el proceso de indagación en el campo, cómo los alumnos no distinguían entre cursos “indispensables” y “optativos”; todos eran *optativos* para ellos. Como cuando decían: “podías estar todo el día y llevar hasta las materias que tu quisieras” (1ª 19). Ello revela los efectos de una vida social en

⁴⁵⁴ Lourau, René, op. cit., p. 20. El subrayado es nuestro.

un régimen autoritario en que la *significación normativa más actualizada* por los gobiernos sucesivos sobre los gobernados, es *la obligación*.

10. Los alumnos experimentaban *la falta de límites* en la institución como un campo de amplias posibilidades de ejercer sus derechos sexuales en el recinto oficial. La expresión verbal y gestual del grupo, son acciones de afirmación sexual. Y apenas oteamos este aspecto.
11. El modelo arquitectónico de las aulas de la Universidad y su equipo y mobiliario, pensado para incrementar las posibilidades y combinaciones de la interacción social, no tardó en producir su propia contradicción cuando en 2003, todo el personal profesional se pasó “al edificio de enfrente”. Inmueble donde *fuleron clausurados los espacios para el tránsito de los alumnos* y que éstos resintieron hondamente. Lo que en 2001 y 2002 prevalecía en el proyecto del Rector, según amplia conversación sostenida con él, como un modelo que “mezclara espacios y gente”; *donde no hubiera separaciones* entre “autoridades” por un lado y estudiantes y docentes por otro⁴⁵⁵ y menos aún entre éstos últimos; acabó por convertirse en un modelo arquitectónico *muy semejante a los del resto de las instituciones universitarias*.

Es decir, en un *modelo de distribución de sujetos en el espacio*, donde justamente se instituyen separaciones físicas infranqueables entre las *autoridades* y los *alumnos* y aun entre *autoridades* y *docentes*; donde también se separan, total o parcialmente en “áreas”, las *de docentes* y las *de alumnos*. La UACM no se libró de lo que Foucault llamó *la organización de un espacio analítico y útil*, agregando además la típica característica del espacio disciplinario al inmueble de FSTM 92: *la jerarquía*. Así, observamos cómo el Rector quedó ubicado en el último piso del nuevo edificio y cómo sus colaboradores más cercanos, real o ilusoriamente, y los que querían serlo; se fueron ubicando “más cerca del 5º piso”, aspirando con ello a *simbolizar su poder* en la estructura organizativa y las decisiones universitarias. Esta distribución del espacio posibilitó que los alumnos vislumbraran más certeramente las “presencias” y las “ausencias” de maestros y pares; así como la *cuantiosa presencia de gente de apoyo administrativo* “que ya eran más que los alumnos”.

12. La fuerza del imaginario *instituido* del “alumno” se hizo patente a lo largo del proceso de investigación; por ello es que “acercarse” al estudiante era para ellos invadir su esfera “personal” y “privada”. En las instituciones educativas suele establecerse la relación *con un aspecto de la persona*. Con esa *reducción que es la institución del alumno* y no con la persona *toda*. Al propio tiempo rechazaban con vigor que “la escuela” tuviera “derecho” a preguntarles sobre su vida “personal”, *reproduciendo así el reduccionismo mencionado*.

⁴⁵⁵La denominación “autoridades” no era usada por el Rector; le sorprendió mucho cuando, en 2003, le expresamos que así era como los alumnos *ya lo nombraban a él, los coordinadores de área y asesores*. Las notas son del 13 de agosto de 2003. En el # 13 del Noticiero UCM se lee cómo se distribuyeron los espacios.

13. El orden simbólico institucional de la UACM no pudo desentenderse por completo de la historia de las instituciones educativas tradicionales. Así, el trabajo colectivo realizado en el aula podía denominarse de diversas maneras entre los diseñadores curriculares y los profesores, *pero el contenido simbólico de lo que hacían los alumnos dentro de ella, no dejaba de ser “una clase”*.

Y una clase, por cierto, en la que no se impulsaba desde el Proyecto mismo el aprendizaje cooperativo como modelo de interacciones sociales óptimo para formar ciudadanía y valores cívicos desde el aula;⁴⁵⁶ que resulta un método de trabajo con ese sujeto colectivo que es el grupo, compatible con las aspiraciones del citado Proyecto. Y no se visualizaba que pudiera ser útil porque en el fondo, había en los diseñadores del Proyecto; según pudimos advertir de su menor valoración del trabajo en aula frente al trabajo “personalizado”, “individual” de las asesorías y tutorías, una concepción del aprendizaje como adquisición individual.

Y en otro plano de análisis, si repasamos las características del Proyecto expuestas en el capítulo anterior, podemos destacar fuertes diferencias entre rasgos tan interesantes como el paradigma del aprendizaje, que en el papel ponía el acento en *cómo aprende el estudiante* y que lanzaba la consigna pedagógica de recoger en el aula *sus intereses reales, ligados a su biografía personal historizada*; así como, a través del seguimiento tutorial, de nuevo en el papel, pretendía que la institución supiera a través de la figura del profesor-tutor *quién era ese estudiante concreto* que atendía; y una práctica del trabajo académico en grupo en que los profesores (que por lo demás, recuérdese, podían no ser tutores de ninguno de sus alumnos del grupo-clase actual), exteriorizando sus inercias sociales, olvidaban emprender un trabajo académico *colectivo y compartido*, en que se recuperaran los problemas sociales y de otra índole planteados desde los intereses, el estilo cognoscitivo de aprendizaje - que se ha demostrado en investigaciones psicoeducativas, varía entre las poblaciones- y la visión particular del alumnado.

14. Reglas consuetudinarias y normas jurídicas entretejen el espacio de *lo legal*, validando los modos de producir significaciones y en el caso en estudio, el poder, distribuido entre directivos y estudiantes, *producía un efecto de verdad* que transmitía y amplificaba el mensaje institucional: *a los estudiantes hay que dedicarse tiempo completo y toda la organización debe estar orientada a satisfacerlos*.
15. *Si de conformidad con sus normas las instituciones producen a sus individuos*, entonces la Universidad estaba teniendo dificultades para ver con claridad lo que estaba produciendo. Los estudiantes socializaban sin conciencia plena de sus derechos académicos, ni de sus *prohibiciones*.

⁴⁵⁶ Nos referimos al modelo del aprendizaje cooperativo, que puede verse en detalle en: Ovejero, Bernal, A., *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, ed. PPU, España, 1990. Las relaciones sociales que interviene este dispositivo grupal, están comprendidas en el concepto de la ética, como una norma propia del “super-yo cultural” del que habla Freud en “El malestar en la cultura”.

16. Sobre la distinción generacional, tan marcada en el proceso grupal, nos queda una reflexión: dado que en el plantel CH no hubo Tercera Generación de Alumnos, es posible pensar en esta decisión jerárquica de interrumpir el crecimiento de la matrícula, como un factor adicional de ansiedad sobre los alumnos de la Primera Generación, principalmente. El constatar en 2004 que no ingresarían más alumnos al plantel, debió incrementar la zozobra, la incertidumbre sobre su futuro, ligado al de la Universidad.

CAPITULO 6. LA AUTONOMIA EN LA UACM Y LA TRANSFORMACIÓN UTÓPICA DE LA SOCIEDAD

Cuando nos asomamos a la gran experiencia social que representa la instalación de una nueva institución de educación superior, que alberga un Proyecto discrepante de Sociedad y de Sujetos de los existentes, nos llamó la atención *la apatía académica* mostrada por los alumnos, porque manifestaba una lógica muy extraña ante un proyecto que se planteaba la autonomía no sólo como condición jurídica y de gobierno; sino *como condición del pensamiento de los universitarios*. Un proyecto que argumentaba la necesidad “de constituir a la universidad como una comunidad de personas autónomas”. Al apelar a la búsqueda responsable de la autonomía de los estudiantes, los grupos interactuantes en la universidad optaron por no ejercer “coerciones de ningún tipo” sobre ellos y en la interpretación de esta divisa del comportamiento colectivo, dejaron vacíos normativos que fueron percibidos por los alumnos como una falta de controles externos. Y ante esta percepción, dieron rienda suelta a un comportamiento *en apariencia anómico* en el que hacían, sin ninguna limitación, lo que querían. No mostraban compromiso con el Proyecto ni parecían tener conciencia de lo que éste representaba en sus vidas personales y en el desenvolvimiento de la nación.

Nos fuimos adentrando en los posicionamientos del Proyecto frente a cuestiones tan nucleares para el desarrollo de la cultura, *como la constitución de un nuevo tipo de sujeto*, que sin ser llamada así, emergía del análisis de los documentos fundadores y de las alocuciones del Rector. Mediante la inmersión etnográfica y el diario de campo pudimos ir sistematizando nuestras primeras observaciones y empezamos a descifrar las claves del Proyecto. Ya en este camino, contrastando unas disposiciones académicas con el comportamiento apático de los alumnos, presumíamos que no era por decreto, o explicitando en circulares y folletos las características de los dispositivos institucionales para la formación de los alumnos, como en éstos se generarían las expectativas e ideas adecuadas de su participación para el funcionamiento de los dispositivos. No era así, ni siquiera si estuvieran perfectamente explicados en documentos los elementos del modelo educativo que contiene el Proyecto y si se distribuyeran a los alumnos. Por otra parte consideramos improbable traducir en lenguaje escrito las aspiraciones muchas veces no conscientes de sus arquitectos.

En el curso de la investigación supimos que en la gran mayoría de sus aspectos, los alumnos no tenían conocimiento de qué se trataba el Proyecto al que se habían incorporado. Por ello nos propusimos durante el trabajo grupal darles a conocer algunos de esos aspectos que consideramos fundamentales en la propuesta.

La *actualización* del Proyecto a cargo de la Universidad se erige sobre una plataforma de deseos colectivos y de miedos de las subjetividades puestas en juego, que se combinan con la instalación de una estructura organizativa y la puesta en operación de una normatividad sancionada ley escrita y aquélla que se sanciona todos los días y que procede de la cultura y de la historia de los Sujetos implicados. Haber puesto al descubierto estos elementos hace emerger ahora las interrogantes: *¿Qué condiciones subjetivas y de procesos permiten avanzar en la dirección que se ha dado el Proyecto?; ¿qué tanto en esta Sociedad es posible hacerlo, más allá de las condiciones organizativas y normativas que son factores*

imprescindibles pero no suficientes? ¿Vale la pena intentarlo? En la medida que la indagación de las condiciones subjetivas y “objetivas” (materiales) de instalación del Proyecto nos permite visualizar los puntos neurálgicos donde la Sociedad aplasta el deseo de transformación y sus fuerzas conservadoras afloran en sus Sujetos *sujetados*, la reflexión final de nuestras primeras inquietudes y la identificación de los aspectos en que la Sociedad se colapsa, contribuirá a que, hacia delante, abrevando de esta experiencia, puedan las minorías activas de la misma formación social, incursionar en la edificación de nuevas instituciones sociales atendiendo con mayor oportunidad dichos aspectos.

Así, es necesario tener en cuenta en primer lugar, que *el cambio societario* que anima el proyecto de esta Universidad, pasa necesariamente por *rupturas del vínculo instituido por los individuos con su sociedad*. Por lo que se hace indispensable la constitución de un nuevo espacio social; *de carácter público, donde se resignifiquen desde los propios miembros de la Universidad y se practiquen cotidianamente, los valores democráticos y donde los individuos estén dispuestos a encarar el desencuentro con sus propias contradicciones*. Donde estén dispuestos a salir al paso de las críticas a un movimiento que *marcha a contracorriente de significados nucleares instituidos en una sociedad heterónoma, autoritaria y disciplinaria*. Ello no es tarea sencilla ni veloz en el tiempo y por esto mismo, un enemigo interno como *la significación del tiempo* en términos de plazos perentorios para alcanzar los objetivos universitarios, que puede ser muy amenazante para los profesionales involucrados, debe ser trabajado en los colectivos hacia *su resignificación como un campo abierto de posibilidades*.

Del lado de los estudiantes, paradójicamente, parecía aproximarse a esta última su significación temporal, *pero al expresarse en medio de lo que hemos llamado una anomia parcial*, resultaba en una bizarra auto-justificación para prolongar su permanencia como alumnos de la universidad, sin plantearse un horizonte temporal para titularse y egresar. No había límites en el tiempo subjetivado por los alumnos; no era un tiempo regulado. Por ello no tenían noción de “la jornada” de los maestros.

No es de sorprender que la actualización cotidiana del Proyecto por individuos que proceden *de esa Sociedad que cuestionan y que la están resistiendo*, enfrente tensiones diversas entre los protagonistas y entre éstos y los sectores sociales que no participan del Proyecto. Al contrario; por la naturaleza de la *rebelión ucemista ante el conocimiento impuesto y ante la con-formación por terceros*, allende la personal decisión de *llegar a ser*, que son rasgos prevaletentes en nuestra sociedad, es necesario adoptar una postura crítica pero serena ante los procesos de la subjetividad colectiva que pudimos mirar; de manera que no cancelemos la oportunidad que representa el hecho mismo de haber podido realizar la investigación en los momentos fundacionales de esta obra social. *Un momento en que todo al seno de la institución estaba siendo cuestionado, interrogado*. Y en que se abrían oportunidades de creación de nuevos significados y de replanteamiento de los significantes existentes heredados. De ahí la producción subjetiva de la “jerga ucemista”.

Al recuperar la experiencia que nos deja la inmersión en complejos *procesos colectivos y singulares de la subjetividad que se erigieron personajes* en el drama cotidiano del devenir de la UACM, en el acompañamiento de los momentos fundacionales, *miramos las condiciones que han de estructurarse para que funcione*. A este respecto una lección

aprendida es que *no basta con que se expliciten en el papel las finalidades, propósitos, divisas y consignas filosóficas y políticas* así como las disposiciones morales como lo hicieron los arquitectos del audaz proyecto. Los claroscuros que encontramos en el desenvolvimiento, despegue y oscilaciones de su puesta en operación, muestran que *su gestión se inscribe en una arena de confrontaciones ideológicas, de luchas por el poder y amenazas serias de arrasar un movimiento instituyente con la fuerza de la costumbre, de lo conocido*, de las instituciones simbólicas e imaginarias que han habitado por décadas el campo educativo y el campo social más amplio.

Dado que los grupos de la institución *son portadores de sentidos instituidos más allá de ellos, en el conjunto de la sociedad*, sería simplista y equívoco sentenciar a la Universidad como “la responsable” de la presentación de obstáculos que no siempre favorecieron los procesos de apropiación del sentido general del proyecto y sus apuestas fundadoras, en el tiempo y con la intensidad esperada. Lo que se está planteando es *una forma de obtención de conocimiento autónoma* para arribar cada vez a niveles más elevados de *formación cultural*; así como *activar la voluntad* de los involucrados en el proceso formativo, en específico de los alumnos. Nada menos que *combatir la generación de “autómatas” en la Sociedad* y tiene que ver con aspectos constitutivos de la condición humana *como la conciencia de sí mismo*, que se configura en el curso histórico de la cultura. Es del crisol de significaciones instituidas por la subjetividad colectiva de los mexicanos, que han emergido las estructuras conceptuales y la afectividad colectiva de arranque.

Las universidades son portadoras de significaciones instituidas como “la trasmisión del conocimiento” y esto fundamentalmente significa que los sujetos recipiendarios de dicho conocimiento no “salgan” a buscarlo; sino que *es la costumbre* que “esperen” que “les llegue” *dado* por el maestro. Lo cual implica que los aprendices *no deciden lo que quieren aprender*; se les impone *lo que deben aprender*, cómo y cuándo aprenderlo, a quién habrá de servir, además de cómo “demostrar” que poseen el conocimiento impuesto.

Internamente la realización de los fines y propósitos de la UACM enfrentaba como obstáculo *el rechazo a ser autónomos, aprendido en esta Sociedad*. Esto es lo que ha hecho nuestra Sociedad: ha arrollado a fuerza de miedos, de inseguridad, de afectos mercantilizados y de egoísmos instaurados contra el sentido de comunidad, el anhelo emancipador; ha fomentado el espíritu corrupto, tramposo, que en cuanto puede burla los compromisos sociales, burlándose de su propia condición. En esta época gobernantes e “intelectuales” auto-erigidos como los *grandes definidores de lo valioso y de lo que no vale la pena mantener en la sociedad*, se han enseñoreado ante la falta de responsabilidad colectiva y de proyectos compartidos. En estos primeros años en la Universidad se generaron reacciones internas discordantes con el espíritu del Proyecto. De no generarse un movimiento que sostenga el cambio emergente, se podría perder su carácter subversivo, diluyendo sus significaciones instituyentes en el magma imaginario instituido.

El segundo gran obstáculo identificado fue *ese enemigo interno* dilucidado en el grupo conversacional de reflexión que cobraba dimensión en el presente, por el origen (pasado) de la institución y hacia el futuro: *la incertidumbre constante*. ¿A qué se anuda esta incertidumbre que trabajamos en el grupo?. Sin duda en un primer plano, *al cambio* y lo que remueve siempre entre los Sujetos; en el texto manifiesto de los alumnos, *a la falta de*

información y de normas; pero fundamentalmente a la falta de conciencia, depurándola en el curso del proceso grupal. Entre amargas alocuciones tomaron conciencia de que les faltaba conciencia y acometieron la tarea de elaborar el vínculo entre la incertidumbre que les generaba su pertenencia a la UACM en su calidad de individuos con miedo a la libertad y la conciencia de responsabilidad ante el otro que conlleva. Un miedo aprendido silenciosamente todos los días en el fluir de la Sociedad.

A nivel macrosocial *¿qué amenazas representa la UACM?*. La auténtica gratuidad de la educación pública que ofrece la Universidad a sus alumnos, *ha sido objeto de crítica y de sorna, inclusive por especialistas en educación*. La marca de esta crítica fue evocada por los participantes del grupo *en la forma de una defensa nerviosa de esa gratuidad*. La importancia que nos parece tienen los argumentos que sustentan el Proyecto y este rasgo irrenunciable del mismo en la convicción de que la educación es un *bien público ha garantizar por el Estado para toda su población -un derecho en sentido sociológico-*, motiva la reflexión, una vez más, acerca de las definiciones societarias que estamos viviendo, ya que aparece *negativamente evaluado en la Sociedad este rasgo*. Es así porque la UACM con su radical gratuidad *está interpelando a la misma en los procesos de privatización de los espacios y bienes públicos* echados a andar en los últimos 26 años. El problema es que *la naturalización de la crítica a las instituciones públicas “que nos cuestan mucho a los mexicanos y que son inexorablemente ineficientes y corruptas”, que procede de estrategias mediáticas y gubernamentales, ha permeado en las distintas capas de la sociedad mexicana. Contra este proceso avanzan la UACM y sus miembros.*

Otros rasgo ligado al carácter público de la joven universidad, que motiva fuertes reacciones en su contra; podríamos decir hasta furibundas reacciones, *es el mecanismo que planteó para hacer realidad la oportunidad universal de ingreso, excepto por la geografía que atiende. El sorteo y su validación ante notario público como mecanismo sorprendente y socialmente “aberrante” para aceptar alumnos en la UACM, constituye en sí mismo una crítica social en el momento histórico actual*. Crítica que apunta a aquellas significaciones imaginarias socialmente instituidas *respecto del “valor del examen de conocimientos” como el único e indiscutible mecanismo válido*. A este respecto, los procesos de la subjetividad observados durante el trabajo de campo, revelaron una lógica muy interesante *que debe ser invertida por medio de la reelaboración de las significaciones del sorteo con los estudiantes*.

En lugar de revindicar socialmente el sorteo como el medio que les permitió su ingreso y de acceder a su significado ideológico político, vimos cómo *los alumnos lo significaron negativamente como algo que los hace sentir ineptos, unos burros, descalificados para una carrera universitaria, un desastre; incluso “basura de la sociedad” que no le encuentra un sentido a la vida y que en el fondo, no merece nada*. Sujetos sin dignidad que no obstante su sentimiento de inferioridad, *tenían que enfrentar a los alumnos de otras universidades públicas; donde la UNAM emergió como emblema de universidad de verdad*. Aunque lo negaran en el texto manifiesto, el análisis del texto latente permite afirmar que sí les parecía que la UACM era una escuela “patito” y esta significación estaba conectada con el sorteo que les dio “esta oportunidad de escuela” donde fue “casi, casi un milagro” que ingresaran. En lo que parecía un intento por recuperar una supuesta dignidad, *negaron haber sido sorteados*. Luego empezaron a procesarlo y admitir que no eran tan malo el mecanismo...

pero en otros alumnos de las siguientes generaciones, no en ellos. La paradoja que generó prueba que no se puede construir la autonomía sin conciencia, sin dignidad, sin diálogo crítico con la norma y que es imprescindible reconstituir todo aquello donde la Sociedad es más vulnerable, si se quiere impulsar movimientos de cambio profundo, que incluyan el cuestionamiento de la manera misma de codificación de las subjetividades singulares y colectivas. De “su propio sistema de interpretación” de la sociedad en que se desenvuelven y de los procesos de identificación que los van constituyendo como sujetos.

La indagación del sentido otorgado por los grupos ucemistas a sus experiencias; así como la prolongación de la mirada sobre el sentido otorgado en particular por el grupo de estudiantes a sus experiencias en la UACM en relación con los ejes de reflexión sugeridos en el espacio conversacional, muestra que *hay procesos de la subjetividad anudados a determinadas oportunidades, que no se pueden dar por sentados en el papel. La autonomía del sujeto no está-ahí dada, supone un gran trabajo de simbolización y resignificación de las propias prácticas.* Supone activación de la voluntad y para ello demanda poner en juego la conciencia. La autonomía requiere un sujeto crítico; no puede haber autonomía si no hay crítica. La autonomía hay que *trabajarla* entonces desde la crítica, desde la volición, desde la conciencia, desde la responsabilidad y el compromiso; *hay que construirla buscando el significado más elevado que puedan darle los colectivos en un momento histórico concreto.*

Sobre este aspecto del Proyecto, nos parece que un elemento a revisar por los sujetos que lo sostienen, es *la naturaleza de la autonomía, que tiene una dimensión singular como la llama Castoriadis, que hace posible vislumbrar la emancipación como un horizonte; y otra colectiva; que es la única en que se concreta, gracias al lenguaje y la organización, el cambio social verdadero.* Y es que veíamos que en la UACM se entrecruzaron procesos institucionales *diferenciados* entre los grupos sociales. Lo que sugiere una precaria elaboración del significado de la autonomía por parte del personal profesional de la Universidad. Así, *decretó* este proceso para el alumno más que *auspiciarlo*. Y al encarar al alumno en formación visualizó fantasiosamente *su autonomía singular*; como si ésta fuera susceptible de desarrollarse sin el encuentro/desencuentro con el otro. Y lo hizo, además, *de manera asincrónica* con respecto del grupo docente. Respecto a éste cuidó mejor el diseño institucional fino de las Academias. Para el maestro buscó, ya en 2003 y debido al empuje de los propios docentes, preparar las condiciones para el ejercicio de una *autonomía colectiva*, pero entre 2003 y 2004 generó la paradoja de dispositivos de control.

El hecho de que el individuo *se sienta “libre” y autosuficiente*, lejos de contribuir a su desarrollo autonómico, puede socavarlo o suspenderlo, haciéndolo caer en la *ilusión de totalidad* y por lo tanto, provocando su rechazo a *caminar junto con otro. La autonomía es un ejercicio y la cualidad de una relación social; no un “atributo” del individuo. Su territorio es la comunidad. Comunidad de objetivos, comunidad de creencias.* La libertad también se ejerce en el colectivo y es ahí donde hace sentido. Por eso la persistencia de la UACM por crear *una comunidad académica libre y autónoma*, no debe ceder a las tentaciones egoístas que explícitamente se propuso desterrar.

A propósito del *ego-ísmo* sería interesante trabajar los miedos inconscientes de los estudiantes, cuya formación autonómica se pretende; para *arribar al puerto* de la autonomía - retomando el *registro acucioso* de sus vivencias en la Universidad- y desde

luego la interrogante sobre los mecanismos inconscientes que pueden impedir la autonomía, se extenderían a los restantes grupos institucionales.

Si la *socialización* en términos generales constituye el proceso de advenimiento del *Sujeto social* a partir de la *clase de individuo* creado en la Sociedad y para el sostenimiento de esa Sociedad; si devenir *Sujeto autónomo* se posibilita en el *ejercicio* de una relación social, lo cual implica la necesaria escucha de los otros (ese Gran Otro, en términos de Lacan y no sólo el “otro”, o los espejismos de su yo), y hemos visto cómo en la UACM se fue priorizando el trabajo en las asesorías y en las tutorías individuales, en detrimento -al menos- del proceso grupal en el trabajo académico de aula; y si, más aún, la “clase”, no erradicada con sus viejas significaciones, era percibida como un lugar de control y no como uno de creación colectiva; y si como dice Castoriadis, el advenimiento de Sujetos autónomos no sólo es posible, sino condición necesaria para que la Sociedad devenga autónoma en su conjunto, y que en el caso de instituciones educativas, ha de tenerse en cuenta “la cuestión de la autonomía de los alumnos”; entonces, pese a que dicha autonomía era una propuesta manifiesta en el Proyecto de la UACM, se ha estado operando en la práctica en otra dirección.

Pero además, ha de replantearse la relación *entre* los distintos dispositivos académicos: asesorías, tutorías, trabajo grupal en aula, y la evaluación de los conocimientos.

Con respecto a esta última, es pertinente que los docentes y coordinadores académicos de la Universidad, reflexionen sobre las resonancias que puede tener el demérito del vínculo maestro-alumno para ambos personajes; ya que cada maestro no se hace cargo de la evaluación sumativa de sus alumnos de grupo. Apuntamos como línea de reflexión concreta la persistencia, a los ojos de una buena parte del alumnado, de la imagen instituida de la evaluación de los conocimientos como *producto* y no como *proceso*.

Otro aprendizaje en esta investigación, es que si bien tienen su importancia los espacios físicos y los modelos arquitectónicos en la facilitación o entorpecimiento de condiciones para entablar lazos comunitarios, no basta con detenerse en la confección cuidadosa de ellos para que un Proyecto como éste se vaya dando. Y menos si el modelo arquitectónico *clausura encuentros*. Observamos cómo, siendo el plantel Centro Histórico el espacio social principal de elaboración explícita de la norma oficial, el proceso grupal rebeló que *el espacio subjetivado* por los alumnos, era experimentado *como un lugar sin límites*, sin estructura, o deficitario en estructura. Era un espacio social imaginario donde instituyeron *otra legalidad* y cuyos espacios físicos cambiaban *su utilidad*, multiplicando las posibilidades de desenvolvimiento de las relaciones sociales, especialmente, entre los propios alumnos. *Advertimos que para que se vaya dando el Proyecto, es necesario trabajar en otros planos que desbordan el vínculo con el espacio*. Más allá de organizar los inmuebles, que tienen su relativa importancia, *lo imprescindible es generar los espacios de reflexión para que se compartan los significados nucleares del Proyecto al cual utópicamente se incorporan sus miembros*. Es necesario trabajar el vínculo con la norma, que instituye separaciones y clausura relaciones con más fuerza que el diseño de una infraestructura.

Tensiones inherentes al espacio social e interrogantes emergentes en la instauración del Proyecto

Estamos frente a una institución que propone *clausuras* de instituciones precedentes para iniciar otras, como trascender “la clase” y la preparación de técnicos para el “mercado” laboral; una institución que rechaza la división existente en el tiempo y el espacio sociales que acorde a unos criterios y categorías sociales determinadas, *divide a las personas*. El espíritu del proyecto impugna la diferencia de clases sociales y por eso no convalida el examen de admisión como mecanismo de ingreso, porque su “resultado”, corrobora lo que ya se sabía: que la gente con escasos recursos económicos ha tenido menos oportunidades para prepararse y en consecuencia, rendirá un examen más bajo que aquellos aspirantes que han gozado de una condición de clase con más recursos. Así que el cuestionamiento de la UACM lo es también *de los mecanismos establecidos de ingreso a las universidades* y ha formulado un mecanismo alternativo y perturbador: *el sorteo*. Estas características son en parte constitutivas de lo que denomina René Lourau una “contrainstitución”.⁴⁵⁷

En los procesos de cambio social y educativo intrínsecos a la puesta en operación del Proyecto, las tensiones están siempre presentes: entre lo singular y lo colectivo; entre las prácticas sociales nuevas y viejas; entre las normas manifiestas y latentes valoradas socialmente al momento de surgir la UACM y las normas emergentes; entre la parte *conservadora* que constituye a los sujetos y que incluye vínculos con la autoridad y más subrepticamente con el poder, con credos familiares, educativos y otros que participan en la *socialización de los individuos*; y la parte *dispuesta a probar lo inédito*, a aventurarse, a explorar. Finalmente una tensión inherente a la naturaleza humana: aquella que emerge del *deseo individual de Ser Sujeto*, no en términos de *sujeción* –lo que es por otra parte ineludible para afirmar y arraigar al individuo a su contexto–, sino *con una subjetividad propia*. Una subjetividad que no sea expropiada y no aparezca como *extraña* al Sujeto.

La tensión entre el trabajo colectivo y el trabajo singular de los estudiantes es connatural a la intransferible responsabilidad del quehacer formativo autónomo y la calidad del aprendizaje grupal para arribar a sistemas de significados compartidos; pero la tensión resultante de *la contradicción entre el mensaje institucional* de “hacer comunidad” y el *hecho* de que privilegiara la UACM, sin percatarse de ello, dispositivos de atención individual, frente a la importancia que debía revestir en el Dispositivo Institucional en su conjunto el trabajo colectivo en aula, era procesable y permitiría diluir *la disyuntiva no deseada en el Proyecto*, entre unas modalidades de trabajo académica y otras. Contra el espíritu emancipador que anima el Proyecto y que requiere de la construcción *de un sentido de pertenencia a una comunidad* como cimiento de la identidad colectiva del “estudiante ucemista” debía atajarse esa disyunción, pues podría llevar a los alumnos a *significar* el trabajo académico en el aula *como un verdadero estorbo* para el interés “personal”. La *imagen* de los futuros egresados de la UACM que se vislumbraba en los primeros años, de mantenerse las tendencias acomodaticias y anómicas, es inquietante porque se sintetiza *en unos Sujetos, quizás altamente competitivos, pero autocomplacientes y poco solidarios*

⁴⁵⁷ Para una exposición detallada ver las páginas 27 a 29 de *El Análisis Institucional* de Lourau.

Los vínculos instituyentes se despliegan en un tiempo y un espacio fundamentalmente sociales; de tal suerte que se puede *sentir la intensidad* de ese vínculo cuando el tiempo social se contrae y el espacio social se condensa. Dada la *dislocación* de las significaciones del “maestro” y el “alumno” en las subjetividades puestas en juego, era de esperarse una subsecuente desarticulación en el entramado organizativo universitario; *de ahí que todo se moviera de su lugar instituido* y por ejemplo, frente a la tradicional distribución del poder, los alumnos quedarán “arriba” y los maestros “abajo”.

La propuesta de un *conocimiento integrador*, por oposición a los procesos de *fragmentación del conocimiento* que venimos enfrentando desde hace décadas, tiene un camino prometedor esbozado en el Proyecto de la UACM, al intentar traspasar las fronteras del conocimiento disciplinar que *separa a los “expertos”* por su *especialidad*. Este propósito se empezó a posibilitar con la agregación en las Academias *en torno a la tarea educativa* y no a la *formación académica* de los docentes. Lejos de retroceder en este intento que privilegia el encuentro transdisciplinar y que es todavía minoritario en la Sociedad, sería deseable que la Universidad persistiera en su propósito. La actitud política consecuente con esta postura epistemológica que optó la UACM, es una comprometida con la resolución *de los problemas humanos* que produce la evolución del campo socio-histórico y no con la resolución de *los problemas económicos* que plantea el *mercado*.

El componente conservador de la naturaleza humana emergió con fuerza estabilizadora en un campo social en instauración, oponiéndose al “desorden” subjetivado por los distintos grupos de la Universidad con el *método disciplinario* para restablecer un “control de examen”, como diría Foucault. La disciplina como medio de mantener la situación bajo control se intentó operar particularmente sobre los maestros; quizás en la ilusión de controlar a través de ellos, a los alumnos. Intento paradójico de replegar a los Sujetos portadores de sinsentidos connaturales a la obra de cimentación que pone en tela de juicio el sistema de interpretación de una realidad. Paradoja entrañable de un Proyecto que busca precisamente *demoler certezas* para dar lugar a la duda de los miembros de la Sociedad acerca de sus horizontes posibles.

Un debate teórico cuya perspectiva se abre al cerrar este trabajo, es el lugar de los *deberes obligatorios y prohibitivos* versus los *indispensables*, en la arquitectura de las instituciones y los grupos y si habrán de tener futuro estos últimos; particularmente si no se significan intersubjetivamente. Es una tarea pendiente en la UACM.

La subjetividad autónoma y su relación con la norma y la democracia sustantiva

Trascender las normas establecidas abre un mundo en que lo que antes no se vislumbraba, o se vislumbraba como imposible, empieza a verse como una *posibilidad* y pasa a ser una *regla* cuyo carácter vinculante es tanto más firme cuanto mejor se apropien los grupos sociales *dialógicamente* de su sentido. El diálogo con el otro es un proceso vital en la apropiación reflexiva de la norma. Juntos, los dialogantes elaboran su distancia de la norma, la interpelan, la miden y en este proceso intersubjetivo, la responsabilidad *compartida* en la realización de un proyecto, *se constituye fuerza social creadora*; los individuos así vinculados *se empoderan y transforman su entorno*.

Erigir una estructura normativa que *no reproduzca clausuras de instituciones precedentes que se quieren combatir*; una que abra el espacio a la construcción de las autonomías colectivas delimitando los campos de acción social de los distintos grupos universitarios, pasa por un periodo de transición en que el *micro-orden* interno que toda formación colectiva pretende hacer que reine, es vivenciado como un *desorden*. *Esta sensación de desorden era la mejor prueba para los implicados, de que estaban removiendo viejas estructuras prescriptivas*. De que avanzaban en el camino correcto, no obstante los retrocesos, las digresiones y vacilaciones que se presentaron.

Un factor influyente en esos retrocesos *fue la persistencia de instituciones ya-ahí que mostraron tener los estudiantes fuertemente arraigadas en su imaginario*; como la “clase”. Otra norma *ya-ahí*, latente, fue la que prevaleció en la organización física y social del espacio universitario, a cargo de los grupos de profesionales de la UACM: *las instituciones educativas son instituciones disciplinarias*. Por sorprendente que parezca, luego de tan persistente intención manifiesta en el Proyecto, en las normas escritas y en algunas normas consuetudinarias, de instaurar un espacio de formación autonómica; que ha de ser uno de formación democrática, el modelo arquitectónico *global* erigido en la práctica, no se correspondió con esta aspiración. La búsqueda de experiencias formadoras de sujetos democráticos que consignamos antes, enfrentaba la rudeza de un campus reorganizado con la lógica disciplinaria y jerárquica.

El tema de la democracia y sus múltiples sentidos ha de ser reflexionado por los grupos sociales que integran la organización universitaria. Es nodal en el discernimiento de la evolución cultural de la sociedad a que se aspira; la democracia tiene que ver con la elevación integral de los índices de salud, educación, bienestar económico y social en general. Y esto a su vez tiene que ver con el aprendizaje social de la responsabilidad y su ejercicio en las distintas actividades que requiere la implementación de un proyecto.

Por la precariedad que ha demostrado históricamente tener en distintas latitudes del orbe y en México el modelo de la democracia representativa, consideramos un error estructural, el haberse deslizado paulatinamente desde una lógica inicial de *democracia participativa que era empujada por las necesidades colectivas*; hacia un modelo no consciente de democracia representativa, a propósito del cambio en la figura del Enlace que *enlazaba, que unía*, a la del Enlace que *coordinaba*. Y por ello mismo, nos pareció positiva su restauración, en la Propuesta al menos, en 2004.

Una parte de los arquitectos académicos del Proyecto, significaban la democracia esencialmente como procedimiento colectivo de toma de decisiones para evitar la concentración de poder en unas cuantas personas. La otra visión en este sector era la de una “democracia dirigida”. Por ello es que algunos personajes veían como amenazante la participación abierta y fueron cerrando a los docentes, las vitales reuniones académicas de planeación y decisión de la propia estructura organizativa.

En otro orden de ideas, en medio de los procesos que objetivan las relaciones de los individuos insertos en la trama subjetiva, los alumnos establecieron *diferencias* instaurando *categorías de alumnos* que los definían como “desertores” y “no desertores” y sub-categorías como “comprometidos” y “no comprometidos” con “el proyecto”. Los

“comprometidos” *no eran fundamentalmente los alumnos que asistían a cursos, cumplían con sus tareas, iniciaban por su cuenta estudios y en general aquellos que no mostraran apatía académica.* El elemento de anclaje de la representación del “alumno comprometido” *era político:* era el alumno dispuesto a defender el “proyecto,” el modelo”, “la institución”, los de “doble camiseta puesta”; *alumnos-militantes.* La operación *clasificatoria* entre los *sujetos ucemistas* mostraba así, *la huella de un saber* del nacimiento universitario en un momento sociopolítico crítico.

De acuerdo con el discurso estudiantil, los alumnos se resistían a discernir la institución educativa como totalitaria y disciplinaria; la asumían como un espacio de preparación para su vida y para la lucha social, pero puede advertirse que faltaban *la estructura* que les permitiera conectar ese proyecto de vida personal y las batallas colectivas por la transformación de la sociedad.

Un conocimiento más que nos deja este trabajo *es que el tema de la norma y de un proyecto universitario que se cimenta sobre valores universales como la igualdad y la libertad, no son incompatibles;* justamente se prueba el papel de la norma en el sentido de los efectos que tiene. De este modo, la confusión del personal de la UACM le traía problemas para esclarecer como normas los roles de los alumnos en los dispositivos académicos específicos que proponía y los alumnos jugaron sus roles en ese espacio universitario registrado internamente como lugar sin límites, *pero lo jugaron reclamando reglas del juego que les dieran “certidumbre”.* Esa búsqueda de certidumbre que se alimentaba; no únicamente, pero sí de manera importante, de la falta de contención del comportamiento estudiantil, era en realidad *la búsqueda de un asidero donde apoyarse y la búsqueda de una estructura para pensar a la universidad.* Elementos que ayudasen a los alumnos a construir un objeto interno de representación. *Las normas en la construcción de una Universidad pueden funcionar como un asidero y un objeto de representación.*

De nueva cuenta, en este plano del vínculo normativo con la institución, *es necesario asegurar la apertura y multiplicación de los espacios de reflexión colectiva en que realmente se tiendan puentes de entendimiento mutuo y se establezcan alianzas intersubjetivas* en el sentido que plantea René Kaës. Se requiere un lugar para pensar la norma, *apropiándose* para ejercerla y problematizarla; asumiendo que no hay normas perfectas y que habrá que estarlas construyendo y de-construyendo. *Espacios de interlocución donde puedan ser pensados los procesos de la subjetividad anudados a la norma.* Elucidando que una estructura normativa y su registro subjetivo no se pueden dar por hecho. Atendiéndolas como un referente para la praxis y no como una atadura que impone restricciones y prohibiciones. Comprendiendo que *los campos de la posibilidad y la necesidad, configuran el territorio de la solidaridad humana.*

La naturaleza del vínculo que los alumnos desarrollaron con la universidad, en términos globales fue “funcional” y no “poiética”. Y en términos parciales puede caracterizarse como *ambivalente* en el orden afectivo; *parcial* en el orden racional; *fragmentario* y hasta cierto punto desintegrador, en el orden de la experiencia vivida; y *desequilibrado* en el plano de la norma. Para responder a nuestras preguntas iniciales sobre la *parcialidad anomica* supuesta, tuvimos que revisar y pensar el papel de la norma; tuvimos que indagar teóricamente y observar empíricamente su papel, *para corroborar que sin norma no hay*

Sujeto que se pueda constituir. En la UACM se necesitaban informaciones explícitas y oportunas para los distintos grupos que la habitaban; pero esto no era lo verdaderamente trascendente; el desequilibrio normativo se traduce, *antes de impactar el vínculo externo, en percepciones parcialmente anómicas, que constituyen un fuerte obstáculo al desarrollo autónomo.* Por tanto, se deben diseñar y compartir internamente las normas que promuevan la autonomía. Se pueden instaurar normas que promuevan, prevean y respeten las autonomías

La búsqueda de un lugar en la trama institucional, constituyó en sí misma un proceso detonador de reflexiones que motivaron la conversión de la demanda estudiantil silenciada de claridad sobre su rol, en requerimiento explícito. Ante ello la tarea universitaria de estructurar dialécticamente derechos y deberes de los dos protagonistas del quehacer educativo: estudiantes y profesores, de cara a una política de autonomía en diversos planos para sostener la formación colectiva y sus creaciones, es ineludible. *La autorregulación, rasgo intrínseco de la autonomía, es ineludiblemente autocrítica.* Mientras este ejercicio no se realizara en la UACM, *seguiría faltando una importante condición subjetiva para la realización de su proyecto de autonomía.* La autonomía pasa porque el Sujeto se haga consciente de las normas que rigen su ser social.

En el plano psicosocial propiamente dicho, se evidencia la necesidad de generar los espacios de reflexión en los que todos los grupos que integran la Universidad, evalúen el impacto en la subjetividad estudiantil de quienes ingresan por sorteo y además, proceden de instituciones educativas donde fueron “rechazados”; que los alumnos están traduciendo, acorde al texto latente en el grupo, como “los ineptos”.

Comentarios finales

En el entendido de que su lucha por las autonomías distinguidas desde dentro habrá de continuar enfrentando resistencias y contradicciones; esta Universidad pública sobresaliente como un prometedor bastión forjador de voluntades que “tomarán las decisiones correctas en materia política, cultural y tecnológica”, es de desear que persevere en sus apuestas.

Un dispositivo institucional que erige como su *primera proposición filosófica moral* “*Nada humano me es ajeno*”, tiene que recordarnos que estamos atravesando actualmente y desde el año 2001 en que se inauguró la Universidad, momentos muy difíciles para la emergencia de la Sociedad; que lejos de que la Sociedad se vaya *revelando*, descubriéndose a sí misma y retomando su andar histórico; y *rebelando*, protagonizando el levantamiento del espíritu humano frente a las imposiciones de un Estado acotado por poderes fácticos, asistimos a tiempos de *sometimiento y servidumbre voluntaria*, fomentada y reproducida desde instituciones específicas de toda índole y muy significativamente de índole *educativa*. *Estamos atravesando momentos en que la desesperanza, el pesimismo y la desconfianza en el otro y por reflejo en uno mismo, sellan las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos*, minando el anhelo de elevar la conciencia humana hasta recordar *nuestro génesis como especie, nuestra unidad y original igualdad en el mundo.*

Los personajes que están animando el Proyecto necesitan reconstituirse para sostener un movimiento instituyente; de lo contrario, el peso de la heteronomía aplastará el deseo.

¿Cómo se hace para renovar el deseo en una sociedad heterónoma, si no es en el espacio del otro, en el campo de la otredad?. El encuentro y desencuentro *con* el otro suscita la responsabilidad *por ese otro* y logra renovar incesantemente el deseo. *Si la gente de la UACM no se mueve en la construcción del Proyecto; si espera que de “afuera” otros vengan a armar las condiciones de la subjetividad y a cosechar resultados*; si quienes fundaron y se mantienen hoy en la nave que por momentos los alumnos han sentido naufragar y a la deriva, entonces, la “enseñanza” para la Sociedad en su conjunto será terrible: *se habrá enviado un mensaje de conformismo y legitimación histórica del dominio “natural” de la costumbre*, de acomodamiento ante lo establecido y entorpecimiento del imaginario radicalmente instituyente del ser humano.

Si se dejan vencer por *el miedo a la crítica que desde su nacimiento ha enfrentado la UACM*; si no se interpreta adecuadamente lo acontecido en los primeros años de funcionamiento de esta universidad, confundiendo *la naturaleza problemática* de un Proyecto como éste, que está sujeto a tensiones *permanentes*; si se baja la guardia en *la reconquista de la esperanza que representó para las primeras generaciones de estudiantes*, entonces, la Sociedad habrá de lamentarlo porque, una vez más, habrán salido derrotadas las genuinas aspiraciones de transformación cultural para hacer de México un país de seres libres, pensantes, con rectitud y espíritu crítico. Un país de seres autónomos en el mundo.

Más que nunca es necesario impulsar y fortalecer este Proyecto universitario y su utopía transformadora de la Sociedad y más que nunca es una tarea que enfrenta grandes retos.

Ante el colapso de la Sociedad y un estado de “atonía creadora” derivado de la dificultad para establecer y sostener los vínculos, y ante la contracción del Estado, impulsada por la tecnocracia y movimientos reaccionarios ...¿adónde vamos?. No quisiéramos pensarlo pero ...¿al totalitarismo del Mercado?.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

1. Abbagnano, Nicola, Diccionario de Filosofía, FCE, México, 1974.
2. Anzieu, Didier, El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal. Textos y temas psicológicos núm. 53. 3ª ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1993, pp.28-31.
3. Araujo Paullada, Gabriel. Aproximaciones a la relación subjetividad y poder, Cuadernos del TIPI núm. 1, UAM – Xochimilco, México, 1995, p. 61.
4. Arteaga Nava,Elisur,Diccionario de Derecho Constitucional,Harla,México,1997,p. 63.
5. Bauleo,Armando y otros,Propuesta grupal, Plaza y Valdés, 1991, México, p. 33.
6. Baz, Margarita, Intervención grupal e investigación, Cuadernos del TIPI # 4, UAM – X, 1996, México, pp. 15 a 39,41, 86.
7. Baz, Margarita “La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la Psicología Social”, en:Jaidar, Isabel et.al., Tras las huellas de la subjetividad,Cuadernos del TIPI núm.6, UAM-Xochimilco, México, 1998.
8. Bobbio, Norberto. El futuro de la democracia. FCE, México. 1996. Ed. corr. y aum.
9. Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, El oficio de sociólogo, 19ª edición, Siglo XXI, México, 1996, pp. 61-67.
10. Braudel, Fernand, La Historia y las Ciencias Sociales, Alianza Editorial, Madrid, reimpr 1999 / 1968.
11. Canetti, Elias, Masa y poder, Filosofía. Alianza Editorial, Madrid,2000. p.392.
12. Carpentier, Alejo, La consagración de la primavera, Ed. Letras Cubanas, La Habana, Cuba, 2001/1979, p. 202.
13. Castoriadis, Cornelius, “Imaginario e imaginación en la encrucijada” en Figuras de lo pensable. Frónesis. Eds.Cátedra. Madrid,1999,pp.77, 92-112, 116.
14. Idem “Institución primera de la sociedad e instituciones segundas”, en Figuras de lo pensable,pp. 96, 98, 111, 114, 118, 121 a 123.
15. Idem, “La institución y lo imaginario: primera aproximación”. La institución imaginaria de la sociedad. Tomo 1, Tusquets Eds., Barcelona, 1983, pp. 10, 201, 204, 208, 209, 215, 216, 218, 220, 227, 228, 253.
16. Idem,“Lo imaginario:la creación en el dominio historicosocial”en Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto.Gedisa.Barcelona,1998,pp.67-70, 73, 75.

17. De Board, Robert, Cap. 9 "La organización como defensa contra la ansiedad" en: El Psicoanálisis de las Organizaciones, , Paidós, Bs.As., 1980, p. 117.
18. De La Boétie, Etienne, Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra uno, Tecnos, 2ª ed., Madrid, 1995, pp.22, 23,28 y 44.
19. Degano Jorge A. y cols., El Sujeto y la Ley.Y otros temas psicológico forenses. Serie Psicoanálisis.Eds.Homo Sapiens,Rosario,Argentina, 1993, pp. 27, 38 a 44
20. Díaz Barriga, Angel (comp.). El examen, Plaza y Valdez- CESU, México, 2000.
21. Diccionario de la Lengua Española, Espasa Calpe, Real Academia Española, 22ª ed., España,2001.
22. Diccionario de Sociología, FCE, México, 1949, reimpr.1980, p. 88.
23. Didier Anzieu, El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal, p. 85.
24. Elias, Norbert, Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento. Eds. Península. Barcelona. 1990.
25. Fernández, A.M. y De Brasi, J.C. (comp.) Tiempo histórico y campo grupal. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, pp. 75, 80, 82, 89.
26. Foucault, Michael,Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. S. XXI, 27ª ed., México, 1998/1975, pp. 137-174 y 191.
27. Idem, La verdad y las formas jurídicas, Gedisa, Barcelona, 1998/1978. Cuarta conferencia, pp. 90- 114. Quinta conferencia, pp. 115-140.
28. Idem, Microfísica del poder. 3ª ed., La Piqueta, Madrid, 1992, Curso del 7 de enero de 1976, pp. 133- 146. Curso del 14 de enero de 1976, pp. 147- 161.
29. Freud, Sigmund, Compendio del Psicoanálisis, Obras completas Tomo III. Biblioteca Nueva, Madrid, 1981.
30. Idem El malestar en la cultura, Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, pp. 3017-3067.
31. Idem, Psicología de las masas y análisis del yo, en Obras Completas Tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, p. 2585
32. Idem, Psicoanálisis y teoría de la libido en Tomo III, Obras Completas, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, España 1981, pp. 2661- 2676.
33. Idem Tótem y Tabú, Obras Completas, Tomo II, Ed. Biblioteca Nueva, 4ª ed., 1981, Madrid.

34. Gagné, Ellen D., La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Antonio Machado Libros, Madrid, 2001. 2ª ed.
35. García Canal, María Inés, Foucault y el poder, UAM-Xochimilco, México, 2002, pp.34 y 35.
36. González Rey, F. Mesa “Universidad, liberación y compromiso social” en: V Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación, noviembre 27 a 29 de 2002, Guadalajara, México.
37. Idem Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos, International Thomson Editores, México, 2000, pp. 8; Cap. 1 pp. 11, 12; 16-31, 74
38. Idem, Epistemología cualitativa y subjetividad, Educ, editora da PUC-SP, Sao Paulo, 1997, pp 98-100.
39. González, Juliana, “La ética y el psicoanálisis” en: El malestar en la moral. Freud y la crisis de la ética. Porrúa, pp. 16, 36.
40. Haapala, Arto, en: Revista Internacional Criterios, de Teoría de la Literatura, las Artes y la Cultura, 4ª Época, núm. 35, La Habana, Cuba, 2006.
41. Hollander, Edwin, cap.14 “Conformidad y Disconformidad”, Principios y métodos de psicología social, Amorrortu, Bs.As., 1982.
42. Jaidar, Isabel et.al., Tras las huellas de la subjetividad, Cuadernos del TIPI núm. 6, UAM-Xochimilco, México, 1998.
43. Jasiner, Graciela y Mario Woronowski, Para pensar a Pichon, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1992, pp. 14, 22, 49, 88, 90, 105, 118, 120, 121.
44. Kaës, René, “El estatuto teórico clínico del grupo. De la Psicología Social al Psicoanálisis”, en : Revista Tramas núm. 11, UAM-Xochimilco, México, 1997.
45. Kaës, René, et.al, Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales, Paidós, 1998, Buenos Aires, pp. 13, 29.
46. Lacan, Jacques, El seminario “El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica”, vol. 2, Paidós, 1ª ed., 1983, Barcelona, pp.263-281.
47. Lechner, Norbert, Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política. FCE, México. 1995.
48. Lourau, René, El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación, Universidad de Guadalajara, México, 1989, pp. 11-29.
49. Lévi-Strauss, Claude, El pensamiento salvaje, FCE, México, 1964, p.12

50. Lourau, René, El análisis institucional, Amorrortu Eds., Buenos Aires, 3ª reimpr. 1994/1975.
51. Luther King, M., Jr. "*Letter from the Birmingham City Jail*", 1963, p. 85, cit. en: Sprinshall Norman A. et al. Psicología de la educación, McGraw Hill, 1996, p. 138.
52. Mannheim, Karl, Ideología y Utopía. FCE, México, 1987, p. 50.
53. Mier, Raymundo, "Entre el lenguaje inalcanzable y el acto del lenguaje como práctica ideológica" en: Introducción al análisis de textos, Ed. Trillas, México, 1990.
54. Ortiz-Ortega, Adriana, comp., Derechos reproductivos de las mujeres: un debate sobre justicia social en México, Edamex-UAM Xochimilco, México, 1999.
55. Pichon-Rivière, Enrique. El proceso grupal. Tomo 1, Del Psicoanálisis a la Psicología Social (1). Nueva Visión, Bs.As., 1988, pp. 114, 186 y 244.
56. Pichon-Rivière, Enrique, Teoría del vínculo, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, pp. 11, 24; pp. 30-32; pp. 43 y 59, Cap. 6, pp. 71-78.
57. Radosh Corkidi, Silvia, "Grupo de Reflexión", Ensayo, s/pag. México, 29 de abril de 1999.
58. Idem y Walter Laborde Casanova en: Revista TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales, núm. 21, julio-diciembre, UAM-Xochimilco, México, 2003, pp. 369-386
59. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, 22ª ed., Tomo II, Madrid, 2001.
60. Rogers, Carl, "Características de una relación de ayuda", en El proceso de convertirse en persona, Paidós, Barcelona, 1990.
61. Rojas Soriano, Raúl, Cap. IV "Investigación militante, una alternativa para el cambio social" en: Teoría e investigación militante pp. 65-68, Plaza y Valdés, México, 1989.
62. Rosales, C., Cap. 1, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Narcea, Madrid, 1990, pp. 20-40.
63. Taylor, S. J. y R. Bogdan, Cap. 4 "La entrevista en profundidad", Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, Bs.As., 1986.
64. Thad Sitton, George L. Mehaffy y O. L. Davis Jr. en : Historia Oral, FCE, México, 1989, p. 121.
65. Ulloa, Fernando O. "Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud.", en: W. Grimson (comp.) Nuevas perspectivas

de la salud mental. Instituciones y problemas. Buenos Aires. Nueva Visión, 1973, pp. 122, 124, 128, 132, 133.

66. Zemelman, Hugo, De la historia a la política. La experiencia de América Latina, Siglo XXI- UNU, 2ª ed., México. 1998.

DOCUMENTOS OFICIALES DE LA UACM Y OTRAS FUENTES

1. Anexo núm. 3 “Lineamientos para conformar las Academias” de los documentos de la Universidad de la Ciudad de México: Portafolio de la academia y Portafolio personal del académico. Septiembre 3 de 2003.
2. Agrupación y Consejo de Estudiantes “Dr. Sergio Bagú”, La Universidad de la Ciudad de México entre el Marco de su Decreto de Creación y la Autonomía de Gestión, Documento de reflexión dirigido a los alumnos de Posgrado de la UCM. 4 de julio de 2003.
3. Alumnos de Filosofía e Historia de las Ideas del Turno Vespertino de la UCM. “Convocatoria a los estudiantes” y “Propuesta anexa”, 26 de junio de 2003.
4. ANUIES, Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, 2001, p.42.
5. Área de Apoyo Académico y Docencia Universitaria. La tutoría en la UCM. Enero de 2003. p. 9.
6. Asamblea Legislativa del Distrito Federal, Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, I Legislatura, 25 de noviembre de 1999, México, p.113.
7. Cartel-mural “Población Atendida” elaborado por la Rectoría de la UCM para el II Encuentro La Universidad y su Ciudad, octubre de 2003.
8. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad de la Ciudad de México, Ciclo Superior. Colegio de Ciencias y Humanidades. Año 2003, México. Documento sin paginado.
9. Colegio de Ciencia y Tecnología de la Universidad de la Ciudad de México, Ciclo Superior. Colegio de Ciencia y Tecnología. Año 2003, México. Documento sin paginado.
10. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Ciudad de México, Ciclo Superior. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Año 2003, México. Documento sin paginado.
11. Comisión de Enlaces de Tutorías, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Ciudad de México, Informe de Actividades Febrero-Mayo 2003, México, 2003.
12. Comisión de Planeación. Grupo Técnico, Universidad de la Ciudad de México “Estimación de la demanda de estudios de licenciatura en el Distrito Federal y en la Universidad de la Ciudad de México”, abril de 2003, México.

13. Comparecencia del Ing. Manuel Pérez Rocha ante la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal II Legislatura, 13 de marzo de 2002. Versión estenográfica.
14. Idem Documento de Trabajo. Entregado a la ALDF II para la comparecencia.
15. Contraloría Interna de la Universidad de la Ciudad de México. Diagnóstico de la Universidad de la Ciudad de México. Informe de Contraloría Interna de la UCM, presentado en abril y mayo de 2003.
16. Coordinación Académica–Área de Apoyo Académico y Docencia Universitaria, Texto 1: 'Los estudiantes y la tutoría en la UCM', febrero de 2003, p.2.
17. Coordinación de Certificación de la Universidad de la Ciudad de México, Reglas de Funcionamiento. Documento de Trabajo. 4 de febrero de 2003, pp. 4 a 7.
18. Idem Cuadro-síntesis y Circular de la Coordinación de Certificación. Del 17 de febrero de 2003. Dirigida a los miembros de las academias de la UCM.
19. Idem, Concentrado estadístico "Primer periodo de certificación. Número de estudiantes que se presentaron en el periodo", al 22 de enero de 2003.
20. Idem Documento normativo interno, girado "A los miembros de las Academias y de los Comités de Certificación de la UCM"; "Programa de trabajo", y "Evaluación primer proceso de certificación. Instrumento para academias". México, D.F., 17 de septiembre de 2002.
21. Idem, "Estudiantes inscritos al segundo periodo de certificación", desglosado por plantel y por curso, comparativo de resultados de inscripción al segundo periodo de certificación del Primer Semestre, por plantel. Al 22 de enero de 2003.
22. Idem, Concentrado estadístico "Estudiantes inscritos al segundo periodo de certificación", desglosado por plantel y por curso. Al 22 de enero de 2003.
23. Idem, relación de "Estudiantes no acreditados en el primer periodo de certificación inscritos al segundo periodo", proporcionado el 22 de enero de 2003.
24. Idem, relación de "Estudiantes no acreditados en el primer periodo de certificación inscritos al segundo periodo. Por Colegios", proporcionada el 22 de enero de 2003.
25. Idem, Concentrado estadístico "Primer periodo de certificación. Número de estudiantes que se presentaron en el periodo", por Colegio, proporcionado el 22 de enero de 2003.
26. Enlaces de Tutorías del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Plantel Centro Histórico, G. Barrueta; Plantel Iztapalapa, E. Guijosa. Universidad de la Ciudad de México, Cuestionario México, 2 de diciembre de 2002.

27. Espacio Estudiantil. Universidad de la Ciudad de México. Cédula de Identificación de Problemática de los Estudiantes por los Profesores de la Universidad de la Ciudad de México. Centro Histórico, Junio-julio 2002.
28. Gaceta Oficial del Distrito Federal. Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la Administración Pública del Distrito Federal denominado Universidad de la Ciudad de México. Décima Primer Época, no. 51, 26 de abril de 2001.
29. Gobierno del Distrito Federal. Cap. 5, Historias de la Ciudad. Órgano de divulgación del GDF, México, 2003.
30. Gomezcézar Hernández, Iván, "La Universidad de la Ciudad de México. Un modelo flexible", ponencia presentada en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática. México, 2002.
31. Coordinación Académica de la Universidad de la Ciudad de México. Circular de fecha 3 de julio de 2003.
32. Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, Iniciativa de Ley Orgánica de la Universidad de la Ciudad de México Recinto Legislativo, 23 de diciembre de 2002, México, Artículo 1.
33. Gutiérrez Sánchez, José Luis, "La Universidad Autónoma de la Ciudad de México, sus integrantes y su organización". Ponencia presentada por el coordinador de la Maestría en Dinámica no Lineal y Sistemas Complejos. 14 de noviembre de 2003.
34. Informarte, Órgano de comunicación de estudiantes de la Universidad de la Ciudad de México, enero-febrero del 2003, núm. 3, México, D.F., pp. 13 a 15.
35. López Obrador, Andrés Manuel, Jefe de Gobierno del Distrito Federal. Mensaje pronunciado en la inauguración de la Universidad de la Ciudad de México, Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM. México, 3 de septiembre de 2001, pp. 3 y 5.
36. Noticiario UCM, *Medio de comunicación interna de la Rectoría de la Universidad de la Ciudad de México*. Dir. Irisela Sánchez Pérez, Año 2003, Vol. 1, núms. 1, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 México, 2003.
37. Idem, Encarte 14, del núm. 19, 14 de noviembre de 2003, p.2.
38. Oficina de Gestión Académica de la Universidad de la Ciudad de México, Concentrado estadístico "Alumnos inscritos en el Ciclo Básico por plantel. Segundo semestre de 2002", 22 de enero de 2003.
39. Idem, "Alumnos inscritos en el ciclo escolar 2002-2003". Resumen estadístico, 22 de enero de 2003.

40. Idem, Concentrado estadístico: “Alumnos inscritos por semestre y plantel en la Licenciatura de Comunicación y Cultura”. Al 22 de enero de 2003 con datos de septiembre 2001 a febrero de 2002.
41. Idem, Concentrado estadístico: “Alumnos inscritos en el Programa de Acercamiento Ciclo escolar 2002-2003”, 22 de enero de 2003.
42. Idem, Formato de asistencia a tutoría y Formato de asistencia a asesoría. Segundo Semestre de 2002.
43. Oficina del Secretario Particular del Rector de la Universidad de la Ciudad de México, Concentrado estadístico “Distribución del personal docente del Plantel Centro Histórico por colegio y modalidad de contrato”. Octubre de 2004.
44. Idem, Normas mínimas relativas al Personal Académico de la UCM. Documento oficial s/f. Obtenido en octubre de 2004.
45. Idem, Una educación centrada en el aprendizaje, Documento de trabajo, julio 20, 2004, México, pp. 3, 8. Proporcionado por la Secretaría Particular.
46. Pérez Rocha, Manuel, “Proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, ponencia presentada en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una Alternativa Democrática. Educación Media Superior y Superior, 7 de junio de 2002, Ciudad de México.
47. Idem, Rector de la Universidad de la Ciudad de México. Exámenes y certificación de conocimientos. Documento normativo dirigido a los estudiantes de la UCM. Julio de 2002.
48. Idem, Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes. Documento de trabajo de 3 páginas. Universidad de la Ciudad de México. Mayo, s/año.
49. Idem, Mensaje pronunciado en la inauguración de la UCM, Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM. México, 3 de septiembre de 2001, p.26.
50. Idem, Nada humano me es ajeno. Documento inédito s/fecha. Anterior al 3 de septiembre de 2001, p.3.
51. Idem, Carta dirigida a los Profesores de la UCM el 12 de junio de 2002.
52. Posgrado de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Ciudad de México, Programa de la Maestría Pensamiento y Cultura en América Latina. Primera Promoción Ciclo 2001 / 2003, México, “Justificación del Programa”, p. 6, 7 y 10.
53. Posgrado de la UCM, Marco de Referencia para el análisis del proyecto de autonomía de la Universidad de la Ciudad de México. Documento de trabajo, s/fecha.

54. Sánchez Hernández, Salvador, Estudiante de Filosofía e Historia de las Ideas, ¿Autonomía para qué? Plantel Centro Histórico, nos lo entregó el 2 de julio de 2003.
55. Sánchez Pérez Irisela, Universidad de la Ciudad de México, Hacia un modelo de atención tutorial, Documento de trabajo, 26 de febrero de 2002, 5ª versión, México.
56. Idem, Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad de la Ciudad de México. Plantel Centro Histórico, Primera Reunión de Información y Convivencia Docentes de Comunicación y Cultura-Estudiantes. Informe de Resultados de la Cédula de Información Personal aplicada a los estudiantes. Programa de Tutorías de la Academia. México. 30 de enero de 2003.
57. Universidad de la Ciudad de México, Ciclo Básico. Cuadernillo de información oficial. Febrero de 2002, México, p. 2.
58. Universidad de la Ciudad de México, “Inauguración del Ciclo Escolar 2001-2002 de la UCM”. Folleto de divulgación. Septiembre 3 de 2001, México, p. 14.
59. Universidad de la Ciudad de México. Las tutorías. Documento de trabajo, s/fecha. Distribuido en la Reunión de Reflexión Docente, 30 y 31 de octubre de 2002.
60. Universidad de la Ciudad de México, Proyecto de Ley de Autonomía de la Universidad de la Ciudad de México y Exposición de Motivos, 13 de enero de 2003.
61. Universidad de la Ciudad de México, ¿Autónomos o descentralizados?, Trama. Boletín Informativo del Posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales. No. 4. Año 2003.
62. Universidad de la Ciudad de México, Información General. Cuadernillo institucional de difusión al público en general, s/f. Distribuido de mayo a junio de 2003. Documento sin paginado.
63. Universidad de la Ciudad de México. Portafolio Personal del Académico. Formato Modelo. Septiembre de 2003.
64. Viniegra, Leonardo y Estela Aguilar, Hacia otra concepción del currículo, IMSS, México, 2003, citado en : Una educación centrada en el aprendizaje., Documento de trabajo, julio 20, 2004, México.

ENTREVISTAS REALIZADAS

1. Coordinador Académico de la Universidad de la Ciudad de México. Entrevista en profundidad el 21 de enero de 2003 sobre “Comunicación interna y externa de la UCM”, Plantel Centro Histórico. México.
2. Coordinadora del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UCM. Entrevista sobre “La flexibilidad curricular en la UCM”, 8 de julio de 2003, Plantel Centro Histórico. México.
3. Idem. Entrevista en profundidad sobre “Comunicación interna y externa de la UCM”, el 17 de diciembre de 2002. Plantel Centro Histórico. México.
4. Responsable de la Oficina de Gestión Académica de la UCM. Entrevista en profundidad sobre “Comunicación interna y externa en la UCM” y “Los indicadores institucionales en la UCM”. Efectuada el 22 de enero de 2003, Plantel Centro Histórico. México.
5. Coordinadora del Espacio Estudiantil de la UCM. Entrevista en profundidad sobre “Comunicación interna y externa de la UCM”, el 6 de febrero de 2003, realizada en el Plantel Centro Histórico. México.
6. Coordinador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UCM. Entrevista en profundidad sobre “Comunicación interna y externa de la UCM”, 23 de enero de 2003. Plantel Centro Histórico. México.
7. Coordinadora de Certificación de la UCM. Entrevista en profundidad I parte, sobre “Comunicación interna y externa de la UCM”, realizada el 28 de enero de 2003; entrevista semiestructurada en una II parte sobre “Los indicadores institucionales de la UCM” el 11 de febrero. Plantel Centro Histórico. México.