

T
1313

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

133318

133318



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones

“Vicisitudes de los grupos de reflexión en la institución educativa”

Lidia Fernández Rivas

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

Directora: María del Carmen de la Peza Casares

México D. F., octubre 2007

“Vicisitudes de los grupos de reflexión en la institución educativa”

Lidia Fernández Rivas

Tesis de Maestría en Psicología social de Grupos e Instituciones

Directora de Tesis:

María del Carmen de la Peza Casares

Resumen:

Los grupos de reflexión en el ámbito educativo presentan una vasta problemática y una serie de interrogantes, y son ellos los que motivan esta investigación.

Los planteamientos señalados son producto de un intento de revisión y formulación de alternativas para el trabajo con grupos. Para ello, se recurre a los aportes de: la teoría del relato; del psicoanálisis, en su interpretación de los vínculos; y, la teoría de los grupos. Ellos son los fundamentos teórico-metodológicos elegidos que permiten explorar el material narrativo arrojado por las relatorías de los estudiantes durante la experiencia del grupo de reflexión, el que tuvo una duración de dos años.

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, no pretende ofrecer verdades acabadas ni hallazgos trasladables a otras experiencias; se reconoce la cualidad local del trabajo. Y, a su vez, se intenta abrir nuevos horizontes de investigación para acercarse a comprender el lugar de los grupos de reflexión en la formación de científicos sociales.

AGRADECIMIENTOS

Es para mi difícil consignar mi gratitud a todos los que han participado en este trabajo. El mismo es producto de una polifonía de voces de encuentros y preguntas que se expresan en primer lugar en el trabajo de relatorías desarrolladas por los alumnos de la cuarta generación de la maestría. La inquietud por convertirlo en una investigación surge del apoyo que recibo de mi colega y amiga Ana Amuchástegui, coordinadora de este plan de estudios en ese momento. Mi opción por incluir otras miradas disciplinarias que no se restringen al campo de la psicología deriva de mi interlocución con mi directora de Tesis María del Carmen de la Peza, quien con respeto y calidez me señaló los puntos cruciales a desarrollar en el trabajo, mostrando mis confusiones e implicaciones iniciales sin interferir en ningún momento en el desarrollo autónomo del proceso de análisis. Mi gratitud a Silvia Radosh, con quien co-coordiné este grupo a lo largo de dos años y con la que compartí de forma constante y enriquecedora los interrogantes y cuestionamientos que se plantean en esta tesis. El diálogo permanente con mis compañeros de trabajo del área de concentración de la licenciatura, especialmente Gabriel Araujo, quien leyó detenidamente este escrito; la participación de los compañeros y alumnos de la Maestría de Grupos e Instituciones, es invaluable. Mi reconocimiento y agradecimiento a Margarita Baz con quien comparto este camino desde mi ingreso a esta universidad y quien nutrió con sus escritos y trabajo en equipo, mis preguntas, dudas y cuestionamientos. A mis sinodales Raúl Anzaldúa y Flora Auron por su lectura minuciosa y comprometida. Es imprescindible incluir en este recorrido a mi amiga y colega María Eugenia Ruiz Velasco, quien además de revisar este texto, intercambió inquietudes y la escritura de varios artículos a lo largo de estos años. También a mis compañeras del cuerpo académico Procesos de Intervención y Salud Mental, con quienes sigo repensando el lugar de los grupos en la construcción del lazo social. Raymundo Mier, maestro de maestros, cuyos textos y clases han guiado muchas reflexiones aquí vertidas.

Mis amigas entrañables en el extranjero Isabel Castillo y Silvia Emmer quienes leyeron minuciosamente mi trabajo y despejaron los obstáculos personales para su escritura. Alba Rodríguez Ferreira, dedicada y rigurosa, quien colaboró en la revisión de estilo. Jonathan Bueno y Verónica Alvarado, quienes participaron en el armado y formato del texto, tarea ardua y paciente. A mis hijos que me acompañaron en esta travesía. A todos ellos, y a tantos que no han sido nombrados, mi profundo reconocimiento.

Índice

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
I. LOS VÍNCULOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	15
1. Lo invisible en la dinámica institucional	19
2. Una mirada a la relación educativa	26
<i>La presencia de los procesos inconscientes</i>	29
<i>El lugar de las identificaciones</i>	31
<i>La identificación en Freud</i>	33
3. Lo imaginario en los grupos	35
<i>Los organizadores grupales</i>	37
4. La noción de relación de objeto y vínculo	41
<i>La problemática de la transferencia</i>	46
<i>Otras aproximaciones a la teoría del vínculo</i>	48
II. CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	55
1. La presencia del lenguaje y la narración	59
2. La perspectiva de la dialogicidad	62
3. Las relatorías	65
4. La situación del relato	67
5. Descripción del campo grupal	68
6. Sobre el dispositivo grupal	71
<i>La consigna</i>	74
<i>El coordinador</i>	76
<i>El relator</i>	78
7. La institución y el grupo	81
8. La experiencia y la memoria	82
9. Procedimientos	84
<i>Selección</i>	85
<i>La lectura del texto</i>	86

III. RELATO DEL GRUPO. ANÁLISIS DEL PROCESO	87
1. Del lo singular a lo colectivo	87
<i>Apertura del proceso grupal</i>	90
<i>El lugar del coordinador</i>	92
<i>La escucha, la palabra singular y el cambio de nombres</i>	100
<i>Las reglas</i>	104
<i>La ilusión grupal</i>	112
<i>Las diferencias y el otro</i>	122
<i>La coordinación de grupos como práctica</i>	127
<i>La despedida</i>	131
2. La formación	137
<i>Sobre la evaluación</i>	142
3. Las relatorías	148
IV. A MODO DE CIERRE DEL RECORRIDO	157
BIBLIOGRAFÍA	175
ANEXO: Resumen de relatorías	187

PRESENTACIÓN

Este trabajo es producto de un largo recorrido por el campo de la docencia y la investigación en diversas instituciones; expresa también la experiencia, y el enriquecimiento obtenido en la práctica del psicoanálisis y en la coordinación de grupos. El interés por la subjetividad, su presencia y sus mecanismos en las formaciones colectivas, ha generado interrogantes, puntos de ignorancia e inquietud por una búsqueda de sentido de los procesos en juego, especialmente en el momento actual del entramado social. Estas inquietudes llevan a pensar los procesos de intervención desde las prácticas profesionales y su posible incidencia en la transformación de los vínculos, y la construcción de un proyecto colectivo. El complejo campo de la subjetividad puede ser abordado desde distintas miradas; pero, todas ellas conllevan interrogantes éticas y obstáculos en cuanto al campo de la acción.

En el trabajo, el lector encuentra cinco apartados. Una introducción, en la que se explicita el punto de partida del investigador, el planteamiento del problema y sus argumentaciones, los supuestos previos al trabajo de campo y los objetivos de la investigación. En el capítulo I se presenta el desarrollo de conceptos que corresponden a una concepción del trabajo educativo, de los procesos de enseñanza- aprendizaje, de la institución que los sostiene, y de los vínculos que allí se despliegan.

Se plantea un recorrido en torno al lugar central que los procesos inconscientes adquieren, tanto en la institución como en los sujetos, trabajo que gira especialmente en relación a los registros imaginarios en la construcción de los vínculos. Por ello, se puntualiza el origen de las fantasías, el lugar de las identificaciones y los imaginarios que como organizadores grupales inciden en la construcción de los grupos.

El capítulo II es un capítulo teórico-metodológico, articula y analiza los procesos que inciden en la construcción del relato y específicamente la transmisión de experiencias colectivas como es el caso del grupo de reflexión. Se articula la problemática del lenguaje, desde la perspectiva de la dialogicidad. Se desarrollan las características del dispositivo y algunas de las categorías centrales que guían el trabajo de investigación como son las relaciones grupo-institución, la noción de experiencia y narración, junto a los procedimientos del dispositivo.

En el capítulo III se retoman fragmentos de las relatorías de los alumnos y se despliega el análisis de las mismas interpretando el entramado de los procesos en base a los referentes teóricos, ya señalados en el capítulo II. Se dilucida el trayecto de lo singular a lo colectivo en el proceso grupal, los mecanismos en juego como la dimensión del otro, las identificaciones, las reglas, el lugar del coordinador y la incidencia de los factores institucionales a través de los mecanismos de evaluación. Se problematiza el proceso de formación; y, uno de sus instrumentos centrales, como es la evaluación. Y, por último, se indagan los significados surgidos al analizar las relatorías, instrumento metodológico a lo largo del trabajo realizado.

En el capítulo IV, a modo de cierre, se sintetizan y sistematizan los hallazgos de la investigación; y, se plantea la necesidad de seguir indagando en la especificidad del trabajo de formación con grupos en el medio educativo y específicamente en la Maestría de Grupos e Instituciones. El análisis tiene como anexo, un resumen de las relatorías organizadas cronológicamente.

Es necesario destacar que la autora no pretende plantear un abordaje final a estos temas tan álgidos, de la problemática de la intervención en grupos, y de la construcción de las identidades colectivas. Se trata sólo de un testimonio, y un hito en el camino de un largo recorrido que expresa la complejidad del problema y la necesidad de seguir trabajando con nuevas experiencias e investigaciones que sostengan un diálogo permanente con los colegas y los alumnos.

INTRODUCCIÓN

El problema que se plantea a los científicos sociales no puede solucionarse mediante una sencilla renuncia a las funciones de miembro del grupo a favor del investigador. Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que estos los afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver como científicos.

Elias Norbert (1990:28)

Este trabajo deriva de algunas inquietudes y preguntas que a lo largo de los años han aparecido con gran insistencia en el quehacer docente, en la investigación y en la clínica. Especialmente, han surgido diversas interrogantes sobre el carácter y la pertinencia de las intervenciones en psicología. La intervención supone una construcción y significación del espacio donde se actúa, también implica el lugar desde dónde se incluye el investigador, y la reflexión o narración de lo acontecido, que lleva implícito un destinatario de la narración. La inclusión en un espacio de intervención nos coloca en el lugar del otro y lleva a los implicados a una reflexión ética sobre el destino de la intervención.

Todo trabajo de investigación involucra una actividad de escucha y un vínculo, encuentro que crea tensiones y diferencias al ponerse en juego diversas identidades. Es importante tener en cuenta desde dónde se escucha, desde cuales paradigmas y desde qué lugar institucional se parte.

Dichas interrogaciones, se vinculan con el significado de la acción y con cuestiones de carácter ético y político. El tema de la formación, la relación educativa, los vínculos que allí se constituyen, su ilusoria horizontalidad o su obligatoria asimetría; son preguntas cotidianas, motivo de reflexiones y tensiones en el ámbito universitario. La tarea educativa no se reduce a una ayuda técnica y a un despliegue de información; como tal y como requisito metodológico, incluye el trabajo con la subjetividad del alumno, quien requiere de un marco de seguridad, reconocimiento y aceptación. El docente a su vez, con su propia

historia como sujeto y como profesional, está también sometido a un conjunto de reglas y reglamentaciones institucionales. Es necesario que el docente concilie estos aspectos institucionales, con la atención a la problemática de los alumnos e intente favorecer y orientar la creación de un clima de confianza indispensable para guiarlos hacia la autonomía y la creación de conocimiento.

El trabajo en grupos es uno de los pilares de la formación en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), lugar de análisis y permanente estudio dentro de las actividades inherentes a la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Mucho se ha dicho en relación al tránsito de lo singular a lo colectivo, la presencia de un posible proyecto para la sociedad, la función estructurante que los otros adquieren para el sujeto, el lugar de los grupos en esta dinámica. Esta multiplicidad de abordajes ha ampliado el horizonte de comprensión y, a su vez, ha creado nuevos supuestos para el estudio de esta problemática.

Aquí interesa investigar los grupos en el sector educativo, y el tema elegido se centra en la experiencia realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco en el Proyecto de la Maestría de Psicología Social de Grupos e Instituciones; el interés es el grupo de reflexión como un acontecimiento, en el cual se producen nuevas subjetividades e inscripciones, tanto a nivel del sujeto singular como colectivo.

La inquietud primordial es dilucidar algunos aspectos de la construcción de los fenómenos colectivos y, junto a ellos, los procesos de creación de vínculos, en los que participan mecanismos de identificación, idealización, relaciones de poder junto con otros que son básicos para la configuración de lo colectivo.

La producción social de subjetividad es un tema que se relaciona centralmente con la psicología social, disciplina que ha recorrido, a pesar de su juventud, múltiples caminos, desde sus pasos iniciales ligados a una psicología vinculada al campo de las facultades mentales hasta los más recientes aportes. Aquí aparece como disciplina de frontera que sigue nutriéndose de otras ramas del conocimiento como la sociología o la antropología, el psicoanálisis, la etnometodología.

Esta psicología social alternativa abreva en el terreno de lo social y la construcción de significados y va mucho más allá de una teoría centrada en las interacciones despojadas de sentido, planteándose cuestionamientos de carácter político y ético.

El estudio de los grupos se inicia desde la psicología social en Estados Unidos, en los años treinta; y, en ese entonces, el aporte fundamental que tuvo fue de Kurt Lewin, quien la denominó dinámica de los grupos. Lewin, explicaba el grupo como un sistema de fuerzas, pero ignoraba la significación de los aspectos inconscientes que apuntan a los factores imaginarios de la intervención. Su propuesta central era superar la resistencia al cambio, los malos entendidos, las tensiones, a favor de la cohesión de un grupo en torno a los objetivos y las normas comunes, los fenómenos eran explicados a partir de los elementos manifiestos.

La psicología social alternativa busca nuevas formas de pensar el carácter de la psicología social en el campo de los grupos y de las instituciones. Conduce a rastrear en otras ciencias humanas para dilucidar la problemática de las grupalidades en un mundo globalizado en que se enfrentan procesos de individualización creciente y paradójicamente, se va perdiendo el sentido de lo colectivo. La Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones surge centrada en esta preocupación.

Los grupos operativos, y en la maestría los grupos de reflexión -derivados de los grupos operativos-, ocupan un lugar central en la formación de los alumnos. El aprendizaje operativo en grupos tiene una larga tradición que deriva de la propuesta pichoniana, y de los aportes de sus seguidores, Bleger, Bauleo, De Brasi, Ana M. Fernández, y en la UAM-X, Margarita Baz, entre otros. Pichon Rivière hace una propuesta de ruptura y renovación para pasar del psicoanálisis a la psicología social y desarrolla una modalidad operativa de trabajo (ECRO) que incluye el análisis de los obstáculos emocionales en el proceso de conocimiento.

La creación de la Licenciatura en Psicología fue acompañada por la presencia y el asesoramiento del profesor Armando Bauleo, quién ha dejado una huella imperecedera tanto en la formación de los fundadores de la nueva entidad institucional, como en las primeras generaciones de alumnos.

El campo grupal, lo grupal, las grupalidades, son formas de enunciar las transformaciones que la visión de los grupos como entes empíricos han recibido a lo largo del tiempo, y se han constituido en un campo problemático, el que va ser investigado y analizado en este trabajo, como objetivo central.

El dispositivo grupal es utilizado en múltiples campos: el educativo, el laboral, el religioso, el cultural, entre otros; y, por ello, se hace imprescindible profundizar en las nuevas formas de aproximación y conocer los mecanismos que intervienen en su constitución para comprender los efectos que producen y, también, para avanzar en la comprensión de los obstáculos o resistencias que acompañan al funcionamiento de los grupos.

Los grupos de reflexión son un aporte fundamental para el estudio de la subjetividad, los procesos institucionales y la formación de lo colectivo en los Proyectos que se desarrollan en esta Maestría; y, son a su vez, un lugar de controversia y de discusión académica. La herencia de Freud en relación al pensamiento sobre el sujeto y sus procesos inconscientes, la libido como energía central en la gestación de los lazos sociales y su conceptualización sobre los mecanismos presentes en las diversas formaciones colectivas, están presentes en la concepción de los grupos operativos, los que guardan una filiación directa con los grupos de reflexión, de más reciente origen. Estos procesos acompañados y asociados con fantasmas de todo tipo y con imaginarios múltiples, son generalmente resistidos tanto en el ámbito de la pedagogía como en el de la ciencia.

Es conveniente puntualizar que la teoría psicoanalítica ha sido desde su inicio, no sólo una metodología terapéutica sino también un instrumento de investigación de los procesos inconscientes y de interpretación de la cultura. Así fue forjando condiciones para intentar la dilucidación de los mecanismos que intervienen en la constitución tanto del sujeto psíquico como del sujeto social. Ambos sentidos producen y reproducen significaciones diversas en los ámbitos académicos que construyen sus programas desde este paradigma.

En este trabajo en torno a los grupos de reflexión, se pretende retomar múltiples interrogantes que la tarea concita para investigar qué lugar ocupan, qué pertinencia poseen, qué modalidades permiten el avance en el aprendizaje y qué efectos producen en otros lugares del quehacer académico.

En el centro de estas preocupaciones, está la interrogación en torno a los vínculos y al trabajo colectivo que en el proceso de enseñanza se presentan; otro aspecto, es el lugar de

la transmisión. En el grupo ocuparon un lugar central las relatorías¹, se convirtieron a lo largo del proceso en un instrumento de reflexión permanente del trabajo. Las relatorías llevaron a la indagación de los procesos de la memoria, el discurso, la reconstrucción, la escritura y sus efectos sobre las identidades y los procesos grupales. Esta búsqueda ha conducido a utilizar nuevas herramientas para lograr repensar lo grupal desde el campo de la lingüística y recoger algunos elementos del análisis del relato de Barthes y de teóricos que como Bajtin o Voloshinov, han planteado la polifonía de voces presente en todo intercambio humano.

Como toda investigación esta aproximación no es ingenua, por lo que es importante puntualizar, desde el inicio del proceso, las premisas que acompañan estas reflexiones:

- a) La psicología como disciplina en la UAM-X, se ha gestado desde una concepción de sujeto y subjetividad que abreva en la corriente psicoanalítica y en su dimensión fundamental del descubrimiento de los fenómenos inconscientes. Esta filiación ha generado diversos imaginarios que articulan la dinámica de la formación que tienen que ver con necesidades emocionales y con fantasías de corte más primario que pueden vincularse a los procesos terapéuticos y pueden interferir en el proceso de enseñanza –aprendizaje, si no son utilizados y señalados en beneficio del mismo.
- b) El modelo educativo, el sistema modular en pequeños grupos, coincide en sus fundamentos con una idea de sujeto activo, participativo, que se resiste a las determinaciones institucionales y cuestiona las relaciones educativas instituídas canónicamente desde el saber y la asimetría en los vínculos. Se tiende a generar relaciones de colaboración y horizontalidad que, en ocasiones, entran en contradicción con la institución que exige tiempos establecidos, evaluaciones y que modela también las formas de relación entre alumnos y profesores.
- c) Los grupos estuvieron permeados desde el inicio por la concepción de los grupos operativos de Pichon Rivière, concepción que atravesó la dinámica y relaciones de los profesores y los alumnos en las prácticas educativas. El grupo de reflexión como grupo de formación recibe los efectos tanto a nivel de los alumnos como de los

¹ Las relatorías, presentadas por los alumnos rotativamente en cada una de las reuniones, se convirtieron en testimonio de lo acontecido en el grupo y fueron leídas al inicio de cada reunión a modo de restitución. En el apartado metodológico se desarrollan las características de las mismas y el lugar que ocuparon como instrumento central de análisis para esta investigación.

profesores de esta aproximación que genera efectos en otros ámbitos de trabajo de la maestría.

- d) Los elementos observados en esta cuarta generación, si bien son locales y no pueden extenderse a otros ámbitos, aproxima esta problemática a la que se observa en otros grupos, tanto de otras generaciones de la Maestría como de otras instituciones de formación.

El planteamiento del problema suele tener variaciones múltiples a medida que la investigación avanza; es necesario, en sucesivos ingresos y salidas, hacer reformulaciones en el tema central de esta investigación.

Los grupos, lugar de creación de lazos, de construcción de identidades y conocimiento, incluyen desde su carácter plural una reflexión ética sobre el sujeto, sobre el otro, sobre su pertenencia a una sociedad que lo antecede y que lo constituye. Esta multiplicidad de lugares de reflexión, que los grupos posibilitan, los marca como espacios de búsqueda de significaciones plurales y colectivas; lo cual, convoca a pensar sobre la autonomía y/o alienación de los diversos procesos y la participación de los sujetos, y cómo ellos pueden jugar en el campo de la acción y la transformación de la realidad.

A lo largo de los años de trabajo y colaboración con distintos equipos docentes y generaciones de alumnos, la mirada hacia lo grupal, de quien esto escribe, fue modificándose, se cuestionó, cambió de lugar y gestó múltiples contradicciones o discrepancias, teórico metodológicas entre los miembros de la comunidad universitaria. Ello se reflejó en trabajos, intervenciones, reuniones, seminarios.

La reflexión de colegas y alumnos en torno a las experiencias colectivas en los grupos, ha multiplicado las preguntas sobre la construcción de identidades, el carácter de los lazos que se establecen, la función de la transferencia en el ámbito de enseñanza-aprendizaje, el lugar de la evaluación, el carácter de la formación y la intervención psicosocial.

Para iniciar el trabajo, se partió de algunas nociones que como presupuestos teóricos anteceden al análisis del material de las relatorías. La noción de experiencia en el aprendizaje, y el lugar de la reflexión en situación grupal y con relación al proceso de conocimiento, han sido momentos centrales del trabajo, junto con la problemática del lenguaje y su participación en las narrativas del grupo.

Las preguntas centrales que guían la investigación son las siguientes:

- ¿Qué lugar ocupan los grupos en los procesos de formación en la institución educativa?
- ¿Qué es lo colectivo?, ¿cómo se configura y constituye, qué lugar juega el sujeto en su construcción?
- ¿Se puede hablar de un sujeto grupal?, ¿qué tipo de vínculos se establecen en la dinámica del Grupo de Reflexión?
- ¿Qué lugar ocupa el discurso en la construcción de la identidad grupal?
- ¿Cómo aparece el sujeto de la enunciación en el trabajo grupal?
- ¿Quién es el otro en los grupos, con qué significaciones se presenta?
- ¿Qué interrelaciones e interferencias se establecen entre el grupo de reflexión y la institución UAM?
- ¿Qué lugar juega la evaluación como campo regulatorio en la construcción del vínculo colectivo?

Se parte de considerar que lo emocional y lo cognitivo, son registros que se entrelazan, no son aspectos independientes del proceso de aprendizaje. La reflexión sobre el proceso de grupo puede permitir un reconocimiento en el vínculo con los otros de los procesos de alteridad en juego, de las formas múltiples y complejas de la relación que constituyen los rostros cambiantes y transitorios de la identidad. Simultáneamente, se hacen presentes, en las relaciones con los otros, las densidades de los afectos, deseos, alianzas y discrepancias que como obstáculo o facilitación intervienen en el proceso de aprendizaje. El proceso de reconocimiento de los vínculos y la construcción de lo colectivo, permite interrogar los procesos relacionados al campo de lo simbólico, de lo imaginario y de las regulaciones institucionales las que hacen posible la visibilidad de las normas y su sentido coercitivo, al mismo tiempo que facilitan y crean lazos y encuentros.

El interés es descubrir las contradicciones, los conflictos, los lugares evitados o silenciados y los procesos identificatorios que pueden derivar en idealizaciones o cosificación de los sujetos.

Los grupos se constituyen a partir de elementos vinculados al reino de la palabra y de los discursos, procesos pertenecientes al registro de lo simbólico; pero lo simbólico no

sólo se remite al lenguaje, incluye además el registro corporal: los gestos, la mirada, son procesos múltiples y vías de construcción de lo imaginario.

El material discursivo está permeado por la presencia de factores que se nutren de fantasías singulares y van tejiendo una matriz cambiante y constituyente de configuraciones, afectaciones y narrativas que dibujan formas, generalmente frágiles y transitorias, de la identidad colectiva. El campo grupal no presenta un cuerpo teórico sistematizado, sino que incluye una serie de problemáticas implicadas como los procesos simbólicos e imaginarios, lenguaje, procesos de conocimiento, procesos de la memoria, identificaciones, ideales. El grupo como dispositivo, por otro lado, crea y recrea de manera permanente un campo de visibilidad e invisibilidad para estos fenómenos que constituyen su tejido, figura que posibilita el tránsito de lo singular a lo colectivo, a partir de procesos de diferenciación, confusión y fusión permanentes. Se hacen, así, enunciables los mecanismos de construcción que se proponen como un terreno donde se pueden descubrir las implicaciones que toda intervención en grupo conlleva y las posibles consecuencias de las acciones de los coordinadores de grupo cuando intervienen en el campo de lo social.

Además, en la coordinación del grupo, si no se establece una distancia y diferenciación entre los distintos ámbitos en los que se interviene, se corre el riesgo de obturar los procesos, llevando el trabajo de coordinación al nivel primario del sujeto individual, dejando de lado la necesaria producción colectiva de sentido. El narcisismo es uno de los procesos inconscientes señalados por el psicoanálisis que ocupa un lugar central en la creación de estos obstáculos.

En el proyecto inicial de la Maestría se propuso el grupo de reflexión para la formación, como un instrumento central para poder dilucidar los mecanismos que intervienen en los procesos grupales, en la producción de lo colectivo; en el presente, han surgido diferencias en el equipo académico, en cuanto al lugar y las significaciones que los grupos pueden facilitar, o en su caso, obstaculizar. Aquí, se trata de instaurar un espacio que incluya un distanciamiento posible, para pensar lo grupal, atendiendo al señalamiento de los procesos y mecanismos que obstaculizan o facilitan la tarea.

La tarea del grupo de reflexión es trabajar todo aquello que el sujeto piensa, imagina o experimenta en la situación de formación; es decir, pretende poner en palabras y trabajar a través de la escucha, la producción de sentido que la situación grupal genera. La

intervención en los grupos de reflexión no tiene como objetivo primordial interpretar los contenidos inconscientes del fenómeno por parte del coordinador, sino abrir un espacio de demora para la escucha y facilitar el diálogo para que el análisis y la creación de sentido deriven del grupo y de los sujetos que lo integran.

Lo grupal como campo de problemáticas, está atravesado por múltiples inscripciones, deseantes, históricas, institucionales políticas, etc. Corresponde a los integrantes del grupo este análisis para enriquecer su pensamiento sobre lo colectivo e implementar en sus investigaciones y prácticas profesionales un dispositivo facilitador del estar juntos, estar en común en alguna tarea, lo que supone poder estar por momentos en el campo del otro.

El grupo se presenta así como un espacio de descubrimiento y producción de lo inconsciente y de la grupalidad con sus regulaciones, fantasmas y transgresiones. La práctica clínica destaca el lugar de la escucha de los procesos, desde su singularidad y su historia. La relación del saber sobre los grupos implica el no-saber, zonas de sombra y de desconocimiento que es válido reconocer y que se dan en todo proceso de conocimiento.

Desde la perspectiva adoptada en este estudio, se afirma que no hay formación en el campo de intervención en psicología y en el propio de los grupos sin interrogación sobre sí mismo. Los vínculos que se establecen en el trabajo colectivo son ellos mismos formadores; atravesar reflexivamente esta experiencia puede ser importante, aunque suponga e incluya múltiples interferencias e imposibilidades.

Excluir al sujeto de la experiencia es lo que hacen las ciencias positivas. El pensamiento formal aparece como una estereotipia que oscurece los procesos de conocimiento y se presenta como una coraza que impide convertir la experiencia en instrumento de indagación; para dejar de lado estas posiciones defensivas es necesario romper la disociación entre teoría y práctica, y acceder a los procesos de conocimiento vinculados a lo afectivo y atravesados por los fenómenos del lenguaje. Sujeto y objeto de conocimiento no pueden considerarse como confrontados sino como elementos de un mismo proceso, mutuamente incluyentes.

Aprender a trabajar en grupos supone aceptar contradicciones y diferencias, zonas de oscuridad, confusión, silencios y omisiones. Para ello se crea un dispositivo que parte del señalamiento de diversas reglas: encuadre, tiempo-espacio, consigna etc. La tarea

cumple la función de convocar el estar juntos para algo; no se confunde con un recurso técnico, como podría pensarse en un programa, ya que suscita necesariamente una dilucidación por parte de los integrantes del grupo, de su involucración y de los mecanismos psíquicos que ella convoca, también, este proceso cumple un lugar en el intento por evitar la emergencia de ansiedades y procesos primarios desvinculados, como es la energía libre, cuya aparición crearía una situación de extrema persecución.

Para comprender el desarrollo del proceso de intervención en grupos e instituciones y poder coordinar grupos e intervenir en el campo, es imprescindible pensar el vínculo que se establece con el otro y los elementos en juego. La formación en psicología social de grupos e instituciones va más allá de un aprendizaje técnico para ser coordinadores de grupo, al modo de los llamados laboratorios de grupo. También trasciende, ciertas estrategias para pensar la intervención institucional como son el análisis de la demanda o la dilucidación de las perturbaciones que crean el dispositivo dinero y el encargo. Un campo amplio que incluye múltiples problemas e interrogantes se incorporan a la formación que recurre por ello a otras disciplinas.

El tema de la narrativa se toma a partir de las relatorías que integran la propuesta metodológica. Allí aparecen los problemas de la dialogicidad, del sujeto y su constitución a partir de un devenir en lo simbólico, que plantea la participación del lenguaje en las redes de relación intersubjetiva. La dialogicidad es el punto de partida, propiedad de todo enunciado como lo señala Voloshinov (1976). El autor habla del discurso ajeno que incluye discursos referidos y enunciados inferidos. Benveniste (1971) también analiza la intersubjetividad como condición esencial del lenguaje y de la emergencia de un sujeto de enunciación a través de un discurso.

En un texto conviven diversas voces y si bien hay más de un sujeto en toda producción discursiva, en el presente trabajo se toma a la producción grupal como un enunciado emergente de todas estas voces, sin centrarse en sujetos identificados.

La realidad es una construcción inconclusa y fragmentaria. La experiencia de las relatorías no pretenden explicar, sino transmitir el sentido dado como lugar de aprendizaje, relacionado a la experiencia vivida y a la multiplicidad de niveles, éticos, sociales, educativos, que participan en este acontecimiento. Aparecen distintas versiones de la experiencia grupal, no hay una versión única ni una verdad absoluta, lo colectivo se

constituye en ese entramado de vivencias compartidas, de relatos fragmentarios que van armando una novela que da soporte a una frágil y evanescente identidad imaginaria del devenir del grupo. Las relatorías anclan en la experiencia grupal; pero, a su vez, de otros ámbitos, importan las interpretaciones, sentires, decires y conocimientos; la palabra propia no alcanza a narrar la experiencia, en ella se entrecruzan textos científicos, leyendas, cuentos, historias pasadas y vividas en otros lugares y tiempos. La construcción de la relatoría por parte del autor viene a expresar la necesidad de comprender lo colectivo para integrarlo a una modalidad de transmisión que tiene que ver con la escritura, nueva invención de una trama. Las relatorías juegan como narración y memoria del grupo, testimonio de la tarea realizada.

Se puede decir que en la función del relator se entrecruzan tres modalidades que modifican el carácter de la transmisión de la experiencia al grupo: la escucha, la escritura y el relato de lo escrito, que es a su vez reinterpretado por los miembros del grupo. Interlocutor que agrega a la experiencia sus interrogantes y aproximaciones teóricas y vivenciales.

Las condiciones planteadas para el aprendizaje grupal en el grupo reflexión son las siguientes:

a) Es un espacio formativo que intenta la elaboración de tensiones y obstáculos del aprendizaje.

b) La consigna y la elaboración de la consigna de la misma, puede ser compartida y es motivo de discusión entre los miembros.

c) El grupo no tiene carácter terapéutico ni se dan en él interpretaciones de la vida privada de sus integrantes, se trata de acompañar la dilucidación de los elementos presentes en el proceso grupal e institucional. Sin embargo, pueden darse interpretaciones que emergen del grupo en relación a las tensiones y representaciones inconscientes que se depositan en figuras o grupos institucionales.

d) La tarea es el análisis, teoría y técnica de los grupos y su coordinación, y el reconocimiento de los obstáculos para la construcción de lo grupal, en la transversalidad de la institución.

I. LOS VÍNCULOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Que el análisis sigue siendo una especie de reeducación, que el analista sigue siendo un profesor y hasta un instructor y un confesor, Freud lo dijo muchas veces; si bien acompañó estas comparaciones con advertencias y llamados a la autocrítica. En efecto, las primicias de amor que el maestro ofrece a su alumno y el placer diferido que le promete hacen caminar al cliente del analista así como al discípulo del profesor. La educación sería en este sentido lo que el psicoanálisis esconde o reprime de sí mismo. Por lo tanto, no habrá pedagogía psicoanalítica sin una crítica de aquello que es pedagógico en el psicoanálisis.

De Certeau, 1982.

En este apartado se destaca el carácter del vínculo que se establece en la institución educativa como punto de partida para el posterior análisis del entramado que se produce en el grupo de reflexión, en el que entran en juego multiplicidad de afectaciones que se expresan en diversas modalidades de relación. Se hace indispensable pensar estos vínculos en la compleja red del sistema normativo institucional, para dar paso luego a una conceptualización e historización en relación a los paradigmas que se acercan a la comprensión del vínculo *cara a cara* en un grupo de formación, en el cual las presencias juegan un papel fundamental. La institución es una matriz de sentidos que organiza e inscribe huellas en la dinámica de las relaciones y las grupalidades.

Los acontecimientos de la subjetividad se producen y son afectados por procesos que, se expresan y son pautados en los grupos y en las instituciones que ejercen sobre ellos un poder regulativo. Estos procesos se constituyen, con contradicciones y tensiones permanentes, los cuales devienen del carácter complejo de las diversas instancias, tanto reales como simbólicas e imaginarias en que circulan. Los deseos y pulsiones actúan en los procesos de construcción de un sujeto en el que intervienen factores tanto desconocidos como otros de carácter inconsciente. Las instituciones educativas, como otras instituciones,

tratan de homogeneizar y alcanzar consenso a partir de sistemas que regulen la convivencia y que moderen los sufrimientos y las tensiones de las grupalidades en juego; ya que derivan de un montaje de registros y lógicas diferentes que se sitúan en la intersección del adentro y el afuera, de lo singular y lo plural, lo intra, inter y transpersonal. La institución educativa está en relación con otras instituciones de la cultura y con los diversos grupos que las constituyen, en muchas ocasiones, de manera conflictiva y contradictoria. La institución rompe la idea ilusoria de una unidad armoniosa, al exigir a sus miembros renunciaciones y postergaciones de sus deseos personales, herida narcisista que actúa sobre los sujetos que buscarán consciente o inconscientemente formas de transgresión e invención que transformen las normas instituidas. La característica de los vínculos institucionales tendrá que ver con los investimentos que actuarán como una fuerza para la constitución de una trama que se teje en el conjunto. Estos movimientos son generalmente resistidos en las instituciones dado que hacen peligrar sus formas de control y en circunstancias pueden modificar los proyectos fundadores y/o prospectivos que la sostienen. “Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima” (Fernández M., 2001: 21). La institución trata de moderar las diferencias y establecer normas uniformes para todos los miembros del conjunto, esto significa la actuación de mecanismos de poder que entran en pugna buscando consenso entre los diversos actores, violencia simbólica que actúa sobre los grupos y sobre el deseo singular de sus integrantes, de manera más o menos encubierta. Las instituciones dramatizan y también recrean los malestares que a nivel social aparecen, especialmente si no hay espacios donde poner en circulación el esclarecimiento de los conflictos. Podríamos hablar de tres fuerzas fundamentales en juego en las instituciones: las diversas grupalidades, las relaciones de la institución con otros sectores de la sociedad y las singularidades deseantes de sus miembros. Las tres están en permanente tensión sin que esta desaparezca nunca de manera absoluta.

La trama institucional se constituye a partir de renunciamientos, alianzas, pactos conscientes e inconscientes. Kaës plantea como hipótesis de base que “en todo vínculo intersubjetivo, el inconsciente se inscribe y se dice muchas veces, en muchos registros y en muchos lenguajes, en el de cada sujeto y en el del vínculo mismo. El corolario de esta

hipótesis es que el inconsciente de cada sujeto lleva rostros, en su estructura y en sus contenidos, del inconsciente de otro y más precisamente, de más de un otro” (Kaës, 1995).

Alianzas inconscientes, contrato narcisista y el pacto denegativo, son estructuras elementales del vínculo intersubjetivo, dimensiones constitutivas del no pensar. Son acuerdos inconscientes donde hay cosas que no se hablan, son reprimidas, rechazadas, abolidas o borradas. Estas alianzas tienen su génesis tanto en los sujetos singulares como en el conjunto (Kaës, 1994). Kaës habla del vínculo instituido que se determina por efecto de una doble conjunción, la del deseo de los sujetos de inscribir su vínculo en una duración y en una cierta estabilidad que supone alianzas intersubjetivas, y la segunda determinación deriva de las formas sociales, jurídicas, culturales, religiosas, que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo (Kaës, 1998:13). Para poder pensar se requiere de una morada, de un espacio de confianza y reconocimiento que habilite el diálogo. René Kaës plantea el contrato como una situación que se transforma a través de un tercero que aparece como garante, para ambas partes; en el pacto por el contrario, no se resuelve el conflicto sino que se instituye una paz impuesta, el conflicto se congela, todo lo que suponga un alejamiento de los ideales es sentido como peligroso, en tanto pone en riesgo la continuidad del grupo. El discurso social ofrece una función identificante a los que ingresan al conjunto garantizando su continuidad (Waisbrot, 1999: 216).

Existen múltiples obstáculos para acceder a la posición del inconsciente en los espacios intersubjetivos, problemas teóricos que es necesario dilucidar y seguir estudiando, problemas metodológicos. Freud en sus interrogantes sobre la psicogénesis intentó dar cuenta de la inscripción del sujeto en un conjunto y en una cadena generacional. En este trabajo se considera que lo grupal es un lugar de manifestación del inconsciente de los sujetos que lo componen, lugar donde los contenidos del mismo se movilizan y producen nuevos contenidos. Hay una intervención de la subjetividad en la construcción de lo grupal que no se reduce a los aspectos reflexivos y deliberantes sino que incluye los aspectos inconscientes de los sujetos, dado que no hay una coincidencia del yo consigo mismo, existe un desencuentro intra e intersubjetivo que incide y constituye los vínculos. Un proyecto, una tarea, o intereses en común, aparecen como ideales a alcanzar y como elementos de cohesión de la subjetividad colectiva; pero, si no se ponen en consideración las diferencias y singularidades se corre el riesgo de perseguir un ideal imaginario, sin

contradicciones o discusión; y sin apropiación de las dificultades y obstáculos que se presenten. Los encuentros y la construcción de lo colectivo pueden verse frustrados si excluyen la pluralidad y la divergencia, el otro extremo es la sujeción alienante a un ideal absoluto, que clausura la capacidad de pensar y ataca a los juicios que no coinciden con el discurso común. Para que este mecanismo no se instale, es necesario tolerar la incertidumbre y dejar de lado la nostalgia por la armonía del consenso.

Kaës señala los sufrimientos a los que nos somete la institución:

- a) Por los pactos, acuerdos inconscientes o no que nos vinculan recíprocamente en una relación asimétrica, desigual, donde se ejerce necesariamente la violencia.
- b) Por el trastorno en la constitución de la ilusión fundadora y en las formas contractuales implicadas en la función instituyente.
- c) Por la instauración y el mantenimiento del espacio psíquico dentro de la institución que se contrae cuando lo instituido prevalece (Kaës: 1989; y 1998: 36-38).

El trastorno de los lazos institucionales se manifiesta en la incapacidad de crear y de generar proyectos nuevos, apareciendo la repetición y la burocratización como mecanismos encubridores de esta dificultad. Los espacios dan lugar a exclusiones e intrusiones violentas y la temporalidad se congela en una repetición mortífera. Los vínculos se ven afectados tanto a nivel de los sujetos singulares como a nivel de los agrupamientos del conjunto y se da un recambio o derrumbe de los sistemas de alianzas. Los acontecimientos tienden a cristalizarse en repeticiones que pueden expresarse como rituales o ceremoniales que no posibilitan cambios.

En las instituciones y sus relaciones con las grupalidades es importante pensar no sólo el inconsciente en sus posibilidades y producción deseante sino también desde la negatividad de ser lo resistido, junto a su capacidad de crear zonas de sombra.

Lo invisible en la dinámica institucional

En este apartado se señalan fundamentalmente las tensiones que pueden aparecer en la institución y la participación de las grupalidades en juego en estas tensiones. Los silencios, los secretos, las ausencias, las alianzas, son mecanismos centrales de la vida institucional. En estos diversos espacios y temporalidades se juegan las relaciones de poder, las exclusiones, y también el aspecto creador y prospectivo, motor de nuevos proyectos.

Las instituciones tienen un cierto nivel de autonomía en relación a los sujetos y grupalidades que participan en ella. La temporalidad institucional no tiene correspondencia con los tiempos del sujeto singular, sin embargo al estar permeada por los grupos humanos que la constituyen conserva algo del sentir deseante de estos grupos que en un interjuego de fuerzas dejan su sello en el sistema institucional. El discurso social proyecta sobre los sujetos una anticipación que esta inscrita en lo instituido, en los grupos y en los sujetos que la conforman, parecería que el discurso institucional con sus burocratismos, siempre se adelanta a los movimientos intentados por los grupos instituyentes, las voces aisladas de los sujetos, los subgrupos fragmentados de los diversos actores son acalladas por las decisiones del sistema institucional. Los discursos ritualizados, los esquemas conocidos, claros y cuantificables predominan en el sistema y en el proyecto de la institución. Las voces de sus miembros que pueden producir disonancias, fracturas o contradicciones son siempre secundarias y van a la zaga de las acciones emprendidas. Tras un aparente cambio y precipitación asistimos a acciones repetidas, no significadas, pero que en los sujetos producen una sensación de ya visto y ya vivido. ¿En qué tiempo y espacio se constituyen estos discursos que se imponen hegemónicamente en la institución? ¿Qué actores los legitiman? La falta de identificación con los proyectos institucionales y la no participación en las decisiones produce un sentimiento de extrañeza para los actores. Esta exterioridad afecta los lazos con los otros, ya que el trayecto de la toma de decisiones queda oculto y pierde sentido para los sujetos, el trabajo conjunto se debilita y la nueva construcción se impone mecánicamente imprimiendo un carácter obligatorio, no responsable a las prácticas que se cumplen de modo mecánico, y despojadas de creatividad. Acontece una disociación entre lo que soy para mí y lo que soy para los otros que afecta la construcción y

permanencia de un discurso colectivo, el discurso del afuera ofrece los enunciados que paralizan el pensar, ya que no hay tiempo para el proyecto de un grupo con palabra. La repetición y el acto sin sentido se imponen. El discurso colectivo, en su heterogeneidad y multiplicidad de voces se ausenta en la institución porque los actores sociales que definen los programas se erigen en portavoces de un supuesto consenso alcanzando un efecto homogeneizador artificial que legitima sus prácticas a partir de los actores presentes. Las ausencias no son consideradas, los disensos son acallados. Este carácter anticipatorio de las instituciones va acompañado por un mecanismo de repetición que deja afuera a gran parte de sus miembros y su posibilidad de intervenir en las decisiones.

René Roussillon (1989: 187-189) plantea que la psique se constituye y se hace compleja en un movimiento de reanudación (*aufhebung*) de la experiencia vivida, pero la elaboración mental nunca puede simbolizar lo integral de esta experiencia, siempre deja un resto, la simbolización rechaza, por su existencia misma, las huellas originarias de la experiencia vivida.

Ese resto no se efectúa solamente en la intimidad de la vida psíquica individual; es también una exigencia de la elaboración grupal de la vida colectiva e institucional.

Elliot Jacques (1955) al retomar y desarrollar ciertos enunciados de Freud (1921) señalaba que los hombres en las instituciones ponen en marcha mecanismos de defensa contra las angustias inherentes a la vida individual y grupal. Lo no simbolizado busca lugares donde depositarse, de espacios donde reservarse, donde quedar en latencia. Lo que no es oficializado o aceptado en la estructura institucional, para hacerse reconocer busca un modo de existencia perpetuándose de manera potencial. Es decir que al lado de la institución estructurada se organizan funcionamientos intersticiales donde se localiza lo que no puede inscribirse en otra parte.

En la institución UAM-X, el grupo de reflexión funcionó como un lugar para tratar de dilucidar lo que no ha podido ser elaborado en otros lugares de la vida institucional. Generalmente, la tarea propuesta fue desbordada por los procesos grupales. El encuentro no se puede encerrar en la actividad racionalmente programada. En la medida en que los residuos no simbolizados pueden ser localizados, el resto del funcionamiento institucional resulta relativamente preservado. Pero cuando la rivalidad desborda las posibilidades de aceptación o negociación la vida institucional se ve invadida por una violencia actuada o

interpretada, y puede producirse la supresión de alguno de los espacios institucionales (Rousillon, 1989: 192-193).

Es necesario pensar entonces cómo se elaboran las exclusiones o cómo quedan como residuos, en el grupo se evocan a veces a través de metáforas esos lugares o espacios vacíos. La intervención pretende relanzar para su elaboración esos residuos enquistados. En el grupo de reflexión el relator puede hacerse eco de estos depósitos o desplazamientos de elementos rechazados.

René Rousillon (1989) nos habla del lugar del intersticio en el ámbito institucional. Designa los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso: corredores, cafetería, umbrales de las puertas, son lugares de paso aún cuando uno se detenga en ellos, lugar de encuentro, pueden ser también lugares que están fuera de la institución, pero en términos de tiempo subjetivo, están referidos a la actividad institucional.

El intersticio es un lugar de precipitación fantasmática, que desde el punto de vista económico cumple una función de regulación de las tensiones (Rousillon, 1989: 199).

El autor señala que el intersticio remite a tres dimensiones diferentes:

- 1) La reanudación: lo que se dice en el intersticio tiene un sentido explícito latente, se dice para ser retomado ulteriormente, e integrado en las cadenas asociativas.
- 2) El depósito: el intersticio puede ocupar el lugar del depósito o de la conservación, es el lugar del secreto o del enquistamiento.
- 3) La cripta: un elemento en depósito se enquistará si predomina la angustia sin posibilidad de elaboración o se reintegrará a la verbalización y a la circulación de la palabra, si por el contrario disminuye la disociación o clivaje.

Los procesos grupales e institucionales aparecen en estos intersticios y, resultan ser voceros de procesos grupales e institucionales, de aquello que no puede ser dicho en lugares oficiales. La ambigüedad del intersticio permite la distancia subjetiva con el otro, y permite el uso de la palabra, el narcisismo no está amenazado de la misma manera, de tal modo que se establecen puentes y bajan las angustias paranoides. Pero, también este espacio se puede convertir en una cripta, donde se establecen alianzas, secretos y se anudan relaciones de poder; así, la vida institucional se desdobra en una parte oficial y otra oculta.

Estos diversos regímenes no se excluyen mutuamente, se suceden o se superponen, su presentación depende de otros factores de regulación institucional, de las angustias y afectos en juego (Rousillon, 1989: 201-203).

Cuando el intersticio funciona como espacio o tiempo de transición se presentan procesos que moderan los efectos de idealización inducidos por posiciones de estatus, y permiten establecer identificaciones personalizadas y, no tan dependientes, de las identidades profesionales. Pero, este lugar transicional puede fracasar y no cumplir una función reguladora sino que puede convertirse en una cultura de la pulsión de muerte, donde las tensiones institucionales, las envidias y competencias pueden predominar, la compulsión a la repetición tiende a tomar la forma de angustia catastrófica.

Enriquez (1989) en *El trabajo de la muerte en las instituciones*, plantea que la institución, además de constituirse en un sistema de referencia y ley estructurante, puede contribuir a un trabajo de muerte y repetición que suprime la posibilidad de pensar creativamente. La institución puede imponer una ideología igualitaria tras los imaginarios de identidad y consenso e imponer a partir de mecanismos de alineación mecanismos de indiferenciación que obstaculizan los procesos de singularidad y aparición del deseo instalando una ilusión mortífera de unidad. Tras un aparente movimiento de participación y comunión se despliegan mecanismos de clausura que muestran el trabajo de Tanatos, en el que el nosotros, en lugar de emerger de un proceso de constitución de la subjetividad colectiva, descubre un proceso más cercano a la serialidad que a la diferencia y singularidad.

Este autor señala que en estas instituciones merodea el fantasma de los primeros fundadores que desempeñan un cuádruple papel:

- a) Expresa la trascendencia de un tiempo primordial al que movía un proyecto coherente, de tal modo que lo nuevo no es digno de ser escuchado y puede generar sentimientos de culpa.
- b) Se mantiene el poder de los fundadores que quieren ser considerados como polos ideales y punto de referencia identificatorios.
- c) Se obstaculiza el poner en discusión el proyecto inicial que podría mostrar fallas o inconsecuencias desde su génesis.

d) Por último, puede favorecer historias, leyendas, que por una parte “atestiguan la presencia subterránea de una escena primitiva insorportable”, y, por otra parte, aparece la perturbación de una serie de diferentes crímenes silenciados (Enríquez, 1989: 107-108).

Si la institución no puede enfrentar los desafíos internos o externos, la organización mortífera, culmina en el silencio del deseo y en la instauración de mecanismos de repetición y descomposición. El autor concluye su trabajo señalando “que el trabajo de la muerte se confunde con el trabajo de lo negativo, pero lo negativo tiene dos rostros: el de la destrucción, signo del odio por la forma viviente, y el de la destrucción de la unidad-identidad, signo de amor por la variedad” (Enríquez, 1989: 119).

Si bien estos trabajos toman elementos de la teoría psicoanalítica importantes e ilustrativos de la dinámica institucional, y de la configuración de los vínculos; se plantea una interpretación de los fenómenos institucionales que haciendo un abordaje en términos dinámicos energéticos de las relaciones sujeto institución o grupos, no se dedican centralmente al análisis de las regulaciones normativas que juegan en toda institución, lugar de gran interés para entender en casos específicos los contenidos que precipitan los mecanismos y elementos del conflicto. En la institución educativa, las normas, el proyecto, las evaluaciones, los espacios y los tiempos juegan un rol fundamental en el funcionamiento institucional.

Jean-Pierre Pinel (1998: 60-63) señala que la institución es un montaje en el que se aparean diversos registros y lógicas diferentes que al situarse en la intersección del afuera y el adentro, de lo singular y lo plural, de lo simbólico y lo imaginario, de pluralidad de funciones, la institución es una instancia de articulación de formaciones psíquicas muy sensible a los efectos de la desligazón, que acompaña el sufrimiento de las personas y de los grupos miembros del conjunto. Algunos de los efectos de esta desregulación son: el ataque a las formas de pensamiento que se alejan del discurso común; también, el desdibujamiento de los elementos diferenciadores entre los sujetos, y el grupo. Las formas de defensa contra esta diferenciación son la rigidización, la burocratización, la jerarquización creciente, el aislamiento. Además, se producen procesos de inmovilización por la incapacidad de creación y de actuación de un proyecto orientando por la ilusión. La

temporalidad, como se señaló más arriba, también se ve afectada por la repetición mortífera. Su carácter complejo y heterogéneo, la constituyen en fuentes de oscuridad. La relación con la institución está marcada, por las renunciaciones que implica, una herida narcisista siempre renovada.

Castoriadis (1997), desde su formación como psicoanalista y sociólogo, nos dice que la sociedad contemporánea atraviesa una crisis en el proceso identificatorio que acompaña a una crisis en las significaciones imaginarias sociales que mantienen unida a la sociedad. Plantea que las significaciones sociales dependen de la investidura con la que revestimos a la sociedad a la que subyace una identificación de cada individuo a un nosotros, a una colectividad. El autor critica la lógica de determinación que entiende los procesos en una relación causa efecto, lógica identitaria que anula la creación. Recupera la idea de praxis del pensamiento marxista que tiene como meta la autonomía, la praxis se dirige a producir algo nuevo. Su concepto de imaginario radical apunta a esta creación incesante que rescata los procesos histórico-sociales. Se opone al imaginario lacaniano concebido como ilusorio o como reflejo, la subjetividad humana se caracteriza por la reflexividad.² En su texto *El psicoanálisis proyecto y elucidación* (1992: 139) argumenta sobre la autonomía como proyecto que tiene relación con un rescate de la historia personal y social, la cual atraviesa el reconocimiento del deseo y su posibilidad de habitarlo a través de la experiencia. La subjetividad se articula con procesos, con multiplicidad de historias, tiempos y significaciones que construyen un sentido. La alienación aparece como una modalidad de la relación con la institución y por su intermedio con la historia. El mundo socio-histórico está inscripto en una red simbólica, de la cual el lenguaje solo es un aspecto; rechaza la idea de que el simbolismo es neutro o adecuado al funcionamiento de los procesos reales como plantea una visión funcionalista de la sociedad. Las redes simbólicas no son siempre racionales ni lógicas, no puede afirmarse que el simbolismo institucional determine el contenido de la vida social. Lo simbólico tiene un carácter de indeterminación fundamental, un componente esencial de lo simbólico es el componente imaginario de todo símbolo. Lo imaginario utiliza lo simbólico no sólo para expresarse sino para existir. El

² La Dra. Silvia Radosh en su artículo "Génesis del concepto Imaginario Social y su pertinencia en lo Grupos y las Instituciones" (1997 inédito), discute esta posición de Castoriadis en relación al imaginario lacaniano. Es importante señalar que Lacan transita en su escritura por posiciones que van recreando el lugar de lo imaginario en la subjetividad y destaca en su ternario Real-Imaginario-Simbólico, el entramado de estos registros.

imaginario radical tiene la capacidad de hacer surgir, de inventar, a partir de su capacidad deseante y es núcleo de significaciones (Castoriadis, 1992: 219-227). Una significación imaginaria puede encontrar sus puntos de apoyo en el inconsciente pero esta condición no es suficiente. Lo social es irreducible al individuo, el individuo produce fantasmas privados, pero no es posible pensarlos en una radical autonomía de lo colectivo (Castoriadis, 1983: 251, 252). Lo imaginario, está en la raíz tanto de la alienación como de la creación en la historia, la emergencia de nuevas instituciones y nuevas maneras de vivir, no son un descubrimiento sino que dependen de una construcción activa. No se puede pensar la historia humana prescindiendo de lo imaginario, no se puede entender la sociedad sin un factor unificante que proporcione un contenido significado y los teja con las estructuras simbólicas, ese factor para Castoriadis es el imaginario social. El término imaginario alude a lo psíquico y a lo social, su condición es estructurante. El autor llama imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos racionales o reales. Las significaciones sociales cobran cuerpo en las instituciones de la sociedad y la animan ya que la sociedad es autocreación que se despliega como historia. No hay leyes o causas que puedan producir una sociedad o determinarla, lo que caracteriza al mundo histórico social es el sentido y la autonomía como horizonte de posibilidad. La autonomía de la sociedad presupone el reconocimiento de que la institución de la sociedad es autoinstitución. Una sociedad autónoma es origen de las significaciones que crea, el autor entiende la autonomía como el establecimiento de sus propias leyes. La ocultación es ocultar la autoinstitución de la sociedad, es negar el hecho de que las necesidades humanas son instituidas, en tanto sociales por la propia sociedad. Lo psíquico y lo social son radicalmente irreducibles lo uno a lo otro y simultáneamente indisociables. Castoriadis con su teoría reivindica la capacidad de transformación de la realidad y el proyecto de autonomía de los sujetos y de lo histórico social.

Elucidar estos conceptos nos permitirá avanzar en el análisis de las relaciones entre lo singular y lo colectivo.

La gran complejidad del tema de lo colectivo nos conduce a establecer múltiples miradas para poder desarrollar alguna aproximación. El tema de los vínculos es fundamental para avanzar en el análisis. En el siguiente apartado se ubicará la presencia de lo institucional en los vínculos que se construyen en el sector educativo.

Una mirada a la relación educativa

Aquí se suscribe, una interpretación de las relaciones educativas orientada a la idea del vínculo desde la perspectiva psicoanalítica, en la que está presente un concepto de sujeto como sujeto dividido por factores inconscientes que intervienen en el vínculo con el otro fundante y constituyente. Es importante, utilizar algunos descubrimientos e instrumentos de la teoría psicoanalítica, no para aplicar ortodoxamente la teoría ni sus prácticas, sino para iluminar algunos procesos en juego en los vínculos que tienen como elemento central al otro.

Como señala Michel de Certeau en el prólogo del libro *¿Freud pedagogo?* de Mireille Cifali (1992: 9), “La pedagogía se convierte en un lugar estratégico en el que se juega el estatuto de la experiencia psicoanalítica[...] La pedagogía también es la prueba y el laboratorio de las prácticas instauradas por Freud: afectada siempre por la transferencia, la relación pedagógica sigue siendo visible en la escena de la educación y, por tanto, en esta escena es donde se verificará la capacidad de esas prácticas para transformar aquello a lo que se comprometen”.

El gran desafío es trabajar para dismantelar la función colonizadora de la pedagogía que tanto ha señalado Freud con sus recursos en relación al poder, el orden, la seducción, los ideales. En el psicoanálisis el lugar de la educación es paradójico, por un lado se plantea el dominio de las pulsiones para poder participar en la vida cultural y social; y, por otro, la teoría del deseo constituye el lugar central y subversivo de la teoría freudiana. El conflicto está en el centro de estos desarrollos. A partir de su conocimiento del psiquismo inconsciente, el psicoanálisis puede contribuir a elucidar el tipo de vínculos que comprometen la relación educativa y su función sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, vínculos sin los cuales no hay conocimiento posible. La subjetividad del docente, del investigador, del alumno, no puede ser excluida de la producción del saber. Estamos hablando de una modalidad de formación que va más allá de un enfoque didáctico o pedagógico donde la asimetría marca el lugar fundamental de la transmisión que es necesario dilucidar y tener en cuenta en todo momento. Desde la formación pedagógica existe la posibilidad de controlar totalmente los procesos del aprendizaje. Anny Cordie (1988: 2003) analiza las ilusiones pedagógicas presentes en el vínculo de enseñanza-

aprendizaje. Se podría señalar, del lado del maestro, la idea de que es el que sabe y que tiene que revelar ese conocimiento al alumno. Por otra parte, la ilusión de que el otro, el alumno, tiene deseo de aprender y recibe lo que se le trasmite. En muchas ocasiones se desconoce la historia pedagógica y cultural del alumno, sus deseos y pasiones en relación al conocimiento que marcan su estilo de aceptar o resistir el conocimiento. De parte del alumno, también aparecen ilusiones, atribuye al docente el poder de transmitir y la sabiduría en relación al conocimiento. Por último, la situación de encuentro que genera expectativas no siempre satisfechas en cuanto al carácter del vínculo. Existen múltiples interferencias y engranajes que pueden favorecer o entorpecer el encuentro y la posibilidad de generar un ámbito confiable para la creación y la adquisición del conocimiento.

La relación ocupa un lugar central en la experiencia de enseñanza aprendizaje. Si no existe una motivación del alumno para entrar en esta experiencia, los obstáculos clausuran la posibilidad de pensar lo nuevo, y no pueden transformarse en un elemento de dilucidación de los fenómenos grupales. Cualquier forma de imposición se convierte en una violencia y en un ejercicio de poder que oscurecen la comprensión y la apertura. Sin embargo, no se puede dejar de lado, el otro polo del obstáculo, el docente como un lugar ideal, que de por sí ejerce un papel seductor y que será necesario dismantelar en todo momento.

Aquí se tendría que introducir algunas diferencias entre el saber cognitivo y el saber que toma como punto de anclaje y referencia los afectos. Mecanismo de producción donde coparticipa el deseo y sus pulsiones de forma silenciosa pero efectiva. El deseo de aprender siempre está atravesado por fantasmas e historias personales y no puede ser reducido a estrategias pedagógicas. Por ello, el psicoanálisis trabaja con lo no dicho, con los que se dice a medias, con los intersticios y los bordes. Se aleja de una idea, de un dominio absoluto, recurre a las múltiples lecturas y significaciones posibles de los acontecimientos y de las fantasías. Para Freud, el saber del inconsciente es fuente de creación. Freud habló del origen transferencial del saber, ¿pero de qué transferencia se habla aquí? En el vínculo educativo la transferencia no se da exclusivamente hacia el maestro, están los pares, la institución como transferencias colaterales. En el grupo de reflexión, el aprendizaje es compartido y discutido, a diferencia de la conferencia magistral, como se entiende clásicamente, dónde el saber emana del docente de turno. Esta posición pone en cuestión la

problemática de la transmisión y el lugar que ocupa el saber exclusivamente teórico. ¿Qué efectos produce la transmisión teórica en cuanto a repetición y estereotipia y qué efectos produce el saber o el origen transferencial del saber?

Octave Mannoni plantea en *Un intenso y permanente asombro* (1989: 95) una diferencia entre un “saber sobre”, saber teórico que intenta explicar, y “un saber de” que tiene que ver con lo vivenciado y que involucra fenómenos transferenciales. De modo que la expresión “asociación libre no quiere decir que estemos en libertad de asociar a nuestro antojo, sino que no hemos de rechazar las asociaciones que se forman sin preguntarnos nuestro parecer, sin hacer una reflexión sobre las mismas”.

En el grupo de reflexión con referente psicoanalítico, los afectos juegan un rol central que pone a jugar también el tema de la participación de la experiencia en el saber.

Para distinguirlos de un dispositivo de corte terapéutico en este trabajo se opta por hablar preferentemente de los vínculos en el seno del grupo y sus afectaciones sin perder la perspectiva que del sujeto nos aporta el psicoanálisis, en relación a la comprensión de la transferencia.

Desde el psicoanálisis el sujeto de la educación es otro, es un sujeto vinculado al deseo. Desde la racionalidad de la ciencia, el sujeto es sujeto de pensamiento, centro y organizador del mundo. Y, para el psicoanálisis las formas de entender el conocimiento incluyen la reflexividad pero también los aspectos inconscientes que se juegan en las relaciones educativas; el sujeto de conocimiento queda cuestionado, junto con la idea de verdad absoluta, certeza y objetividad. La idea de identidad pone el acento sobre la unidad del yo, la educación marcha a la conquista del ser racional dejando a un lado los aspectos pulsionales y deseantes, clasificación y normalización rigen y son los objetivos de esta idea educativa. El sujeto, para el psicoanálisis, es un sujeto dividido por efectos de la represión primaria, el saber no se anuda a la racionalidad exclusivamente sino al saber del inconsciente. Este sujeto es producto de identificaciones primarias y secundarias que se juegan con los otros y con los maestros. En los vínculos con los maestros se entrelazan los mecanismos de poder que facilitan o pueden interferir el aprendizaje.

La formación es un proceso indeterminado que se vincula a lo social, a lo grupal institucional y a la existencia de los sujetos, es un transitar por diversas contradicciones, articulaciones, y sorpresas ante lo desconocido. En el grupo de reflexión en la Maestría, la

idea es analizar y vivenciar a partir de una experiencia colectiva, la multiplicidad de prácticas grupales y de significaciones posibles de lo grupal. La educación en nuestros días parece dirigida a anular el pensamiento y a clausurar las formas creativas de los vínculos, los grupos pueden representar un lugar central para la formación en los que pueda desplegarse la imaginación. Las condiciones económicas y políticas, la lógica del capital excluyen o relegan a último término el pensamiento crítico. Los grupos, en este contexto, pueden ser fuente de revisión de estos lazos alienantes y lugar de recreación de vínculos solidarios (Filloux, J. C., 1996; Cifali, 1992).

La reflexión del lugar de los grupos y de los lazos sociales sólo puede ser desarrollada a través de un tránsito por la experiencia de análisis de los ejes problemáticos que la atraviesan y sólo es posible con la mediación del otro o los otros, este avance se da en un proceso de mutuo reconocimiento y de conocimiento de sí. Es un proceso donde lo interno y externo se confunden y confluyen para dar paso a una reflexión colectiva. En este juego se ponen en funcionamiento elementos tanto conscientes y autoreflexivos como inconscientes que nos movilizan sin saberlo, a crear, a transformar, a vivenciar los acontecimientos de diversas formas. Para ello, es necesario enfrentarse al narcisismo y atravesar junto con otros un camino y una búsqueda que permita desandar lo sabido y encontrar otras rutas posibles al conocimiento y a las relaciones. No hay conocimiento posible sin una reflexión sobre uno y el otro, implicado en esta relación de transformación y asimilación de nuevos pensamientos y experiencias. La relación de formación y los vínculos que allí se juegan serán un elemento central a estudiar. Es necesario considerar, desde este enfoque analítico, los conceptos de identificación, vínculo, pulsión y deseo, vinculadas a la noción de inconsciente como producción de nuevos enunciados (Filloux, 1996: 33,34).

La presencia de los procesos inconscientes

Aquí se entiende el inconsciente como un inconsciente productivo, energía que circula y se transforma en contacto con la situación en que se enfrenta, y que es indispensable para la aparición de un sujeto deseante, constituye una actividad creadora de imágenes de afectos y

de acciones. La realidad psíquica desde esta perspectiva es vincular y desborda la realidad psíquica del sujeto considerado aisladamente. Los deseos y lo imaginario encuentran en el otro un posible límite ya que el encuentro es central desde esta perspectiva. El otro ya no aparece como objeto, ni el sujeto como pre-existente a esta trama vincular. K aes (1998: 23) plantea que es necesario hacer una distinci3n entre los niveles de análisis del vínculo; desde el punto de vista del sujeto, en la singularidad de su estructura y de su historia psíquica; desde el punto de vista de la instituci3n del vínculo, cuyas organizaciones y funciones obedecen a un diferente nivel l3gico del que corresponde a los sujetos constituyentes y sus relaciones. Esta distinci3n deja planteada la heterogeneidad de los espacios psíquicos según el autor. El análisis de los procesos inconscientes en la instituci3n presenta dificultades metodol3gicas por la complejidad de los niveles de la realidad presentes.

La ajeneidad del otro es un lugar central a trabajar aún cuando se presenta como una zona enigmática y opaca, pero que necesita ser diferenciada del mundo interior y las fantasías inconscientes del sujeto en vías de procesos de autonomía y subjetivaci3n. Como lo se al3 Piera Aulagnier en su clásico texto *La violencia de la interpretaci3n* (1975): el otro ejerce una violencia primaria y una anticipaci3n de los enunciados que requiere de un proceso de trabajo psíquico en lo vincular; el contrato narcisista y las alianzas inconscientes, los pactos denegativos, las renunci as a la vida pulsional para el ingreso a la cultura producen satisfacciones, pero simultáneamente, sufrimiento al sujeto y a sus vínculos. La tramitaci3n del contrato narcisista, supone un trabajo de abandono de los enunciados anticipatorios, como violencia primaria, sujeto sombra, pensado por otros, para ingresar en el mundo sociocultural. La pérdida de las referencias identificatorias iniciales es un paso al vacío, a la incertidumbre que tiene sus costos para la vida psíquica y relacional. Exponerse a la exclusi3n a la censura, al caos frente a lo ajeno y desconocido. Todo grupo social o conjunto ofrece un cúmulo de enunciados complejos y flexibles a los que Piera Aulagnier denomina “los enunciados del fundamento” (1988: 160). Conjunto de enunciados, m ticos, sagrados, científicos, su funci3n de fundamento es una condici3n para preservar la concordancia entre campo social y campo ling stico. Al adherir al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su yo repite, condici3n necesaria para su incorporaci3n a la vida social y su aceptaci3n como sujeto del grupo. La historia de los vínculos, los pactos y alianzas inconscientes y conscientes son condiciones de

supervivencia del vínculo y de construcción de lo colectivo. Intervienen allí niveles simbólicos con sus regulaciones y aspectos libidinales relacionados a las identificaciones y a las investiduras que actúan recreando fantasías e imaginarios. El sujeto emerge en esa relación, en un entramado de voces que lo constituyen como plural, dividido y en proceso de permanente formación y discontinuidad. No hay una exterioridad radical, a partir de las identificaciones, plasmadas en rasgos imaginarios y simbólicos, “el otro es yo”. Tanto Pichon Rivière como Laing y Cooper hablan de esa pluralidad de voces, grupos que constituyen al sujeto, también Freud decía que el yo es un precipitado de múltiples identificaciones.

El lugar de las identificaciones

Se planteaba que la relación educativa se ve afectada por múltiples procesos institucionales, grupales e intersubjetivos, que intervienen en los procesos de adquisición de conocimientos; el vínculo identificatorio con los otros y con el docente adquiere un lugar primordial en esta dinámica.

El sujeto no es un ente aislado, se constituye en su vínculo con sus semejantes, se puede pensar que es a partir de esta relación que aflora lo singular, produciéndose en sucesivas diferenciaciones una existencia autónoma, sí es que ésta puede afirmarse. El sujeto adviene desde y entre otros, a través de encuentros significativos que constituyen un entramado de identificaciones que se juega en diferentes registros entre la alteridad y la igualdad, trama narrativa que implica un lugar y una historia. Dejando de lado esta alteridad, la identidad consigo mismo es ficticio (Fernández Rivas y Ruiz Velasco, 2000: 60).

Las identificaciones se confunden, a veces, con mecanismos como la asunción de un rol, con la noción de identidad o con procesos que tienen que ver con ideales. En Freud las identificaciones son condiciones de posibilidad para que emerja un sujeto. En la fusión de las identificaciones con otro sujeto, y del otro con la identificación con uno mismo, emerge lo que se llama el nosotros (De Brasi, 1998: 71). No se trata de una identidad lógica. La identidad atribuye características totalizadoras al otro, mantiene una relación estrecha con el concepto de identificación que marca lugares y establece diferencias. La diferencia

produce sentimientos contradictorios de fascinación, así como de amenaza, que hace confrontar aspectos enigmáticos del yo. La diferencia se niega, se estigmatiza o se disimula; nombrarla produce dolor y marginación.

La identificación tiene que ver no sólo con registros simbólicos como el lenguaje, tiene también una estrecha relación con lo imaginario, con lo real del cuerpo, encarnación sujeta a procesos que articulan nuestras experiencias en el tiempo. Nunca soy idealmente uno, las identificaciones son cambiantes, fallidas e inconclusas, nunca se detienen en una identidad acabada, están articuladas con el proceso incesante del advenimiento del sujeto. La identidad es un proceso que da lugar a múltiples identificaciones parciales, cruzadas y a veces fragmentadas (Ruiz Velasco y Fernández Rivas, 2000: 59-60).

Entonces se distinguen los conceptos de identificación e identidad: el primero toma prestados rasgos del otro, introduce la diferencia y la posibilidad de constitución de un sujeto deseante; el segundo, la identidad alude a una mismidad, una completud y unidad imposible de pensar en una teoría del sujeto entendido como dividido, múltiple, constituido a partir del otro a través de procesos de represión inconscientes. En la identificación siempre hay fisuras y transformaciones.

En *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921: 101) Freud caracterizó la identificación como la “forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto”. Pero en la identificación subyace también el poder de fascinación de lo imaginario, igual que en las formas de alienación como son el enamoramiento y la seducción, que tienen un efecto muy importante en los grupos. Junto a este poder de captura, lo imaginario como se señaló anteriormente desde Castoriadis, es también potencia creadora. El proceso de identificación para el psicoanálisis está presente en todos los vínculos intersubjetivos.

Posterior a Freud, Lacan planteó la necesidad de pensar la identificación a través de lo simbólico y de la función parental. Para este autor, es en *El estadio del espejo* (1949) donde se funda lo imaginario entendido como identificación; es la identificación narcisista con la omnipotencia. El yo ideal tiene la función de modelo “yo soy el otro”. El narcisismo primario supone la aspiración de todo sujeto a la no diferencia con el otro, la pérdida de límites, la fusión, la totalidad. Este narcisismo primario es un tiempo anterior a la temporalidad histórica que se instala con el complejo de Edipo, que marca separaciones, lugares y da paso al ideal del yo, formación común entre la psique y los conjuntos sociales.

La identificación es la vía de formación de los vínculos más primarios y al mismo tiempo la condición para la instauración del lazo social.

La identificación en Freud

En *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921: 99-104) Freud analiza y señala tres formas de identificación que luego serán trabajadas por Lacan. La primera identificación por incorporación es una identificación con el otro de la necesidad: “muestra entonces dos lazos psicológicamente diversos: con la madre, una directa investidura sexual de objeto; con el padre, una identificación que lo toma por modelo”. Ambos coexisten a un tiempo, sin influirse ni perturbarse entre sí. “La segunda identificación por regresión, donde la identificación viene a sustituir la pérdida, [...] la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro” (Freud, 2000: 100, 101). El sujeto de manera ambivalente desea conservar y destruir al objeto amado. Es una identificación vinculada a los procesos de duelo y al narcisismo que se puede observar en la melancolía. En la tercera, la identificación imaginaria o identificación histérica, Freud señala que se trata de una identificación parcial sobre la base de poder o querer ponerse en la misma situación, pasa a ser un punto de coincidencia entre los dos yo, que debe mantenerse reprimido, lo que acontece es una “comunidad afectiva”.

La tercera forma de identificación es la que se vincula más estrechamente con los fenómenos colectivos, grupales e institucionales. Esta tercera formulación no implica a los procesos de regresión de manera definitiva como en las anteriores, aparece un nuevo vínculo que engendra una “comunidad afectiva”, que en la teoría freudiana tiene que ver con el líder o conductor. En esta identificación aparece el campo situacional. De Brasi (1998: 96) señala que, en *Pulsiones y destinos de la pulsión* (1915), Freud introduce las claves de la solidaridad en el trabajo sublimatorio que permite vislumbrar la trayectoria de la sexualidad en los procesos colectivos, y no su desaparición.

Lo social no puede ser concebido de manera unilateral, como ya constituido o externo. Para Freud, la psique es grupalidad, la cuestión del grupo aparece de forma insistente y diversa en su obra. En el *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1895) y

en sus *Estudios sobre la histeria* (1905) se presenta la noción de “grupo psíquico” para especificar el funcionamiento de la ligazón de la energía. El “grupo psíquico” mantiene relaciones de tensión con elementos aislados, desligados y por ello susceptibles de modificar ciertos equilibrios intrapsíquicos (Kaës, 1995: 36). Freud otorga a las investiduras pulsionales una función preponderante en la formación y la organización de las instancias del aparato psíquico y en la génesis de los grupos psíquicos. Los grupos psíquicos son constitutivos del inconsciente, de su contenido y rigen sus relaciones con otros sistemas (Kaës, 1995: 38).

En Freud aparecen multiplicidad de formaciones colectivas: la iglesia, el ejército... el autor plantea que lo que cohesiona a las masas es la libido, concepto central que articulará tanto con la problemática de la neurosis como con el campo de la cultura y las organizaciones colectivas. Señala que cada individuo tiene múltiples formas de vinculación identificatoria y edifica su yo según los más diversos modelos. Es decir que los procesos libidinales están presentes en los niveles tanto grupales como institucionales. *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) es el trabajo fundamental de Freud sobre la naturaleza del vínculo social. Allí, desarrolla sus argumentaciones sobre el ideal del yo, el yo y la naturaleza del amor. Plantea su citada afirmación de la equivocada diferencia entre psicología social y psicología individual. Freud entiende la relación con el otro como un enlace libidinal que tiene como sentido el reencuentro con los objetos primarios. Trabaja sobre el fundamento de la socialidad, sin embargo rechaza categóricamente la idea de una pulsión social autónoma (Assoun, 2002: 102). Plantea Freud que nuestra atención queda orientada hacia dos distintas posibilidades, a saber: que la pulsión social no es una pulsión primaria e irreductible, y que los comienzos de su formación pueden ser hablados en círculos más limitados, por ejemplo el de la familia; la familia, es para Freud el núcleo de socialización, no hay que descuidar el lugar central que la familia jugaba en la época de Freud, centro de formación que en la actualidad está siendo desplazado por otros lugares de socialización institucionales o mediáticos. Esta afirmación de Freud no significa que excluyera de sus investigaciones las diversas formas de las agrupaciones colectivas. Pero Freud, a diferencia de Le Bon, no cree en un inconsciente colectivo, rechaza la idea de un instinto gregario, ya que la pulsión social no es una pulsión primaria, aunque acepta la presencia del otro en el inconsciente como afirmación fundamental.; para él, la cuestión del

lazo social es relación con el otro, ya sea que aparezca como modelo, enemigo o rival. En su trabajo indaga la relación del individuo con el jefe y analiza el vínculo ambivalente a que da lugar. El lazo libidinal, condición del lazo social, marcado por sentimientos amorosos, puede dar lugar también a una situación de alienación, el amor y la hostilidad coexisten y se entrelazan. El primer enlace es con el jefe sustituto del padre, en un segundo movimiento el jefe es ubicado en el lugar del ideal, que permite la unión de los miembros fraternalmente al compartir el amor por el objeto común; el sujeto tiene la ilusión de que el jefe ama a todos por igual. El lazo social al investir al otro con amor por el proceso identificatorio permite el desarrollo de una historia común. Pero la fuerza que se opone a la construcción del lazo social es la pulsión de muerte, que no posibilita el proceso de subjetivación.

De Brasi (1998: 51) plantea que para comprender los nuevos procesos socio grupales de la época actual la pregunta sobre los grupos se desplaza de lo que cohesiona a los grupos e instituciones a la pregunta acerca de la desvinculación. Los interrogantes son ¿cómo se desvinculan las formaciones colectivas?, ¿qué mecanismos las tornan invisibles?, ¿de qué modo se disuelve la grupalidad?, ¿bajo qué ideas, categorías, instrumentos, se podrán investigar esos fenómenos?

El sujeto sufre una transformación en este sentido, queda marcado por múltiples pertenencias, creencias, formas de participación, costumbres, códigos, lenguajes, estrategias de ubicación, etc. Todos estos desplazamientos indican que el sujeto no es sólo “sujeto del discurso”, surgen una multiplicidad de sujetos en uno mismo.

Lo imaginario en los grupos

No se piensa el grupo como entidad empírica sino como un dispositivo donde circulan múltiples anudamientos, no sólo del lenguaje y la palabra, el sujeto, el cuerpo, sino también multiplicidad de factores políticos, de relaciones de poder, institucionales, normativos, diversas creencias y semióticas. En este apartado, se plantea como núcleo de análisis el lugar organizador de las fantasías. El inconsciente como flujo de energía que se entrama, circula, se transforma según el contexto al que pertenece y se convierte en actividad creadora de imágenes y vínculos. Es decir que participa en la matriz trans-individual de los

procesos subjetivos. Aquí se piensa, en una realidad psíquica vincular como construcción histórica que desborda el aparato psíquico individual. El encuentro con el otro es central en la teoría del vínculo. El otro aparece no sólo como semejante sino como ajeno, otro que se presenta en una radical opacidad y que puede ejercer, como lo señala P. Aulagnier, una violencia primaria sobre el sujeto. En la construcción de lo grupal intervienen múltiples elementos, como la presencia, la ausencia, los discursos, lo simbólico, la situación socio-histórica, pero un elemento central lo constituye lo imaginario como factor estructurante. Lo colectivo se produce a través de una red de sentido que va construyendo una identidad común, en la que juega un rol lo imaginario. Pero lo imaginario del que se habla no es una facultad del sujeto aislado sino producto de una situación relacional en el grupo que deviene de la construcción de su historia. Muy distinta concepción de la imaginación en psicología vinculada a la percepción o la memoria, producto del psiquismo de un sujeto. Lo imaginario aparece como una función reguladora de la vida colectiva, vinculado a lo simbólico y que se nutre de creencias, ilusiones, normas y valores que pueden conducir a una acción común.

La idea de lo imaginario se produce a partir de los trabajos de Freud en torno a la realidad psíquica que entre 1897 y 1906 habla de los mecanismos inconscientes, y de las transformaciones de la fantasía. Laplanche y Pontalis (1986) exponen las fantasías originarias presentes en la teoría freudiana, la escena primaria, que representa el origen del individuo; en la fantasía de seducción, el surgimiento de la sexualidad; en la fantasía de castración el origen de diferenciación de los sexos. Freud designa como fantasía dos realidades diferentes al contenido primario de los procesos mentales inconscientes y por la otra, las imaginaciones conscientes cuyas expresiones típicas son las ensoñaciones o sueños diurnos. Para Freud el modelo de la fantasía está representado por la ensoñación, especie de novela que el sujeto se narra a sí mismo en su vida de vigilia (1986: 62, 68-74).

La creación de estas primeras fantasías va creando una experiencia intersubjetiva que contribuye a condicionar lugares en un espacio vincular que establece una relación entre una historia y una estructura incipiente. Cuanto más primaria es la fantasía, momentos relacionados con la represión originaria, la capacidad del sujeto para establecer una diferencia entre sí mismo y el otro es mínima (Bernard, 1995: 34, 35). La represión primaria es condición que prepara el establecimiento del proceso secundario, con la

participación del lenguaje y del sistema preconscious-consciente. Las fantasías inconscientes, de algún modo, niegan la autonomía del otro, son vividas como provenientes del sujeto. Esta formulación se articula con el fenómeno transubjetivo de la ilusión grupal descrita por Anzieu en *El Grupo y el inconsciente* (1978).

Ana María Fernández (1993: 81, 82) habla de “un imaginario grupal que hace pensar en las figuras y formas que ese número numerable de personas inventa a lo largo de su historia común, para dar cuenta de sus razones de ser como colectivo”. El grupo - plantea- “produce significaciones imaginarias propias”. En este proceso cobran relevancia los mitos de origen, la invención de creencias, y los proyectos vinculados al deseo y también a las formas de poder que se presentan en las prácticas. La autora afirma que “un grupo se instituye como tal cuando ha inventado sus significaciones imaginarias”.

Los organizadores grupales

Según Anzieu (1978: 131) el grupo “es un lugar de fomentación de imágenes”. Desde el momento en que los sujetos se reúnen los sentimientos, deseos y miedos los atraviesan, y las angustias los estimulan o paralizan. Anzieu plantea que el grupo es una amenaza para el individuo, ya que el ser humano no existe más que cuando tiene el sentimiento de unidad, unidad de su cuerpo y unidad de su psiquismo, cuando una pluralidad de individuos reunidos y angustiados por la imagen omnipresente del cuerpo despedazado han conseguido superarla como seres humanos experimentan una emoción común agradable e invocan el sentimiento del nosotros; “el grupo ha nacido, ha nacido como cuerpo viviente” (1978: 142-144). Entre el grupo y la realidad entre, el grupo y el propio grupo hay primitivamente una relación imaginaria, en toda situación de grupo hay una representación imaginaria subyacente común a la mayoría de los miembros. Desde el momento que hay grupo, una fantasmática circula entre los miembros, y es lo que los reúne. Los fantasmas son organizaciones del inconsciente que focalizan la fuerza del deseo. Anzieu sostiene que al lado de las angustias edípicas, el grupo moviliza angustias pre-genitales, la angustia de despedazamiento del cuerpo y del psiquismo que pone en peligro la identidad del Yo y las producciones fantasmáticas que se organizan alrededor de las posiciones esquizo-paranoide

y depresiva señaladas por M. Klein. Afirma como hipótesis de trabajo que el grupo, desde el punto de vista de la dinámica psíquica, es un sueño (Anzieu, 1978: 155) y la situación de grupo es vivida tanto como fuente de angustia como realización imaginaria de un deseo.

Un aporte central en cuanto a la función de lo imaginario en los grupos de Anzieu es el de “ilusión grupal”. Para Freud la “ilusión es una creencia engendrada por el impulso de satisfacción de un deseo prescindiendo de su relación con la realidad” lo cual no supone pensarlo como error, muy por el contrario la ilusión es motor de nuestras acciones. Anzieu plantea para los grupos que la ilusión desde la perspectiva freudiana puede ser abordada desde los diferentes registros tópico, dinámico, económico y genético. La ilusión grupal crea una unidad imaginaria que protege al sujeto de las fantasías de desintegración del yo y fortalece la identidad grupal. Las diferencias entre los miembros del grupo son negadas y se afirma la fusión narcisística. El yo ideal, estado arcaico del yo, heredero del narcisismo primario se sustituye por un ideal compartido. Desde la perspectiva genética, según el autor, la situación grupal produce regresiones a procesos primarios, propone que el grupo es una boca, metáfora que aparece entre los miembros del grupo como una metáfora organicista. “El grupo nos come, el grupo nos nutre”, son enunciados que aparecen en los grupos. El miedo es ver revelada en los otros la propia castración (Anzieu, 1978: 195). Otra metáfora a la que alude, es la cibernética: el grupo como máquina. El grupo produce la ilusión grupal, por ello el autor sostiene la analogía entre el grupo y el sueño, ambos cumplen la función imaginaria de realización de deseos. Los procesos primarios como en el sueño son el desplazamiento, la condensación, la figuración simbólica y la conversión en lo contrario. Como en el sueño, los procesos secundarios reordenan los resultados de los procesos primarios. El autor afirma que en “todos los casos la disposición circular o elipsoide evoca, en los interesados una imagen femenina y maternal” (Anzieu, 1978: 267). Por consiguiente, el grupo real es vivido, como la imagen del interior del cuerpo de la madre. Aún cuando la referencia del autor es derivada del psicoanálisis individual y esta perspectiva plantea una lectura de los procesos grupales, al final del recorrido en el Yo y el inconsciente, él plantea que no es evidente que los organizadores psíquicos sean los mismos en el individuo y en el grupo, no puede haber una identidad rigurosa. La situación edípica es un complejo del grupo familiar, “el grupo es una realidad psíquica anterior a la diferencia de sexos”. El complejo de Edipo es el organizador inconsciente de la familia, no

es un organizador del grupo, concluye (Anzieu, 1978: 296-297): “Mi tesis es que una realidad interna del orden del fantasma es el organizador psíquico inconsciente del grupo”. Plantea también la necesidad de dejar abierta la investigación sobre el mito de la horda primitiva de Freud, como organizador del grupo.

Kaës, en su libro *El grupo y el sujeto del grupo* (1993-1995: 215, 221) formula la definición y sus hipótesis sobre los organizadores psíquicos inconscientes: “son formaciones inconscientes relativamente complejas que hacen posible, sostienen y expresan el desarrollo integrado de los vínculos en el agrupamiento”. Él distingue entre organizadores intrapsíquicos y organizadores socioculturales. Los primeros pertenecen al aparato psíquico del sujeto singular y aparecen como actualizaciones o activaciones de estructuras psíquicas preexistentes al agrupamiento mismo. En el *Aparato psíquico grupal* (1977) dice que los organizadores psíquicos grupales definen relaciones de objeto escenarizadas y articuladas entre sí de una manera coherente por una meta de satisfacción pulsional. Señala cuatro: la imagen del cuerpo, la fantasmática originaria, los complejos familiares y la imagen del aparato psíquico subjetivo. Los organizadores socioculturales son el resultado de la transformación por el trabajo de lo social y la cultura, de los núcleos inconscientes de la representación del grupo. La elaboración social y cultural produce modelos de grupalidad que se inscriben en las instituciones que estos organizan. En los grupos se produce una tensión entre ambos grupos de organizadores, los psíquicos y los socioculturales. El autor plantea que el aparato psíquico individual esta construido con la interiorización de una organización grupal y nos habla del grupo interno. Llama la atención este concepto que es usado también por Enrique Pichón Rivière, y que se trabajará en otro momento, la idea de las representaciones inconscientes en grupo tiene su apoyo en la idea de que las fantasías originarias tienen una estructura grupal de entradas múltiples. Los organizadores psíquicos configuran las formaciones y los procesos del deseo, del amor, del odio, ellos hacen vínculo entre el sujeto, sus objetos y él mismo. Los segundos, los socioculturales, pertenecen al aparato psíquico del agrupamiento, son producciones del vínculo grupal mismo. Tales organizadores se producen en el curso del proceso grupal, son los supuestos básicos, la matriz del grupo, el pacto denegativo grupal, el contrato narcisista, la ilusión grupal o la ideología. Estos organizadores sostienen el desarrollo del vínculo grupal y el desarrollo de las formaciones intrapsíquicas singulares. Kaës señala que en la

dinámica de los organizadores su postulación se distingue de la de Anzieu que pone el acento en los factores genéticos en el orden de aparición de los organizadores, mientras que él subraya el punto de vista estructural, dinámico y económico. Aquí se plantean las preguntas: ¿qué tipo de organizadores operan en los grupos según sus características?, ¿puede atribuirse el mismo funcionamiento a un grupo terapéutico que a un grupo de formación en instituciones o a un grupo educativo?, ¿existe un momento originario, cómo aparece? El enganchador del proceso es una fantasía inconsciente individual que en el espacio originario moviliza la expectativa del encuentro con el objeto (Kaës, 1995: 232). Esta experiencia se acompaña de angustias y mecanismos de defensa que por sus efectos desorganizadores va a suscitar un primer organizador grupal, que por efectos de “resonancia” agrupa a los miembros alrededor de ese fantasma individual.

El primer organizador grupal lleva a una formación de conjunto cumpliendo una función unificadora en torno a un objeto común, cuya correspondencia en cada uno de los sujetos son provistas por los grupos internos, como las fantasías originarias, la imagen corporal, los complejos, factores que son organizadores potenciales.

En el segundo organizador grupal, se da un proceso de unificación en el que predomina la elaboración de la relación con el semejante y la exclusión de lo diferente, contribuyen a ello el contrato narcisista grupal y la ilusión grupal. Este organizador suscita el enunciado de las primeras reglas y de las primeras leyes comunes.

El tercer organizador, conduce a una reorganización que pone en cuestión el devenir del grupo. Partidas y afiliaciones crean una conciencia de la historia a través de múltiples experiencias de decepción, de renuncia, de duelo. La distinción entre el tiempo grupal y los tiempos singulares marcan este momento organizador.

Por último, el autor llama la atención sobre “el gran desorganizador”, experiencias de muerte de los grupos, las escisiones, las fracturas, reunificaciones, partidas, acontecimientos fundamentales en todo grupo que no han sido teorizados, ni desarrollados lo suficiente (Kaes: 1995: 230-235).

La noción de relación de objeto y vínculo

Juan Carlos De Brasi en su libro *La explosión del sujeto* (1998) apunta la repercusión que tuvo la traducción equivocada del término alemán “bindung” (vínculo) por el de “lazo”, lazo social que proviene de la sociología de Durkheim. La palabra “lazo”, se define por nudo, mientras “vínculo”, remite a una mayor labilidad y a un continuo desplazamiento.

Las nociones de relaciones de objeto y vínculo responden a la necesidad del psicoanálisis, de articular lo individual y su conjunto, lo ajeno del otro. En estos procesos participan la identificación y el sentimiento de pertenencia. Desde la primera tópica freudiana, la pulsión ocupa un lugar central en la dinámica de los procesos de relación con el otro; la realidad psíquica, por la intervención de la fantasía y el deseo, queda diferenciada de la realidad material. En *Duelo y melancolía* (Freud: 1915), la teoría que se centraba en la pulsión, se desplaza hacia la problemática de las identificaciones. La idea de una relación de objeto tiene sus orígenes en los procesos identificatorios que aparecen en este ensayo. En ese texto, el objeto perdido por efecto de identificación, pasa a formar parte del mundo interno del sujeto. Klein (1975) retomó los aportes freudianos, centralmente la idea de fantasía inconsciente y desarrolló su teoría de las relaciones de objeto (Moguillansky, 1999: 28, 29). La relación de objeto alude a la existencia de un yo, previo a la experiencia, pero ¿existe ese yo? Si existe un objeto interno, ¿qué relaciones establece con el objeto externo? Esta problemática aparece en Freud (1915) en *Pulsiones y destinos de la pulsión*. Klein, en su modelo, afirma que en toda actividad psíquica subyace una fantasía inconsciente que en la experiencia toma la forma de relación objetal. La fantasía inconsciente recorta, organiza y codifica la experiencia, otorgándole sentido desde el mundo interior. El concepto de relación de objeto está estrechamente vinculado en Klein al concepto de posición. Así, la autora habla de posición esquizo-paranoide, en la cual predomina la identificación proyectiva, y, de posición depresiva en la que es posible la reparación y la sublimación. La relación de objeto nombra la relación que el yo tiene con un objeto interno. Moguillansky (1999) señala que los autores que hablan de relación de objeto utilizan la palabra “objeto”, y que los que teorizan sobre la idea de vínculo, en vez de objeto, recurren a la palabra “otro”. La idea de objeto interno surgió de la comprensión del proceso de identificación. En *El Yo y el ello* Freud (1923) sostiene que se logra esclarecer el sufrimiento doloroso de la melancolía mediante el supuesto de que un objeto perdido se vuelve a erigir en el yo, vale

decir una investidura de objeto es relevada por una identificación. Este descubrimiento lleva a investigar sobre la identificación, con su énfasis en la segunda tópica y en las identificaciones secundarias. El sujeto en su relación con los objetos externos se posicionará desde las identificaciones que tuvieron lugar en su historia.

Entre los autores que creen en una preconcepción de un objeto están los autores de la escuela inglesa: Klein, Winnicott, Fairbairn, etc. Hablar de relación de objeto nos lleva a plantear una elucidación del término sujeto y del término objeto vinculado a la del mundo interior. Desde otras perspectivas se sostiene la idea de que el vínculo es pre-existente, que no hay inicialmente separación y que el sujeto se constituye en una creciente diferenciación.

Desde la perspectiva aquí adoptada, el otro es indispensable para la constitución del sujeto. Winnicott (1953) habla del objeto transicional y los fenómenos transicionales que designan la “zona intermedia de la experiencia”. También para Bion (1963), autor de gran importancia para trabajar la teoría de los grupos, el aparato psíquico es insuficiente para metabolizar las experiencias emocionales, es necesario otro para procesar las emociones. En el vínculo no sólo se procesan las experiencias sino que posibilita pensarlas. En sus escritos, es central la noción de vínculo. La importancia de los vínculos en la trama familiar es uno de los puntales de la forma de entender la enfermedad mental en autores como Frida Fromm Reichmann (1939-1950) y Gregory Bateson (1956) que enuncia la teoría del doble vínculo, que será retomada por otros autores en relación a la producción de la psicosis.

Por su parte Marcos Bernard (1995: 30), en *Inconsciente y vínculos* señala: “Llamo vínculo a una relación entre dos o más sujetos que mantienen una mutua representación interna del conjunto que han formado”.

Berenstein³ (1995) nos habla de vínculo en el sentido más amplio de una situación inconsciente que ligando dos o más sujetos, los determina en base a una relación de presencia. Las partes relacionadas o los yoes, recurren a explicaciones encubridoras para dar cuenta de esta ligadura. Sobreviene una nueva producción de sentido resultado de la relación, que es registrado por los participantes como un sentimiento de pertenencia, que se sostiene imaginariamente. El sentido de estar juntos, en un espacio y en un tiempo, mantiene ligado a los sujetos y tiene múltiples consecuencias. Por un lado, la investidura de

³ Los dos autores mencionados, Bernard y Berenstein, pertenecen a la Asociación Argentina de Psicoanálisis y Psicoterapia de Grupo.

esa memoria permite reconocer el vínculo como algo ligado al sentido, es estar juntos, más que a un recuerdo inscripto, es como una huella perceptiva. En este mundo vincular el otro no puede faltar como soporte del vínculo, no puede permanecer ausente siempre, si se ha de constituir en soporte y garante del vínculo. Aquí el lugar de las presencias es fundamental. El autor diferencia relación de objeto (intrasubjetiva) y relación de sujeto (intersubjetiva). No es suficiente la idea de pulsión, es importante pensar la noción de vínculo que tiene carácter representacional, la que tanto como el lenguaje, tiene un carácter fundante. “En el vínculo una parte del otro se constituye como límite” (Berenstein, 1995: 21). Son específicas del vínculo las representaciones de lugar y función, por su origen, en la pertenencia al parentesco y a la pertenencia social.

Cada lugar tiene sentido desde la relación con los otros. El vínculo supone que no existe el sujeto separado del otro y este vínculo no es del orden de la percepción, sino de la representación (Berenstein, 1995: 17). La representación se liga con una memoria por ello hay pérdida de sentido respecto al momento originario. Bateson habla de una doble visión que es la relación, no es interior a la persona individual. La relación viene primero: no es precedente, el vínculo es una pauta que conecta (Bateson, 1979: 119).

Berenstein (2004) plantea que se puede hablar del otro en dos dimensiones, la del semejante, de larga tradición desde el pensamiento griego y el Antiguo Testamento, y la del ajeno, más difícil de aceptar e incluir. Hay diversas figuras del ajeno: el extranjero, el hereje, el refugiado, el desocupado, el sobreviviente. Estos términos nos ponen frente al pensamiento de lo Uno, del Centro. Esta problemática del yo como centro ya tuvo un primer descentramiento a partir de la noción de inconsciente, pero se mantuvo aún en el campo de lo psíquico. El pensamiento de lo vincular presenta nuevos problemas.

Berenstein acuña el término de “interferencias” para referirse a las vicisitudes de la ajenidad en la sesión analítica. Lo diferencia de lo transferencial, vinculado al despliegue del mundo interno del paciente sobre el analista, como repetición renovada de una historia infantil. El concepto de interferencia, más que un obstáculo a suprimir, deviene en un concepto fundante de la relación donde se produce el devenir otro con otros (Berenstein, 2004: 16-17).

El sujeto resulta de la investidura del yo, de las zonas erógenas, del yo corporal inicialmente fragmentado; es así una investidura que se produce a partir de los otros. La

historización se da a través de procesos de identificación, es decir que adviene en un espacio relacional, el vínculo del sujeto con la realidad es fundamental. El yo se constituye por la apropiación de los primeros enunciados identificantes construidos por la madre. Piera Aulagnier nos habla de un yo anticipado, historizado que inscribe al niño en un orden temporal y simbólico, esta inscripción supone una violencia primaria (Castoriadis y Aulagnier, 1975). Silvia Radosh⁴ plantea que esta violencia primaria puede relacionarse con la pulsión de dominio de la que hablaba Freud y que Kaës retoma para los grupos. Berenstein, por su parte, habla de dos mecanismos constitutivos, la identificación, y el mecanismo de “imposición”, mediante el cual los sujetos vinculados se instituyen a partir de inscribir su pertenencia a la relación, y de aceptar que es instituido por ella. Este mecanismo es siempre originario, se da en el parentesco y en la pertenencia social. Sobre la base de la identificación, se produce un yo escindido y sobre la base de la imposición se produce un sujeto múltiple e indeterminado, puesto que se determina tanto en la relación con el cuerpo y lo pulsional, como en el vínculo con el otro con quienes habita en el espacio público (Berenstein, 2004: 31, 32).

A pesar de los mecanismos de identificación, algo del otro no se puede incorporar, es lo ajeno inherente a la presencia del otro. Lo ajeno puede ser fuente de sufrimiento pero simultáneamente de creación y descubrimiento. “No hay herida tan profunda para el yo como la fantasía de no tener existencia en el otro” (Berenstein, 2004: 38). El autor puntualiza que mientras otros autores afirman que la pulsión es el motor del vínculo con el otro, para él es frente a lo ajeno del otro y su presencia, que en el sujeto emerge la pulsión. El sujeto del vínculo sería lo más específico de la relación. El otro, altera necesariamente el narcisismo, y el yo se defiende con una resistencia opuesta a la ajenidad y al vínculo, en una lucha por sostener el uno, resistencia a dar lugar a la presencia del otro. El autor plantea que lo vincular permite formular otra concepción acerca del origen del psiquismo diferente a la que se apoya en la noción de desamparo inicial, esta concepción lleva a pensar un sujeto constituido de una vez con un origen temprano, las nociones de presencia, ajenidad e imposición desplazan la noción de desamparo como única determinación. El sujeto humano es indeterminado y se constituye en la relación con los otros, lo cual incluye el pasado, pero éste no aparece como determinante, sino da lugar a las marcas provenientes de lo actual.

⁴ Comunicación personal durante la lectura de la tesis.

Esta argumentación, lo lleva a consecuencias éticas sugerentes, a la lógica del uno corresponde una ética de lo uno y de intolerancia a la diferencia y a la autodefensa. A la lógica vincular, o del dos, como la denomina, la ética consistirá en que aparezca la ajenidad. Estas éticas corresponden también a formas de acción (Berenstein, 2004: 70, 71). Lo interno y lo interpersonal funcionan con dos lógicas diferentes. La primera alternativa deriva de una concepción individual que contiene la contingencia del devenir solipsista. Y, la segunda va en camino de una concepción interpersonal. En lo inconsciente existe como una ajenidad interna, y es necesario diferenciarla de la ajenidad del otro. El sujeto está en distintos lugares y tramas vinculares. “El vínculo del sujeto con el otro altera a ambos y a su vez afecta al vínculo mismo, lo cual es modulado desde la relación y desde la conexión con lo histórico del vínculo” (Berenstein, 2004: 113).

Enrique Pichon Rivière (1971, 2003) plantea que la teoría de los roles se basa en la teoría de las relaciones de objeto, al conjunto, a esa estructura especial la llama vínculo. Estructura que incluye un sujeto y un objeto estableciendo una relación particular entre ellos. Para Pichón Rivière el valor relacional es fundamental y también la comunicación; pensó en una epistemología convergente, la que parte del psicoanálisis y toma los aportes de la fenomenología y de la teoría de la comunicación.

Cuando un conjunto de personas se articulan a partir de su “mutua representación interna” se puede hablar de grupo (Pichón Rivière, 1970). Según Bernard la mutua representación interna tiene que ver con la fantasía que sirve de referente común en las relaciones, y que funciona como guiones escénicos, los que pueden ser dramatizados. Estos guiones fantasmáticos tienen la posibilidad de organizar los vínculos.

Kaës da un aporte fundamental para la teoría de los conjuntos, habla de las formaciones trans-subjetivas, alude no sólo a los procesos psíquicos compartidos o comunes sino que alude a los procesos que atraviesan los espacios y tiempos psíquicos de cada sujeto en un conjunto. Así se determina, en parte, la organización de cada sujeto en tanto ésta forma parte del conjunto. Uno de sus aportes centrales, es el “pacto denegativo” (Kaës, 1989): Este pacto esta destinado a explicar la manera en que se constituye la función represora en los sujetos singulares, en razón de su compromiso, de sus vínculos con el conjunto. Piera Aulagnier había hablado en este sentido de “contrato narcisista”.

La noción de vínculo supone desarrollar una teoría del conjunto. Cada persona pertenece a diferentes conjuntos en los que tiene un lugar distinto y se le atribuyen distintas significaciones. “Todo vínculo inter-subjetivo estable tiene como cimiento una experiencia fusional que se da sobre el encuentro ilusorio con lo idéntico o lo complementario. Cada vínculo estable tiene que lidiar a poco de andar, luego de su fundación, con algo del orden de la desilusión, de lo negativo: una falta, una ausencia, un estorbo, un retardo, una interrupción por referencia a una continuidad ilusoriamente posible” (Moguillansky, 1999: 91, 92). Se podría decir que en el vínculo existe una alternancia entre estados fusionales, cuyo modelo es el enamoramiento, y estados en donde la desilusión puede ser contenida y se concibe la alteridad. Pero es preciso señalar, que el enamoramiento participa de dos mecanismos contrapuestos la fascinación, pero también, la creación y la potencia de lo imaginario ⁵

La problemática de la transferencia

No se puede eludir la filiación de la teoría del vínculo y de las relaciones de objeto al trabajo desarrollado por Freud, sobre la dinámica de la transferencia, aún cuando ésta aparece ya reformulada en el campo de lo vincular y de los grupos.

Desde esta perspectiva, la transferencia puede ser caracterizada como una estructura vincular. Y, desde la perspectiva de un inconsciente transpersonal la transferencia no sería solo repetición del pasado infantil sino la creación y recreación de nuevos vínculos. En el encuentro vincular el sujeto tiene la posibilidad de conformar una realidad psíquica construida en las distintas vertientes del vínculo, donde emergen manifestaciones del inconsciente diferenciadas, para cada integrante de la relación (Rojas, 1998).⁶

La transferencia, desde la perspectiva vincular, no es repetición de experiencias pasadas, vinculadas a experiencias traumáticas, no ligadas; la transferencia, adquiere un carácter productivo que puede habilitar nuevas inscripciones para el sujeto en su psiquismo. Proporciona experiencias inéditas al sujeto y nuevas resignificaciones en su vínculo con los

⁵ Para profundizar en este tema se puede recurrir a la tesis de la Dra. Margarita Baz *Metáforas del cuerpo*, capítulo 4, “Las pasiones de Narciso” en el que desarrolla un interesante recorrido sobre el narcisismo y las relaciones de objeto, el yo frente a los ideales y la especularidad o el poder de la imagen.

⁶ Consultar el texto de María Cristina Rojas, “La transferencia a la luz del psicoanálisis de las configuraciones vinculares.” en *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo* 15ta. Jornada, 23 al 25 de septiembre de 1999.

otros. La repetición no es posible sin la emergencia de diferencias que adquieren una cualidad transformadora. En las tramas grupales no sólo adquiere importancia lo oído o escuchado sino que la mirada adquiere un lugar central en los procesos de reconocimiento.

Las transferencias que se despliegan en los grupos no sólo son hacia el coordinador sino también son colaterales entre los miembros del grupo y hacia el grupo que se convierte en objeto de catexis pulsional y depositario de fantasmas. Por otra parte se da una transferencia institucional y también hacia la tarea, con sus diversas actividades; en el caso de la Maestría, es el lugar del seminario teórico, el metodológico, el director de tesis. Surge el interrogante sobre los efectos que el grupo de reflexión produce sobre el resto de los lugares de trabajo. Si bien este grupo puede hacerse depositario de la transferencia positiva, ilusión grupal, y escindir las transferencias negativas hacia otros lugares de trabajo también tiene la posibilidad de mostrar y poner en escena los fenómenos grupales que en todo trabajo institucional se observan y hacer un análisis desde la perspectiva del imaginario grupal e institucional que allí operan. Sin embargo, estas formas de intervención requieren de una nueva formulación que no dirija sus señalamientos hacia los procesos primarios individuales de sus miembros sino que trate de incorporar los elementos secundarios que corresponden a los discursos institucionales y sus dinámicas. Las interpretaciones familiaristas que recurren a la rivalidad entre hermanos o a las figuras de padres supuestos en la institución, pueden reducir la perspectiva a un paradigma evolutivo, sin considerar las nuevas significaciones que los procesos adquieren en la institución educativa mediado por relaciones de poder, adscripciones, identidades de origen y recreadas en los lugares de trabajo u otros.

Ana Maria del Cueto y Ana M. Fernández (1985: 32-35) señalan cómo el devenir o destino del grupo deriva de una “matriz grupal” la cual tiene que ver con la “organización libidinal” que el grupo se da, como lazos libidinales entre los miembros y el coordinador y las redes identificatorias que se van construyendo en el grupo. La matriz sería en realidad “una matriz de identificaciones” (secundarias) y tiene que ver con la permanencia y va marcando la singularidad de la subjetividad del grupo. Las identificaciones están estrechamente vinculadas a los procesos transferenciales, mecanismo que aparece en toda relación humana. Las autoras señalan que las “identificaciones son el motor de un grupo mientras que la transferencia le da el campo propicio para que dichas identificaciones se produzcan”.

En estos espacios se ponen en juego tanto las resistencias individuales y grupales del coordinador a la transferencia colectiva, como los deseos que impregnan el trabajo de coordinación y los resultados de la misma.

Anzieu (1978: 27) habla de la interpretación sorpresa y la interpretación construcción, quizá la modalidad más pertinente en un grupo de reflexión en el ámbito educativo es la interpretación construida por los propios miembros del grupo. Toda significación que suponga atribuciones desde fuera puede convertirse en una acentuación de la asimetría original y en una violencia hacia el grupo a través de una construcción de sentido que no corresponda a su búsqueda. Este aspecto, el lugar de la interpretación en los grupos de aprendizaje, es necesario seguir pensándolo y discutiéndolo, pero es imprescindible marcar la diferencia entre éstos y los grupos terapéuticos. Un señalamiento de los obstáculos inconscientes que interfieren la dilucidación de los procesos grupales puede en ocasiones abrir nuevas reflexiones. En este sentido la idealización del lugar del coordinador en esta dinámica es un punto central a dismantelar, el silencio persistente, puede por el contrario, gestar atribuciones de poder que moviliza ansiedades persecutorias.

Anzieu hace una afirmación en su texto *El grupo y el inconsciente* (1978: 29) digna ser meditada, el autor comenta: “deseamos expresar una certeza y una confianza. La certeza de que los procesos inconscientes específicos de las situaciones grupales son los mismos en los grupos de formación, en los grupos terapéuticos y en los grupos sociales reales”.

Con esta afirmación el problema de las significaciones y la construcción de sentido según las condiciones institucionales y específicas desde la perspectiva histórica parece quedar afuera, para plantear una creencia en universales inamovibles que rigen la fantasmática de los grupos. Es un tema para seguir pensando.

Otras aproximaciones a la teoría del vínculo

Es de interés en este trabajo, abrir la problemática del vínculo a otras argumentaciones que, sin centrarse en la visión del psicoanálisis, tratan de entender la construcción de lo colectivo a partir de la elucidación de los vínculos.

Raymundo. Mier (2003) en *Calidades y tiempos del vínculo*, habla de la condición dual ya apuntada por Kant constituida por dos impulsos antagónicos, la gregariedad y el aislamiento. Afirma que no hay sujetos previos al vínculo, éste es constituyente de la identidad.

Los vínculos se transforman mostrando una naturaleza cambiante vinculada a la reflexión sobre el pasado, el futuro y la memoria. La historia, y la temporalidad del vínculo afecta las transfiguraciones del sujeto y su intimidad, pero dada la multiplicidad de objetos, de finalidades, de destinatarios, no se puede hablar de una determinación causal en la génesis del vínculo; se alude no sólo a los otros, sino a sí mismo y a la identidad del sujeto.

Mier habla de tres modalidades del vínculo: la interacción, el intercambio y la solidaridad. “Es de la concurrencia de estas tres experiencias radicales de donde emerge la experiencia de totalidad de lo colectivo” (2003: 130).

La interacción: La interacción aparece en sí misma como una concurrencia de acciones articuladas a través de una mediación simbólica externa, destinadas a una mutua inteligibilidad. Se trata del vínculo aprehendido desde la primacía de las regulaciones pero no revela por sí misma la calidad singular de la experiencia de obligatoriedad, de la afección. Más bien, la interacción se conforma y toma su eficacia a partir de determinar los ejes duraderos de la pertinencia para estructurar la experiencia y la significación, orienta sistemáticamente la acción, instauro y conforma las esferas normativas, regula los valores específicos en el entorno institucional (Mier, 2003:140, 144).

El intercambio: En el marco de la interacción se engendra un juego de intercambio, vínculo duradero invención de identidades, diferencias, desigualdades que tal vez surge en la composición de tensiones de afecciones que Marcel Mauss plantea en su visión del don, exigencia de reciprocidad entendida como vínculo singular, creador. El intercambio marca identidades, quién da y quién recibe, quién habla y quién escucha, quién actúa, quién responde.

La relevancia subraya la capacidad de orientación diferencial y conjuntiva de las significaciones en juego durante el intercambio.

Hace posible la experiencia de una significación común, compartida de las cosas y de los otros, como la comunidad imaginaria. La relevancia funda la experiencia colectiva

del tiempo, de la duración, de la mutación de los vínculos. Interacción e intercambio se conjugan e imponen condiciones al vínculo. Los ejes de relevancia y pertinencia se interfieren y confunden; o, se excluyen en situaciones específicas (Mier, 2003: 145, 146).

La solidaridad: Durkheim distingue entre solidaridad mecánica y orgánica; y en *De la división social del trabajo*, desarrolla la idea de lazo social. En 1889, publica *De las representaciones individuales a las representaciones colectivas*, donde plantea qué es lo que mantiene unida a la sociedad, encontrando que es la conciencia colectiva; distingue las sociedades ágrafas de las sociedades avanzadas, en las primeras la solidaridad es mecánica y se basa en la similitud y homogeneidad y, en las segundas la solidaridad es orgánica y se basa en la cooperación.

A partir de esta conceptualización, Mier esboza que la solidaridad desborda las polaridades del intercambio y de la interacción, surge de la experiencia de la creación dialógica de sus propios vínculos; fundamento ético modelado sobre la experiencia de finitud, sobre la calidad del duelo y la espera, sobre las finalidades del deseo. Se experimenta como un vínculo intemporal, incondicional que orienta las acciones para la preservación del propio vínculo. No puede sobrevivir sin una incesante creación de una experiencia narrativa común. “La solidaridad aparece como el sustento del impulso creador del vínculo social” (2003: 147, 149).

Pertinencia y relevancia se conjugan con los relatos de la solidaridad para hacer posible “la historicidad como experiencia, como significación” (Mier, 2003: 151).

Experiencia como posibilidad de fusión, de pacto abierto, pero, también la solidaridad implica un juego de imperativos frente a la experiencia de desvalimiento, de impotencia, de finitud de pérdida y miedo. La solidaridad aparece como el fundamento de una refundación ética, una invención de compromiso y de responsabilidad (Mier, 2003: 153).

Es importante seguir trabajando sobre las diferencias y enlaces de esta caracterización de los vínculos para poder adentrarse en las experiencias y configuraciones colectivas a las que pueden dar lugar y el destino que estos lazos pueden imprimir a un proyecto colectivo.

Roberto Espósito (2003) hace un análisis sugerente en relación a los vínculos que tienen que ver con la comunidad, si bien es una realidad de otro orden que la que se

presenta en lo grupal, ya que aquí una característica central es la relación de permanencia en un vínculo “cara a cara” en la que los cuerpos, los gestos, la mirada adquieren un lugar central y fundante, los mecanismos que aparecen en torno a los vínculos pueden ser elementos de reflexión para otros ámbitos. El investigador italiano trabaja temas que corresponden a la construcción de lo político y luego de un recorrido etimológico del vocablo comunidad, él arriba al análisis del núcleo originario de toda comunidad que reside en el vínculo con la muerte y con el don.

Espósito habla de la cuestión del “ser-en-común” o del “ser juntos”, pero planteado más allá del problema de la identidad. Él parte de considerar que la existencia del individuo es indisociable de la sociedad. El ser “con”, se presta para señalar toda clase de proximidad no sólo de trato sino de acción recíproca, de intercambio de relación. El “cum” es lo que vincula, es el reparto de una carga, se está expuesto, y a cargo de sí y del otro como tarea, equivale a decir para vivir, para ser. Estamos expuestos a la experiencia, que no es otra cosa sino la de “ser con”. Es un tomar en cuenta, es una mirada de interés, de atención. El ser en común se define y constituye por una tarea y no como comunidad de una sustancia, sin embargo, no hay que apresurarse a denominarlo como responsabilidad. El “ser con” es una condición, antes de ser un valor, condición a ser pensada que no deriva de ningún sujeto, ni individual ni colectivo, “ser con es tener sentido”.

Espósito señala que hay que inmunizarse de los pensamientos comunitaristas con sus connotaciones metafísicas de unidad; lo que une a estas concepciones, es el presupuesto de que la comunidad es una propiedad de los sujetos unidos por un atributo que los califica como pertenecientes al mismo conjunto. La comunidad es un todo, una esencia que se puede perder o reencontrar, unidos bajo la figura de la pertenencia. La comunidad aparece así, atada a la semántica de lo propio y a la categoría de apropiación. El autor toma distancia de esta dialéctica: el “con” no es nada, ninguna sustancia, ningún en sí-para-sí, no tiene más soporte que una relación. Común es lo que no es propio, empieza donde lo propio termina, es público, también colectivo. No implica la estabilidad de una posesión sino pérdida, tributo, es una cesión.

El “munus” del término latino comunitas, es la obligación que se ha contraído con el otro, lo que prevalece en el munus es la reciprocidad o mutualidad del dar, que determina entre el uno y el otro un compromiso. No es lo propio lo que caracteriza lo común sino

drásticamente lo otro, una desapropiación que descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. De suerte que “ser con”, es lo mismo que ser abierto, ser expuesto. Ser sí mismo, es exponerse. Abierto es la condición de co-existencia de singularidades finitas entre las cuales circula indefinidamente la posibilidad de sentido.

La comunidad es algo más que un cuerpo o una fusión de individuos, trasciende el ámbito del lazo colectivo, no debe entenderse como un lazo que llega en cierto momento a conectar individuos previamente separados. La experiencia del “munus” empuja al sujeto a tomar contacto con lo que es su nada, que es una amenaza o riesgo para el sujeto de extravío; se teme la pérdida violenta de los límites que aseguran la subsistencia. Esta situación paradójica es fundamental, identidad y deriva o riesgo de disolución, peligro constitutivo de lo social. La cuestión de la comunidad linda con la muerte, esta fue una intuición de la tradición filosófica, problema fundamental de la filosofía política. También Blanchot articula la problemática comunitaria al problema de la finitud. Espósito maneja la categoría de inmunización y la propone como clave explicativa del paradigma moderno, constituye el más incisivo contrapunto de la “comunitas”. En la filosofía política moderna reaparece la categoría de inmunización, el inmune no es simplemente distinto del común, es su contrario. La modernidad se afirma separándose con violencia de un orden cuyos beneficios no parecen compensar los riesgos que comportan. Los individuos modernos llegan a ser aislados, con límites que los protegen, exentos de contacto, contagio de la relación; el autor nos recuerda del “temor al contacto” del que habla Canetti en *Masa y Poder* (1977).

Hobbes fue quien por primera vez habló del delito colectivo. También hay que recordar que Freud (*Tótem y Tabú* 1912-1913), habla del mito de origen de lo colectivo al que precede un asesinato, el asesinato del padre. Lo que los hombres tienen en común más que cualquier otra propiedad es que pueden dar muerte a cualquiera (citado por Espósito 2003:41 plantea la indescifrable ley: la comunitas lleva dentro de sí un don de muerte. Si esta es la amenaza, la única alternativa es inmunizarse). Por ello, debe romperse el vínculo con esta dimensión originaria del vivir en común, instituyendo la figura jurídica del contrato: lo que no es don, ausencia de munus. Supone la abolición de toda relación social ajena al estado Leviatán, un intercambio vertical, protección a cambio de obediencia.

Los filósofos de la comunidad tienen un punto ciego que consiste en la dificultad de sostener el vacío del *munus* como objeto de reflexión. El vacío tiende a proponerse como un lleno, a reducir lo general del en común, a lo particular de un sujeto común, pueblo, tierra, esencia; la comunidad queda amurallada dentro de sí misma, separada de su exterior. El proyecto inmunitario de la modernidad no se dirige sólo contra las obligaciones sino contra la ley misma de su convivencia asociativa. El individuo moderno ya no puede sostener la gratitud que requiere el don (Espósito 2003: 40- 43).

II. CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Hablar de metodología y de aproximación al campo implica pensar en un proceso de conocimiento y establecer una relación con el lugar de intervención. La relación de conocimiento está siempre mediada por el lenguaje y, especialmente, en esta propuesta de investigación en la cual los grupos de reflexión son analizados a través de las relatorías de los alumnos. Las mismas exigen un diálogo permanente en su particular polifonía con los distintos ámbitos que involucran a la investigación. Los antecedentes del problema y los presupuestos del abordaje, se modifican cuando se establece el primer contacto con el material de campo, en tanto está la disposición a dialogar y escuchar lo que el material expresa. Las categorías que se fantasearon al inicio del trabajo se modifican al ampliarse el campo problemático. Nuevos elementos de análisis surgen, los que obligan a desarrollar categorías no previstas.

En esta investigación, el material surge del trabajo con un grupo que es parte de la formación brindada en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-X, sin que su intención inicial fuera la materia prima de un proyecto de investigación; sin embargo, la búsqueda del problema de los grupos, el diálogo con colegas y alumnos despertó el interés por hacer de esta indagación una investigación que forma parte de la tesis de maestría. Esta situación cambia las condiciones y la posibilidad de interrogación, aún cuando cualquier intervención supone un pensar el trabajo y establecer una interlocución con el campo, los objetivos de la misma se perfilan de distinta manera cuando la intención es desarrollar una investigación sobre el material aportado.

En la primera aproximación a las relatorías elaboradas por los alumnos se parte de una serie de supuestos, formulados en la introducción, pero al hacer la lectura del mismo aparece un material ya estructurado, armado por múltiples voces que se resisten, a una posible intervención y ordenamiento. Entonces, se plantea un método de lectura que supone una organización de las relatorías, a partir de las reiteraciones e insistencias del material, sin descuidar las ausencias, los silencios y las contradicciones, pero que responden de alguna manera a la lectura singular y personal del investigador. Se parte de la hipótesis de que estas insistencias son indicadoras de problemáticas grupales que no logran alcanzar una

inscripción simbólica que permita una circulación y enriquecimiento de la tarea. Se da inicialmente una situación de asombro y extrañeza frente a las relatorías cuando se le considera en su totalidad, múltiples autores, múltiples referencias, formas diversas de narrar la experiencia, ficciones, leyendas, textos académicos, omisiones y silencios, discursos referidos a diversos ámbitos disciplinarios y estilos personales disímiles. ¿Cómo abordarlo? El material parece no aceptar ningún tipo de categorización. Se mezclan, además, sentimientos de distanciamiento y cercanía simultánea y contradictoriamente, dada la pertenencia del investigador al grupo en calidad de co-coordinador del grupo y profesor en la maestría. Se pasa, de manera simultánea o alterna por situaciones de interés, hasta momentos de saturación, hastío y cansancio. La lectura y relectura juegan un papel central en el proceso metodológico, las fronteras posibles entre las categorías no son absolutas, los materiales se entremezclan, se entretajan.

En un segundo momento, se comienza a establecer algunos recortes de los aspectos más elocuentes del discurso, se recurre a conceptos y teorías que auxilian la investigación, desde el psicoanálisis, la lectura de un proceso, la historización de una experiencia, los indicadores como diferencia e identidad. Desde la institución, los procesos de normatividad como son las evaluaciones y la formación. La relación educativa y los vínculos se presentan de manera permanente como estructurantes del proceso del grupo. Aparecen contradicciones entre los deseos de desarrollar un análisis exhaustivo y pensar en los límites temporales del trabajo. Barthes, Bajtin, Deleuze, Morin, Ricoeur se convierten en guías para la lectura de esta proliferación de voces, de estilos vinculados a un género narrativo, las confusiones van dando lugar a un recorrido desde una teoría que piensa la situación del sujeto en una permanente alteridad, multiplicidad de discursos científicos, narrativos, de ficción ... El análisis avanza formulando algunas categorías, seleccionando y reordenando el material en relación a las preguntas iniciales que le han servido de límite. Se empieza a entender algo, se formulan supuestos en relación con los temas seleccionados. ¿Cuál es la totalidad del proceso grupal? ¿Cómo separar y organizar el material? ¿Desde la diacronía? , ¿la sincronía? ¿Qué se pierde al organizarlo? ¿Dónde está presente la lectura del investigador? ¿Qué se excluye y porqué? Distintas temporalidades y formas de escritura nos hacen pensar en el trabajo de la memoria, desde el tránsito por la experiencia, al relato, tanto escrito como oral, que a modo de restitución se lee al principio de cada sesión. Las

relatorías se van perfilando, más allá de un proceso que acompaña la dinámica grupal, como un instrumento que a partir de las diversas narrativas van configurando una identidad grupal y contribuye a la creación de los lazos en su interior.

Para el análisis fue necesaria una lectura repetida y flotante que permitiera perfilar las figuras dominantes que aparecen en las relaciones intersubjetivas y la lenta configuración de un sentido grupal de la experiencia. El material poco a poco fue perdiendo su diseminación, su falta de estructura, su multiplicidad, y va cediendo a los intereses del investigador por hacerlo transmisible a los interlocutores, ¿qué se deja atrás, qué se pierde en esta elección, quedará algún vínculo con la experiencia vivida, de qué nos habla esta transformación?

Al elegir los problemas eje, al seleccionar las unidades de análisis, se le impone una cierta violencia al texto en función de los intereses personales del investigador y del punto de partida teórico. Por estar inmersa como investigadora en la institución, es insoslayable considerar las condiciones de posibilidad que está pertenencia le imprime a las preguntas. Se entrecruzan allí los lazos afectivos, los perfiles de conocimiento de la institución, las zonas vedadas u oscuras que exceden las identidades académicas previamente estipuladas por su pertenencia. Es inevitable pensar que hay omisiones, opciones, coartaciones, tanto conscientes como inconscientes, al proceso de conocimiento que marca la situación institucional. La realidad de todos modos no puede conocerse en su totalidad, se reconstruyen fragmentos, y se tiene por resultado un saber parcial y local. Es desde este posicionamiento que me acerco con algunas premisas teórico-metodológicas. Si bien los contenidos son de mi absoluta responsabilidad, podríamos decir que este trabajo es plural y condensa múltiples voces con las que se dialoga, voces de colegas, de distintos autores que trabajan el tema y desde luego, el trabajo de los alumnos que participan con su resistida tarea de hacer las relatorías. Consideraciones éticas recorrieron también la elección del campo y del material, ¿qué pertinencia adquiere el analizar esta experiencia, qué se puede decir, qué sentido tiene la confidencialidad en un trabajo académico con grupos?

En este acercamiento, hay que considerar que no existen verdades absolutas, que el interés de este trabajo es escuchar la experiencia del grupo, teniendo presente que se entrecruzan diversas facetas de la llamada por el Dr. Mier “ilusión hermenéutica” como son: alcanzar una verdad del sujeto, del sí mismo, de su historicidad, de lo social, lo

colectivo en este caso, y del conocimiento (Mier, septiembre 3 de 1996). El autor plantea la idea de una hermenéutica sin verdad, que involucra idea de autonomía e interrogación sobre la ética y la política. La dificultad reside en que la autorreflexión suspende el devenir del vínculo.

En la elucidación de la relación con los otros intervienen procesos como la memoria, la interpretación del acontecimiento, que modifica simultáneamente el vínculo. Freud señaló la imposibilidad de tener un conocimiento absoluto de los factores inconscientes que atraviesan la constitución subjetiva. El lenguaje siempre nos dice más de lo que pretende decir y también omite y dice de muy diversas formas, como los lapsus, el síntoma, los gestos, el lenguaje corporal. Por ello, el psicoanálisis recurre a la hermenéutica para el desciframiento de los signos. La hermenéutica tiene una relación estrecha con el lenguaje, la polisemia de las palabras, la capacidad de tener más de un significado permite múltiples lecturas del mensaje discursivo.

Pero, desde la perspectiva de algunos autores la idea de hermenéutica no refiere a una idea de verdad sino a un orden de creación, de invención (de la Peza, junio 2 del 2002). La reflexión hermenéutica es un momento integral de la comprensión misma, dice Gadamer (2003) que se trata de un desvío dogmático que afecta al concepto de reflexión anticipatoria. La reflexión hermenéutica va dirigida a la elucidación, y ésta no se puede obtener sin un constante juego recíproco de argumentos críticos que han de reflejar las convicciones concretas de los interlocutores.

La hermenéutica comparte con la retórica el ámbito de los argumentos persuasivos. La vía de la experiencia hermenéutica lleva a asumir el concepto de juego que refleja la pluralidad que va unida al ejercicio de la razón humana. El juego de las fuerzas se complementa con el juego de las creencias, argumentaciones y experiencias. “El esquema del diálogo resulta fecundo pues se construye una comunidad que trasciende al individuo y al grupo al que este pertenece” (Gadamer, 2003: 265).

Sólo a la luz de la interpretación algo se convierte en hecho. Lo que caracteriza el texto es que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación y aparece como una realidad dada. El texto no es un objeto dado y acabado, sino un momento en la realización de un proceso de entendimiento.

La forma en la que se pensaron las categorías de análisis al leer las relatorias, obedeció en primera instancia, a una escucha no lineal, una escucha que partió desde el concepto de rizoma, formulado por Deleuze (2000). Pensar las categorías desde el rizoma permite dimensionar el discurso sin establecer relaciones sujeto-objeto de manera lineal, tomando en cuenta las posibles líneas de fuga. El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. En resumen, “los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza, el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple” (Deleuze, 2000). Los principios señalados como caracteres generales del rizoma son: principios de conexión y de heterogeneidad. Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.

Principio de multiplicidad: en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas sin que ellas se transformen exclusivamente en función de esta línea, aparecen más como una trama de hilos.

Principio de ruptura asignificante: Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas. El autor habla de “plusvalía de código”, para hablar de estos devenires.

Principio de cartografía y de calcomanía: es ajeno a toda idea de eje genético como también de estructura profunda. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye.

La presencia del lenguaje y la narración

Deleuze y Foucault dicen que la teoría es como una caja de herramientas: la teoría y la metodología son algo a construirse y no algo dado, ellas son un instrumento para poner a

trabajar en la investigación en relación al interjuego de las fuerzas de poder e intersubjetivas. En la presente investigación las dificultades de la escritura se incluyen como elemento a considerar. La pregunta es: ¿cómo puede un autor, atravesado por múltiples interlocutores y destinatarios, desencuentros y relaciones de poder, grupales e institucionales, dar una versión de la experiencia grupal del colectivo, con su escritura? ¿Existe un autor? Sería importante en este sentido recurrir a la obra de Foucault, autor que excede las posibilidades de este escrito, quien se ha preguntado con insistencia sobre el ser del lenguaje y el lugar del sujeto en el lenguaje. Para él el discurso es objeto de luchas políticas, en *El orden del discurso* (1975), habla de “mecanismos de enrarecimiento” del discurso tanto internos como externos.

Para realizar el análisis de las relatorías es preciso incorporar el sentido del lenguaje y su escucha en este trabajo. El problema de las ciencias humanas es tener al hombre como centro de su análisis y ser simultáneamente el agente de este conocimiento. Frente a la multiplicidad de significaciones siempre se puede caer en el riesgo de confundir el conocimiento con la experiencia vivida o bien querer alcanzar la formalización de las ciencias duras y eliminar toda significación a los fenómenos físicos. La experiencia no es un simple registro de datos observables reflejados por la conciencia, sino que está mediada por una estructuración activa que depende del sujeto y su interpretación. Existen múltiples interferencias para trasladar esta experiencia grupal vivida al papel, tanto a nivel de su subjetividad como de las coartaciones que la situación grupal institucional introduce en el proceso. Es decir, esta traslación no formará, de manera alguna, una versión única del proceso, ni se constituirá en una interpretación absoluta o verdadera.

El vínculo del investigador con el trabajo de campo tiene una cualidad expresiva y vivencial que es difícil de trasladar al momento de los informes de trabajo o la escritura. Los múltiples matices de los vínculos que se establecen tanto personales como institucionales, y los imaginarios que los atraviesan no admiten una sistematización rigurosa, las argumentaciones y la organización del trabajo adolecerá necesariamente de contradicciones, ausencias y campos invisibilizados.

El orden del lenguaje tiene que ver con el relato, hablar, narrar la experiencia del grupo es relatar. Pero ese relato viene marcado por el tiempo, se relata la experiencia del grupo, pero esto supone la intervención de la memoria, ya que la experiencia del sujeto no

puede ser reproducida, se da un proceso de recreación de lo escuchado y vivido. La relación de conocimiento siempre aparece mediada por el lenguaje. Se produce una tensión entre todos los elementos intervinientes: los sujetos, la institución, la normatividad a la que está expuesto la experiencia de aprendizaje.

Paul Ricoeur (1996: 991) considera a “la narración como el guardián del tiempo en la medida en que no existiría tiempo pensado si no fuera tiempo narrado, la temporalidad no se deja decir en el discurso de una fenomenología, sino que requiere la mediación de un discurso indirecto de la narración.” La imposibilidad de representabilidad del tiempo hace que la fenomenología recurra a metáforas y mitos para decir el surgir del presente o discurrir sobre el tiempo.

Toda relación intersubjetiva involucra un paso por el lenguaje, un tránsito por la experiencia y una mirada que marca el proceso de conocimiento de modo singular. La significación está estrechamente vinculada al lenguaje, y las condiciones históricas atraviesan al discurso y desplazan el sentido hacia múltiples significaciones. Para la idea empirista de los hechos observables, el lenguaje de la subjetividad es un paradigma no científico, pero el lenguaje juega un papel central en la producción de sentido y construcción de identidad. Los referentes psicoanalíticos para la comprensión de la subjetividad estarán también en juego en el análisis del trabajo. La idea de los procesos inconscientes como elementos centrales en la producción de subjetividad y mecanismos como los ideales, los imaginarios, los vínculos, serán motivo de dilucidación permanente. El psicoanálisis será un auxiliar sin tomar sus conceptualizaciones de manera canónica u ortodoxa, sino poniendo a trabajar estos conceptos en relación con los avances aportados por la lingüística y el análisis del relato. La noción de subjetividad intenta no recluir la subjetividad al campo del psiquismo, ya que no todo lo subjetivo o afectado por los factores inconscientes es determinado por el psiquismo (De Brasi, 1976).

Lo grupal se interpreta en este trabajo, como un acontecimiento donde se producen nuevas subjetividades que transforman no sólo al sujeto en su singularidad, sino también a los vínculos, las configuraciones grupales, las dimensiones institucionales y las relaciones de poder. Los atravesamientos institucionales son permanentes y las identidades en juego son múltiples. Nombrar la institución ubica al dispositivo en un campo diferencial al que habitualmente se trabaja.

El psicoanálisis introduce la problemática de la sobredeterminación del inconsciente y la problemática del sentido, atendiendo especialmente a los problemas del lenguaje. Pero la matriz verbal no es la única donde se engendran y articulan las funciones del pensamiento o el intelecto, existen otras fuerzas comunicativas como las imágenes, los sonidos, los silencios. Las condiciones de posibilidad del conocimiento se ven también afectadas por las relaciones de poder y la situación institucional donde la investigación se desarrolla.

El lenguaje juega un papel central en la producción de sentido y construcción de identidad. Los procesos de significación se van construyendo a partir de una polifonía de voces que se hace presente en las relatorías. Las relatorías muestran que hay distintas versiones de lo grupal, tantas como sujetos intervienen y tantas como instantes se dedican a dar cuenta narrativamente de la experiencia. Los enunciados que se recogen en las relatorías no son atribuibles a ningún autor en particular sino que son producto de las relaciones de intercambio en una situación social que excede el adentro y el afuera del grupo ya que es una situación compleja que incorpora la transversalidad institucional y los lugares de referencia de todos los actores. La estructura del discurso estará condicionada por el lugar singular de producción, sus condiciones, grupales, institucionales y sociales, y está interferido por el auditorio a quien está dirigido y por las cualidades particulares de su autor. Se podría hablar de una tensión operante en el discurso de las relatorías, del enunciadore, de su auditorio y de la polifonía de voces que lo componen a partir de la interpretación del relator.

La perspectiva de la dialogicidad

Este apartado plantea algunos puntos de vista teóricos que orientaron la concepción del trabajo y sus acercamientos metodológicos. El horizonte epistémico incluye un lugar central en relación al lenguaje y los procesos de conocimiento, es una visión hermenéutica. Por otra parte están las nociones que van desde la teoría de Voloshinov (1999), a Bajtin y Barthes, quienes hablan del texto como polifonía de voces. Son voces que registran, relatan y transmiten la experiencia del estar y trabajar con grupos en el contexto de un entramado

institucional. No se considera al grupo aislado como grupos islas, diría Ana María Fernández (1989), independiente de las condiciones de posibilidad que la institución ha creado para el mismo. Es en la institución y en “lo grupal como acontecimiento” (De Brasi: 1976) donde el discurso emerge a partir de las diferentes configuraciones grupales, los vínculos múltiples, las formas que adoptan, las relaciones de poder, las modalidades lingüísticas de intercambio. El texto con el que contamos es una relatoría que nos habla de los acontecimientos de un grupo visto y elaborado desde la mirada particular de su relator. Pero en estos discursos están presentes los vínculos que el yo establece con los otros en su condición de alteridad.

La palabra recogida en las relatorías refiere a múltiples significaciones, potencialidad que emerge, según Volshinov (1999), dentro de un tema concreto y a partir de una recepción activa del discurso que se estructuran como enunciados. A los tipos relativamente estables de enunciados, Voloshinov (1999: 27) los denomina géneros. Una función determinada científica, técnica, periodística, y unas condiciones determinadas producen géneros; es decir, tipos temáticos, tanto de composición como de estilo de los enunciados relativamente estables. Los enunciados y sus tipos, o sea los géneros discursivos, son elementos de contacto y transmisión entre la historia de la sociedad y la perteneciente a la lengua. Existe una vasta heterogeneidad de géneros discursivos, los que van desde un diálogo cotidiano, un relato, una carta, un decreto, las múltiples manifestaciones científicas hasta los géneros literarios.

Ubicamos el texto de las relatorías como un género narrativo, y más específicamente como un discurso referido: “El discurso referido es discurso dentro del discurso, enunciado dentro del enunciado, y al mismo tiempo discurso acerca del discurso, enunciado acerca del enunciado” (Voloshinov, 1999: 143).

El discurso referido es visto por el hablante como un enunciado que pertenece a algún otro y que en su origen fue independiente; es trasladado al contexto del autor conservando su contenido referencial. Se expresa en el discurso referido una relación activa de un mensaje con otro. El sentido que el relator le otorga tiene carácter de respuesta: El oyente, al escuchar un discurso, toma con respecto a él mismo una postura activa de respuesta y de lectura, lo completa, lo transforma, lo traslada a la acción. Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta, a pesar de que

el grado de participación puede ser muy variado (Voloshinov, 1999: 257). La recepción activa del discurso de otro hablante es fundamental para el diálogo.

A los géneros le corresponden diferentes estilos, los cuales tienen que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de conclusión, con los tipos de relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva. El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado (Voloshinov, 1999: 252).

Barthes (1987) señala que los géneros nunca son puros ya que múltiples tipos de enunciados se entrecruzan en ellos. Todo texto es un intertexto: La noción de texto o más propiamente de intertexto o discurso rompen con la linealidad y la univocidad en las que se inscriben las nociones de mensaje y obra. El texto es nudo en una red, punto de llegada e inicio de una relación polivalente. El texto no tiene un origen único, un solo autor determinado o determinable, no se reproduce lineal o jerárquicamente sino que se multiplica; tampoco tiene una sola finalidad -un receptor predeterminado- no es teleológico, no se agota en la intención comunicativa consciente, es reversible, siempre hay una palabra que le antecede o preexiste. En el texto, las redes que lo constituyen, son múltiples, así como las entradas para acceder a él (De La Peza y Casares; 2001: 273).

El sentido surge del encontrarse y dialogar con el sentido y las significaciones ajenas. El habla es interlocución, y es un proceso en que el hablante y el que escucha participan en un contexto que constituye un “campo de responsabilidad que es el significado de la enunciación” (Morson, 1993: 29). “Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada, el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido amplio: los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera” (Bajtin, 1999: 280).

En el discurso se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias. Un signo constitutivo del enunciado es su orientación hacia alguien, su propiedad de estar destinado. “El destinatario ejerce influencia sobre la interpretación y elaboración que de un texto se hace. Ningún nivel por sí sólo puede producir sentido” (Bajtin, 1999: 281, 282, 285).

Las relatorías

El material directo que es objeto central de la reflexión, está compuesto por las relatorías desarrolladas por los alumnos de la cuarta generación a lo largo de dos años de trabajo en un grupo de reflexión. Cada semana se registró el contenido de las sesiones, por parte de los alumnos, y, éstos luego leían su relatoría al iniciar la siguiente reunión del grupo. No se estableció ningún formato, ni direccionalidad en el registro y escritura de la experiencia. A diferencia del grupo operativo en el que el observador hace una lectura de los emergentes desde una lectura experta, aquí el espectro interdisciplinario del grupo modificó el carácter de la demanda dando lugar a múltiples modalidades en la escucha, la lectura y la escritura de las relatorías.

El trabajo se inscribe entonces en el campo de la palabra desde una perspectiva dialógica ya que las relatorías son un intento de compartir la experiencia de un grupo y allí aparecen múltiples voces que fueron escuchadas, vivenciadas y rescatadas para la posterior transmisión en el grupo la semana siguiente.

Las relatorías son un lugar privilegiado para recoger las significaciones y los sentidos que los participantes dieron a la experiencia, ya que al desplazarlos del lugar habitual del observador participante, y de la descripción como objetivo fundamental, los alumnos no tuvieron más orientación que su propia creatividad y experiencia para transmitir a los compañeros, la vivencia y contenido de cada reunión semanal.

En este momento la visión analítica se inclina, por el carácter del material y la necesidad de desplazarse hacia otras aproximaciones y miradas, hacia la lingüística y el análisis del relato, para lo cual se recurre a los aportes de Bajtin, Voloshinov y Roland Barthes en su comprensión del lenguaje y las formas discursivas.

En el discurso a estudiar, el texto es colectivo, en él se entrelazan la verticalidad de la palabra singular con sus historias e identidades y la horizontalidad del grupo (Pichón Rivière, 1971). Es preciso generar una nueva escucha que se desprenda de la literalidad del texto, debido a que el entramado remite a una situación y un contexto particular. El lector o el que escucha el texto no es pasivo, interviene desde su experiencia grupal y desde sus referentes, es decir que su lectura y el sentido que le otorga es producida desde su

experiencia personal y su vínculo cognitivo con el material y sus referentes. Los nuevos sentidos que se gestan van más allá de la descripción o la observación. La trama del texto y su tejido se construye en el caso de las relatorías en la relación de las diversas voces del grupo, el relator y el que escucha el texto. Así se teje un intertexto.

La interpretación en el trabajo de investigación opera como hipótesis de trabajo, entra en un juego de relaciones que no pretende revelar o descubrir algo oculto como verdad absoluta sino reformular nuevas preguntas y producir un movimiento que permita avanzar hacia el conocimiento.

En general se recurrió a los señalamientos de los mecanismos en juego, interrogando las relaciones posibles entre la temática y los obstáculos para su abordaje en la dinámica grupal, también se recurrió a observaciones o recapitulaciones de lo expresado por los propios alumnos. Es necesario destacar que la interpretación produce efectos de sentido, mientras que los señalamientos pretenden movilizar los obstáculos al conocimiento. Mientras que la interpretación señala mecanismos inconscientes, los señalamientos se dirigen a mecanismos pre-conscientes de manera predominante aún cuando ambas están en estrecha interrelación.

La manera más frecuente de elaborar el registro de la experiencia, llamado relatoría, fue transcribir lo más fidedignamente posible la producción discursiva del grupo; intento utópico, dada la imposibilidad de registrar lo sucedido sin seleccionar y omitir acontecimientos y sin interpretar la voz de los otros. Al respecto M. Merleau Ponty (1969: 19) habla de la “función conquistadora”, la cual se manifiesta en el escritor, pero pertenece al valor heurístico del lenguaje, se produce una mutación de la palabra con la escritura que nos habla de los poderes de la palabra.

En la multiplicidad de relatorías observamos diversos intentos de “trasmitir” lo sucedido en las reuniones grupales. Algunas de las relatorías introducen textos literarios o científico-académicos para plasmar lo acontecido en el proceso grupal. No están ausentes en este campo las metáforas y las citas textuales de autores. En otras oportunidades el texto aparece fragmentado, discontinuo, a modo de asociaciones libres de los diversos fragmentos de discursos vertidos por los participantes.

La lectura de la relatoría, a su vez, expresa múltiples lecturas posibles; los distintos relatores significan y decodifican de forma disímil los textos. Los procesos de lectura se

ven permeados por experiencias dialógicas, interpretativas diversas. Pese a ello, se recurrió a algunas categorías de análisis que creemos permiten organizar el texto, aunque arbitrariamente, vinculado desde la perspectiva del investigador a la dinámica presente en el grupo y al interés que corresponde a las preguntas de investigación. No se deja de tener presente cómo los presupuestos previos, la formación y las teorías señaladas así como los aspectos no visibilizados interfieren y actúan en esta organización.

La situación del relato

No puede haber un relato sin narrador y sin oyente o lector, por lo que, al pensar en las relatorías, se tiene que pensar invariablemente en su receptor. El problema es describir el código mediante el cuál el narrador y lector son significados a lo largo del relato mismo y no estudiar los motivos del narrador ni los efectos sobre el lector (Barthes, 1997: 189, 190).

¿Quién es el donante del relato? Hay tres concepciones:

El relato es emitido por una persona, que es el autor. El relato es la expresión de un yo.

La segunda: el narrador emite la historia desde un punto de vista interior a sus personajes y exterior.

La tercera: todo acontece como si cada personaje fuera por turno el emisor del relato.

Barthes propone que narrador y personajes son esencialmente “seres de papel”; el autor material del relato y el narrador no pueden confundirse; los signos del narrador son inmanentes al relato, y por consiguiente perfectamente accesibles a un análisis semiológico; quien habla (en el relato) no es el que escribe (en la vida) y el que escribe no es el que es. El sujeto, pensado desde el psicoanálisis (de orden referencial) no tiene relación alguna con la persona lingüística, definida por su lugar en el discurso.

La forma última del relato, en cuanto relato, trasciende sus contenidos y su forma propiamente narrativa. Más allá del nivel narracional, comienza el mundo, hechos sociales, históricos, ideológicos, comportamientos etc.

Así como la lingüística se detiene en la oración, el análisis del relato se detiene en el discurso, pensando en la “situación de relato”.

Es importante destacar que en el relato no existe una sucesión pura, el devenir de los tiempos se pierde en la trama del discurso, donde “el presente es el verdadero protagonista del tiempo” dice Chillida, por lo que la escucha latente y constante es indispensable, siendo el hilo conductor que permite el análisis y guía la ruta que seguirá la investigación: “Escuchar es dejarse conducir por los desvíos de la palabra, la escucha es el modo subjetivo del oído” (M. Percia 1996).

Barthes (1997: 246-254) recomienda que “no hay que confundir ‘significar’ con ‘comunicar’: significar quiere decir que los objetos no transmiten solamente informaciones, sino también sistemas estructurados de signos, es decir, esencialmente sistemas de diferencias, oposiciones y contrastes”. Los objetos tienen connotaciones existenciales y tecnológicas, la paradoja es que los objetos que tienen una función, un uso, son también otras cosas, tienen sentido. “Hay un sentido que desborda el uso del objeto. Los objetos tienen profundidad metafórica, remiten a un significado”. También tienen una coordenada extensa de clasificación: hay desplazamiento por metonimia, es decir por deslizamiento de sentido, donde el receptor hace una lectura del objeto, que es polisémico. No se puede pensar en una significación última, completa o plena, porque el sentido que se le otorga es una construcción producida por la cultura.

Descripción del campo grupal

Para iniciar la descripción del campo grupal es necesario hablar del lugar ocupado por el investigador frente a este grupo y la forma en la que se convocó el grupo de reflexión. Como docente de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, una de las funciones fue co-coordinar junto con la Doctora Silvia Radosh, también docente de la Maestría, el grupo de reflexión, el cual fue uno de los espacios de formación para los alumnos. Los otros lugares en los que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, trimestre a trimestre son: el seminario teórico, el seminario teórico metodológico y el grupo de asesorías colectivas de tesis. En el caso de esta generación, se coordinaron las sesiones

grupales, las cuales permiten a los alumnos el acercamiento a una práctica que en un futuro formará parte de su desempeño profesional y también puede formar parte de un instrumento de investigación, para su proyecto. Cabe destacar que en la UAM-X, a la cual pertenece la Maestría, el sistema de estudio es el módulo, el cual tiene como uno de sus principales objetivos, lograr que el alumno se haga cargo de su formación, a partir de una intervención activa, tomando a la figura del docente como un acompañante en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje; así como poder proporcionarle la posibilidad de confrontar la práctica con la teoría, acercándolos al campo de estudio.

El grupo de reflexión fue pensado como un espacio de acompañamiento del proceso de formación de los alumnos. “El grupo de reflexión es un espacio de experiencia, de convivencia de grupo y lugar de análisis y reflexión de las ansiedades, miedos, defensas que en este ámbito se presenten” (Radosh y Fernández, 2002: 96).

Es a partir de la lectura y escucha de las relatorías, que semana a semana se leían, que se inicia el interés del investigador en el discurso del grupo en relación con el trabajo de investigación.

Respecto del grupo, es importante destacar que es un grupo cautivo, con un fin diferente al que resulta de esta investigación; pero que ello permitió incluir a la institución en el análisis, con sus reglamentaciones, tiempos y espacios; sin olvidar, que lo grupal no se restringe a factores institucionales y tiene su especificidad.

Estas son algunas de las consideraciones que se tomaron en relación al grupo:

- Se parte de pensar el proceso de la experiencia grupal como un lugar de formación.

- Pone como elemento fundamental del proceso de conocimiento la mediación del lenguaje como proceso que interviene en la dinámica de construcción de sentido.

- La construcción de los procesos de significación se dan a través de los vínculos intersubjetivos y transubjetivos que tienen lugar en el espacio institucional de los grupos.

- Se trabajó a partir de las relatorías sobre los enunciados entendidos como producciones grupales que participan de múltiples niveles de enunciación.

- La memoria y sus procesos son elementos fundamentales a dilucidar en las relatorías. La construcción del otro y el reconocimiento de sí, forman parte de estos

procesos que van dibujando configuraciones grupales que pueden adquirir un nivel fantasmático de un colectivo sin fisuras.

- El proceso de enunciación en las relatorías está atravesado por múltiples afectaciones, que hacen complejo y resistido el proceso. Se interfieren el papel de autor enunciador, intérprete de un proceso grupal múltiple.

- A partir de este proceso múltiple se construye a sí mismo como estudioso de los grupos y construye una identidad grupal en el encuentro con los otros.'

- El enunciado aparece como producto de la dialogicidad en el seno de grupo que adquirirá distintos rostros y expresiones según la participación singular del autor en la construcción del relato. Se genera una tensión entre el autor y su relato de lo grupal, en que trata de establecer diferencias y distancias.

- En este proceso intervienen diversos aspectos:

 - La participación vivencial en la experiencia

 - La escucha de lo trabajado en el grupo y el proceso de atribución de significado.

 - La lectura de lo acontecido, en que se juegan la construcción del texto y los elementos intertextuales del trabajo.

 - La escritura y el relato frente al grupo que incide en la nueva construcción del relato sobre la novela del grupo.

Esta propuesta supone un cambio de relación con el saber y el conocimiento, en que el mismo es visto como un proceso colectivo de construcción de una experiencia múltiple que tiene como actores y autores principales a los estudiantes con la escucha paciente y atenta del coordinador.

Supone una forma de entender la formación que involucra los procesos afectivos, las formas del vínculo intersubjetivo y los obstáculos que el mismo trae consigo.

También involucra una forma de entender la transmisión y la construcción a partir de un entramado de subjetividades que intervienen en el proceso de relatoría y de memoria. Presume entender el proceso de construcción de conocimiento como proceso colectivo que está atravesado por diversos niveles y afectaciones intersubjetivas.

En él intervienen procesos de comprensión e interpretación de la dinámica de relación en el grupo, el proceso de construcción de un texto y su escritura. El texto o relatoría crea un escenario discursivo que implica activamente al sujeto creador, el interlocutor o lector y al referente o protagonista que fue la dinámica grupal aludida.

En este escrito y análisis se respeta un enfoque clínico en el sentido de centrar la mirada sobre lo singular que acontece en este grupo, que se opone a un enfoque experimental. Este enfoque ofrece un lugar privilegiado a la escucha, y, en este trabajo, al discurso emitido por los distintos personajes y el grupo en su totalidad. Ello, sin perder de vista el contexto en que la experiencia se desarrolla. De allí, se derivan formas de interpretación, son dos visiones: el referente psicoanalítico y el referente del análisis del discurso, desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica.

Sobre el dispositivo grupal

Cabe señalar que si bien se hace una descripción de las formas de funcionamiento del grupo, la idea del dispositivo nos lleva mucho más allá del campo señalado, el grupo pensado empíricamente o aislado, factores como el ámbito institucional, las fantasías de los integrantes, las interferencias institucionales. En el análisis se dará cuenta de estas interferencias, que más que “interferir” en el ámbito de la Maestría se convierten en aspectos constitutivos y “fundantes” del quehacer (Lourau, 2001).

Es el dispositivo grupal quien dispone, construyendo una amalgama de estrategias, condiciones materiales, institucionales y subjetivas, que involucra un conjunto de relaciones y de mecanismos de producción de la experiencia. El dispositivo del grupo de reflexión se nutre en las formulaciones del grupo operativo clásico, pero se aleja del mismo en su instrumentación y en algunas de sus bases teóricas; según Silvia Radosh (2000) “es un dispositivo creado con la propuesta de meditar acerca del proceso grupal, ansiedades, conflictos, obstáculos, en la grupalidad misma y en su atravesamiento institucional”. Para Freud el saber del inconsciente es fuente de creación central que pone a jugar también el tema de la participación de la experiencia en el saber.

La metodología de los grupos de reflexión deriva de los grupos operativos, que fueron implementados y teorizados por Enrique Pichon Rivière en Argentina. El objetivo de los grupos operativos es modificar los estereotipos y facilitar el cambio en los procesos de pensamiento y aprendizaje, estos grupos trabajan con la formulación de un encuadre y cuentan con un observador y un coordinador de grupo; la función del coordinador es señalar los contenidos manifiestos y/o latentes que obstaculicen la tarea; se centran en los procesos de aprendizaje y se distinguen del grupo terapéutico, cuyo objetivo es la cura y su instrumento la interpretación de los contenidos inconscientes del proceso y de la historia particular del grupo. Los grupos operativos se inscriben en una visión psicoanalítica en la psicología social, y también una idea de transformación en los enfoques educativos del aprendizaje que considera la inclusión de los aspectos afectivos en la incorporación de conocimientos. Bauleo (1989) llama “grupo operativo a todo grupo en el cual la explicitación de la tarea y el accionar a través de ella, permite no sólo su comprensión sino también su ejecución” en esta formulación no hay grupo sin tarea, sobre ella converge el funcionar de la reunión. Frente a la tarea aparecen resistencias que es preciso señalar y dilucidar, las ansiedades presentes son centralmente las confusionales en el momento inicial, las paranoides frente a los nuevos objetos de conocimiento y las depresivas que expresan la necesidad de abandonar las viejas formas de entender los problemas y los conceptos. El objetivo del grupo es posibilitar el cambio y evitar los estereotipos del pensamiento y de los roles entre los miembros del grupo. El observador que cuenta con experiencia en grupos, tiene la función de organizar los elementos emergentes grupales para poderlos devolver al grupo. El coordinador pone su acento en el operar formulando interpretaciones, hipótesis o enunciados que emergen del trabajo grupal y articulándolas con la tarea; señala los ruidos u obstáculos en el proceso de conocimiento. El emergente es entendido como un enunciado en el proceso grupal, y expresa lo que desde lo grupal y social está en juego en la dinámica que aparece en la voz de un sujeto. Los métodos de grupo cuestionan la visión funcionalista que se desprende de la teoría de la dinámica de los grupos propuesta por Kurt Lewin.

En los grupos operativos la noción de tarea tiene una función constitutiva (De Brasi, 2000: 226). La tarea se crea y recrea en el devenir grupal. La tarea es una noción que se aleja de las tecnologías educativas, con sus ideas de productividad, objetivos fijos etc.,

porque se centra en los mecanismos deseantes de los sujetos que intervienen en la experiencia.

El dispositivo fija las condiciones de producción y es un punto de partida para el desarrollo del campo grupal, pero para que no actúe como un cerco a la producción creadora de los participantes es necesario dilucidar y trabajar también sobre esas condiciones de producción. Es indispensable analizar la consigna, las reglas que se establecen, el espacio institucional en que se desenvuelve el trabajo y las circunstancias históricas en que se vive (Percia, 1996: 45).

El grupo se reunía por dos horas de trabajo los días jueves luego de un seminario teórico o metodológico, en las aulas asignadas por la Maestría, en el sector de postgrado y - en algunas ocasiones- en el taller de danza de la Licenciatura de Comunicación. La disposición de los participantes fue siempre en círculo y con las coordinadoras incluidas en el mismo, los lugares fueron siempre rotados libremente, incluyendo el de las coordinadoras, que en ocasiones se sentaban juntas. El trabajo de grupo es parte de la formación y por ello, tuvo un carácter obligatorio con el 80% de asistencia para ser aprobado, al igual que el resto de las actividades que se desarrollan en la Maestría. Se señala este aspecto porque se distingue de algunos criterios de funcionamiento de los grupos operativos o los grupos de formación en las instituciones. La diferencia central con otros lugares de formación del postgrado, como los talleres de asesoría colectiva, el taller de metodología, el seminario teórico, o el trabajo final, es que el grupo de reflexión no contaba con una evaluación formal, ni asignación de calificaciones.

El encuadre de las sesiones fue a veces transgredido, en cuanto a la hora de inicio, tanto por los alumnos como en ocasiones por los mismos profesores, dada las múltiples actividades que es necesario desarrollar, situación que da cuenta del lugar simultáneo de profesores de la institución, y de coordinadoras del grupo de reflexión, . Este tema es uno de los más polémicos en cuanto al funcionamiento de los grupos en la Maestría.

El número de participantes asciende a veintitrés alumnos, hombres y mujeres de diversas edades, profesiones y pertenencias institucionales múltiples, así como algunos extranjeros; se señala esta heterogeneidad y la procedencia de los alumnos porque marcará el carácter de las dinámicas grupales.

Grupo heterogéneo y plural en el que se entrecruzan voces de diversos orígenes y grupos de pertenencia que lo enriquecen, al mismo tiempo que crea dificultades de escucha y comunicación entre sus miembros, dado que sus referentes son bien distintos. Esta situación nos lleva a interrogantes como ¿qué se escucha?, ¿cómo se escucha?, ¿desde qué referentes?

La temática discurre libremente en las sesiones en función de la tarea planteada. En este grupo también se utilizaron técnicas dramáticas, que no serán abordadas, ni analizadas específicamente en esta ocasión, pues nos llevaría a otro registro que no es el de la palabra y las relatorías; este análisis requeriría, tal vez, de otras formas de recolección de datos como por ejemplo las video grabaciones para poder contar con el material necesario para efectuar un análisis más completo.

La consigna

La consigna planteada para el trabajo “indagar y dilucidar los obstáculos que los alumnos encuentran en su proceso de formación y aprendizaje a través de su propia experiencia como integrantes del grupo”, al momento de las relatorías, se desplazó del lugar clásico del observador no participante, ya que al contar con alumnos de distintas disciplinas: sociólogos, comunicólogos, educadores o pedagogos (Universidad Pedagógica Nacional), algún filósofo y psicólogos además con distintas formaciones, provenientes de diversas instituciones como la UAM o la UNAM, algunos con experiencia de trabajo y formación psicoanalítica y otros sin ella, no hubiera sido posible trabajar con un criterio unificado en cuanto al rol ejercido, por ello, se eligió dar lugar a la creatividad y a la invención. Por ello se prefirió dejar al criterio de cada uno la forma de transmitir el registro. Las relatorías son un lugar privilegiado para recoger las significaciones y los sentidos que los participantes dieron a la experiencia. Marcelo Percia destaca la importancia de plantear la tarea como una propuesta de trabajo, en esta experiencia, si bien se discutió la importancia del registro, observamos a lo largo del trabajo una permanente resistencia a elaborar las relatorías, que apareció de algún modo como una imposición de las coordinadoras. Pocas veces fue asumido por los alumnos espontáneamente, si bien consideraron la importancia de contar

con ellas, evadían la tarea, por lo que las fueron desarrollando rotativamente como un trabajo a cumplir.

Cada semana se registró el contenido de las sesiones por parte de dos alumnos que luego leían su relatoría al iniciar la sesión siguiente. No tenían una misma mirada, ni forma de registrar el discurso. El relator introduce su mirada en la lectura del fenómeno grupal formando parte de la construcción de la sistematización, de los discursos, la que ha de entregar al grupo como relatoría. Es decir que –nuevamente- se quiere destacar que esta función va más allá de cumplir con un requisito técnico de la dinámica grupal, constituyendo de manera particular una historia de la grupalidad emergente en el espacio de trabajo en el que el relator está incluido. No cabe en este trabajo la posibilidad de dejar afuera la subjetividad del relator. Las interferencias que afectan la escritura y la observación son múltiples, en torno a saberse previos y presentes, prácticas profesionales, inclusión autobiográfica en los grupos etc., lugar institucional del observador, transferencias múltiples con los coordinadores, con el grupo y con la institución misma.

Lourau, desde sus aportes al análisis institucional, nos habla de “implicación”, tema controvertido en la forma de comprender la investigación y la intervención psicosocial. “La institución es también un campo, un campo de concentración de espacios y tiempos interferidos. No se superponen planos sino que se interfieren dimensiones” (2001: 9).

Interferencias... existenciales... sexuales... lingüísticas... sociales... políticas... aquellas que tienen como materia de acción el campo del cuerpo propio o aquellas cuya existencia rizomática cubren el campo singular de lo colectivo (Kaminsky, 2001: 165).

Algunas relatorías incluyeron a veces un poema, un comentario de algún autor o un cuento, que nos permiten considerar la importancia de la metáfora, y el lugar limitado del lenguaje para transmitir la experiencia. En el último trimestre de evaluación y cierre de la experiencia, las relatorías estuvieron a cargo de las docentes coordinadoras que iniciaron con la generación; y a su vez, contaron con la participación de la doctora Margarita Baz.

El coordinador

El papel del coordinador en el dispositivo del grupo de reflexión, no fue fundamentalmente interpretar, sino permitir con su presencia la emergencia de diversas voces, sentimientos, reflexiones. Como señala Marcelo Percia (1996: 74) “coordinar es dar tiempo para que cada uno tenga oportunidad de recuperarse en sus actos, sus palabras y sus modos de estar con los otros. Supone saber intervenir a tiempo para que otro se encuentre como protagonista... el poder del coordinador es su ignorancia. Saber coordinar no es decir lo que se sabe sino escuchar lo que no se sabe. Y sostener desde ese lugar (sin saber) a cada uno en lo que dice y hace”.

El lugar del coordinador, como se entiende desde esta mirada, no es el único de intérprete de la experiencia sino el de creador de un espacio para la escucha de todos los integrantes del grupo, como coordinador de un grupo de aprendizaje su tarea fundamental es la de alguien que acompaña o es testigo de los momentos de reflexión, incorporación o confusión del alumno. No cumple una función directiva, ni proporciona centralmente información, salvo cuando el grupo así lo solicita o requiere de alguna aclaración para el avance del trabajo de dilucidación. El coordinador intenta abrir un “espacio de demora” para que el grupo, siguiendo su ritmo y su dinámica, acceda a los momentos centrales de asimilación tanto de las formas de funcionamiento como a sus propios procesos de comprensión. Afectos, ansiedades, experiencia frente al conocimiento junto con momentos de aprehensión cognitiva de estos procesos corren entrelazadamente y pueden ser motivo de su intervención. El grupo posee una potencialidad transformadora, el coordinador se implica con una tarea común que sólo será definida en sus términos estratégicos, previamente, pero que estará sujeta a un constante cambio, creación y redefinición de la tarea.

No escapa al análisis la situación de doble función que las coordinadoras cumplen en el ámbito de la institución, este tema será motivo del análisis con el material de campo. La institución como campo educativo será otro aspecto a estudiar que, como elemento situacional ha hecho permeable las relaciones al interior de la Maestría y ha generado efectos con sus normas, reglamentaciones, tiempos, objetivos y limitaciones. El filósofo

Gregorio Kaminsky (2001: 159) en *Una introducción al análisis institucional* donde comenta la obra póstuma de Rene Lourau (2001) *Libertad de movimientos*, nos habla de la importancia constitutiva de las interferencias en las instituciones.

En este sentido, el coordinador aparece como representante de la Institución en la que se inscribe el grupo con sus normas, reglas, estatutos, etc., pero también el coordinador presentifica a otras instituciones que tienen que ver con su identidad, con sus diversos grupos de pertenencia y formación, los cuales entran del mismo modo a afectar el imaginario del grupo y su dinámica. Coordinar es crear las condiciones de posibilidad de aparición de la palabra en la escena de la presencia del otro, grupal e institucional. El otro es el que posibilita la emergencia del sentido, sólo en esta confrontación y frente a la mirada del otro es posible entretejer y dilucidar los distintos significados del acontecer grupal y reflexionar sobre lo singular que nos concierne. Saber leer lo grupal es una tarea compartida, hay múltiples lecturas posibles del acontecer grupal que se van entretejiendo en un texto con múltiples entradas y significaciones. No existe una única lectura del mismo acontecimiento, ni una verdad absoluta; por ello la labor del coordinador es posibilitar el interjuego de voces que va constituyendo un tejido de posibles significaciones. A esta visión de la grupalidad subyace la idea de construcción; construcción, que sólo es posible a partir de la comprensión de un colectivo que al modo de un coro se entrelaza haciendo trabajar la materia prima de la palabra. El dispositivo fija las condiciones de producción y es un punto de partida para el desarrollo del campo grupal; pero para que no actúe como un cerco a la producción creadora de los participantes es necesario dilucidar y trabajar también sobre esas condiciones de producción. Es indispensable analizar la consigna, las reglas que se establecen, el espacio institucional en que se desenvuelve el trabajo y las circunstancias históricas en que se vive. El grupo instala con su dispositivo una “situación de demora” para las preguntas, las interrogaciones, los cuestionamientos sobre los roles puestos en juego. Se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se convierta en grupo (Percia, 1996).

El relator

La función del observador-relator estuvo a cargo de un integrante del grupo que se solicitaba espontáneamente cumplieran este rol. El relator, tiene la función de elaborar una relatoría que hable de la experiencia de cada sesión, rotativamente, que se lee al comienzo del trabajo grupal de la siguiente sesión. La relatoría es un elemento de reelaboración de la experiencia y algunas veces pretendió ser descripción de lo sucedido, funcionando así como memoria grupal. Se podrían pensar las relatorías como una forma de “restitución” del trabajo grupal y como un texto a trabajar para el estudio de los fenómenos grupales. De no contar con este material no habría sido posible este trabajo. La idea que tenemos del observador es que siempre está de algún modo incluido en el campo de observación, no puede ejercer una función independiente de su subjetividad y desarrolla una lectura original del material de campo que responde simultáneamente a múltiples referentes, el lugar institucional, las relaciones con el grupo, con su formación en la maestría, con su historia profesional y con la relación con los coordinadores. En este trabajo, el relator manifestó su frustración al no poder participar y en ocasiones, transgredía la regla que implícitamente se fijó el grupo.

De las relatorías que se desarrollaron a lo largo de los dos años, si bien se cuenta con la mayoría de ellas, no todas serán incluidas en el análisis. No se desarrollará un estudio de las mismas de manera cronológica sino con base en los temas que de ellas recortaremos para el análisis, es decir que las categorías se presentan de manera secuencial, pero ya hubo previamente un recorte y agrupación de líneas argumentales por parte del investigador. Para el análisis consideramos importante la relación que se presenta con los momentos modulares estos son:

- I. Génesis social y teórica de la problemática. Septiembre-diciembre
- II. Subjetividad y orden social. Enero-abril
- III. Dispositivo de análisis e implicación. Mayo-julio
- IV. La intervención y sus límites. Septiembre- diciembre
- V. Imaginario social, discurso y significación. Enero-abril
- VI. Interpretación y saber. Mayo-julio.

La secuencia de los temas analíticos corresponde a la atribución y búsqueda de significaciones y sentido por parte del investigador en vinculación con la lectura que el mismo hace de las relatorías. Las unidades de análisis entonces son recortes que el investigador establece a partir de una unidad de sentido. No se establece el análisis desde la perspectiva de un autor o relator sino que el texto será el emergente de un discurso colectivo elaborado por todos los integrantes del grupo que desarrollaron rotativamente las relatorías. Esta decisión metodológica corresponde al carácter del material y a la libertad con que fue elaborado. En ocasiones aparecen los nombres de los participantes y en otras no se registra, en la síntesis de las relatorías, a fines de este análisis los nombres fueron sustituidos por iniciales. No siempre se consignó el número de participantes y en ocasiones fue omitida la fecha formal de la relatoría. A su vez, es probable que estos elementos hablen también de las significaciones silenciosas del material y de un imaginario grupal que se irá perfilando a lo largo del trabajo. Ausencias, presencias, desencuentros, omisiones y silencios forman parte de este dispositivo.

Los ejes de análisis seleccionados son:

El trayecto “de lo singular a lo colectivo” y “la formación” en el campo de lo grupal, en esta última aparece centralmente, la “evaluación”, el último tema trabajado son “las relatorías”.

En la primera, el trayecto a lo colectivo, hay que tener presente que la intención no es hablar de principio y fin, de adentro afuera; el proceso se entiende generalmente como una secuencia lineal. El trayecto, por el contrario, cuenta con multiplicidad de momentos y discontinuidades, no es posible un todo o una síntesis ya que el acontecimiento no permite esta categorización. Existen diversos tramos, momentos que van apareciendo en función de las tareas que el conjunto se propone. Los módulos, en especial los de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, marcan discontinuidades, contenidos y dinámicas. La actividad de coordinación de los alumnos y las dramatizaciones en el seno del grupo constituyen una multiplicidad de abordajes que producen una constante variación en el dispositivo que no tiene un encuadre único y propone diversas entradas para el aprendizaje, de acuerdo a los momentos por los que se atraviesa. El intercambio vincular genera diversas figuras del dispositivo que van modificando las reglas de su

funcionamiento; es decir que se piensa el dispositivo como una construcción donde se juegan la heterogeneidad de la propuesta.⁷

También es importante señalar algunos elementos conceptuales que se tienen en consideración en los grupos, diferenciar agrupación, grupalidad y colectivo, no toda agrupación de sujetos o de alumnos por el hecho de reunirse se convierten en una grupalidad colectiva, la tarea funciona como una convocatoria al trabajo colectivo pero no necesariamente se presenta como tal desde el inicio, un largo tránsito será necesario para que la tarea propuesta se convierta en el trabajo del grupo. Tampoco hay que entender la grupalidad como un ente, objeto abstracto, libre de contradicciones, sólo a nivel de construcciones abstractas puede pensarse la grupalidad de esta manera. En el funcionamiento grupal se observan, contradicciones, singularidades, diferencias etc. y no siempre la tarea convocada es la que funda al grupo. Ana María Fernández (2006) plantea que, la tarea “es convocante pero no fundante”. En el devenir grupal se van desarrollando redes de identificaciones, entre los miembros, con las coordinadoras, con otros docentes que no pertenecen al dispositivo grupo de reflexión y vínculos contradictorios y diferenciados con la institución misma y con la Maestría en sus distintos ámbitos. La institución con sus reglas, normatividades, prohibiciones, evaluaciones, y exclusiones precipita la emergencia de imaginarios diversos que pueden tener significaciones tanto de protección y ayuda, como de persecución y exclusión, con las interferencias consecuentes a nivel del aprendizaje. Es decir que la Institución incluye una dimensión educativa y socializadora y también una dimensión política articulada con su historia como entidad educativa.

Las configuraciones que aparecen en el devenir grupal tienen que ver con procesos identificatorios, ilusiones, mitos que van perfilando una configuración colectiva (del Cueto y Fernández, 1985).

Es necesario buscar articulaciones, multidimensionalidad, significaciones múltiples, puntos de contacto y separación, órdenes y desórdenes, homogeneidades y diferencias, irregularidades y regularidades. Interacciones y complementariedades. Esta aproximación

⁷ Para ampliar este tema se puede consultar el artículo “Construcción del dispositivo y nuevas inscripciones” de Sara L. Moscona en *Revista de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*, Revista de la Asociación Argentina de psicoanálisis y psicoterapia de grupo, Bs. As, Octubre, 2001.

al conocimiento de lo grupal sólo se puede hacer desde nuestras representaciones y experiencias sobre lo grupal acerca de la grupalidad.

Conocer es aventurarse a la incertidumbre y abandonar las certezas, emerge la duda, vinculada a los miedos más primarios e intensos. El deseo y el miedo se hacen presentes simultáneamente y obstruye al mismo tiempo que da paso a nuevos conocimientos. Idas y venidas, laberintos, caminos borrados y vueltos a construir que nos desvían del objetivo inicial.

La institución y el grupo

Este tema remite y está estrechamente articulado al capítulo II en que se habla de los vínculos en la institución educativa. Los elementos institucionales están inscritos en el texto de la dinámica grupal no como algo separado sino formando parte de su constitución. Las grupalidades no pueden ser pensadas desde los mismos principios de conformación en que se piensan los individuos.

Desde la perspectiva fantasmática, el sujeto funda vínculos con la institución como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática, así como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario. La pertenencia fantaseada tiene que ver con el carácter que el establecimiento adquiere para el sujeto. A mayor grado de fracturas en la institución hay más posibilidades de utilizar la institución como depositaria de imágenes que corresponden al nivel fantasmático. Elliot Jacques (1960), decía que las instituciones funcionan como sistemas defensivos contra las angustias de tipo primario (depresivas y paranoides).

Las características del vínculo estarán relacionadas con las condiciones de la pertenencia. Las dificultades generan la activación de ansiedades primarias que precipitan la aparición de contenidos inconscientes que pueden ser depositados a nivel de las instituciones, ya que se pierde la racionalidad del vínculo. Los miembros de la institución comparten una representación colectiva de la misma, que les otorga una identidad institucional, y funciona como núcleo organizador de la cultura institucional, abriendo la

posibilidad de constituir un elemento regulador del equilibrio interno de los sujetos, ya que se integran en los aspectos configuradores de su identidad.

Los espacios cerrados preservan la identidad, sin embargo, en el momento en se producen transformaciones tanto en la normatividad como entre los miembros, esta seguridad de permanencia produce un desequilibrio. Las fuentes de peligro para el proyecto instalan la clausura que implica pasividad frente a la amenaza. Se pierde la capacidad convocante de la tarea y el proyecto, porque el sufrimiento institucional es lo que domina, junto con la repetición. El aumento de contradicciones, genera actuaciones defensivas que impiden la búsqueda de soluciones a la situación crítica.

La experiencia y la memoria

Memoria y experiencia son dos nociones que juegan un papel central en el análisis del material de campo.

La memoria es fundante de identidades individuales y colectivas, el sujeto se construye a partir de la narración de su historia. Si bien la historia está impregnada de estados afectivos y vivencias, en su narración se produce una reconfiguración de la historia en diversos planos tanto sociohistóricos como psíquicos. Según Derrida la narratividad se articula con una dimensión espectral de la experiencia, no es del orden de lo real sino que se expresa como universo narrado, lo colectivo no puede darse sino en un conjunto de narraciones (Mier, clase de maestría del 23 de septiembre de 2003).

Freud (1914) plantea que lo pasado retorna disfrazado para ser descifrado, pero habla de una pérdida irrecuperable. No se recuerda lo perdido, siempre hay una producción de una diferencia. Lo que se produce en las relatorías es un acto de lectura de lo acontecido, no un recuerdo u observación de lo visto, el acontecimiento se inscribe pero de manera diferente. La experiencia del tiempo vivido subjetivamente se vincula a las formas en que es pensado y conceptualizado. Desde el psicoanálisis se plantea que el tiempo configura en el sujeto una diversidad de temporalidades coexistentes, desde su alteridad histórica y desde su relación con el otro. El término *nachträglich* en Freud significa que toda experiencia

pasada está sometida a una reelaboración a partir de las nuevas significaciones que la historia vivencial va adquiriendo para el sujeto.

La experiencia, por otra parte, está referida a una condición enigmática, la experiencia tiene una afiliación empírica que plantea la forma particular en la cual el sujeto se relaciona con el mundo.

Wilhelm Dilthey (1924) plantea una relación de la Psicología con la teoría del conocimiento diferente a la que tienen otras ciencias: “la conexión psíquica constituye el fondo del proceso cognoscitivo y, por lo tanto, este proceso puede ser estudiado y fijados sus alcances sólo en esta conexión psíquica[...] la historia de las ciencias del espíritu tiene como fundamento esta conexión vivida”; habla de las conexiones que son “simplemente vividas” que se dan de manera originaria: “la vivencia es un modo característico distinto en el que la realidad esta ahí para mí[...] todo lo vivido por mí, todo lo vivible constituye una conexión”.

Los términos que fijan la vivencia son “presencia” y “realidad”, lo cualitativo en la vivencia es muy distinta que en una cosa de naturaleza (Dilthey, 1907-1908: 203, 363).

La experiencia requiere de la mediación del lenguaje para ser transmitida, éste imprime su ambigüedad y multiplicidad de significaciones, dado que cada historia vivida es singular e irrepetible, al momento de narrarla ya adquiere nuevas cualidades.

Desde la antropología de la experiencia se da también un lugar central a la experiencia y a la vivencia, el análisis de los procesos, más allá de configuraciones o estructuras estables, son aportes centrales en autores como Clifford Geertz y Victor Turner. Este último recurre al concepto de “drama” para elucidar e investigar la vida social, los dramas sociales tienen una estructura temporal y una forma narrativa, con su estilo, duración y ritmo. En las formas narrativas interviene la reflexividad, concepto paradójico, pues supone un desdoblamiento del sí mismo, como recurso para descentrarnos y conocer el mundo.

El referente psicoanalítico, en este trabajo es central especialmente las aproximaciones psicoanalíticas sobre el tiempo. El psicoanálisis pretende a partir de una hermenéutica construir un sentido que permita acceder a los fenómenos del inconsciente, esta hermenéutica se vincula con la escucha que tiende a un descentramiento de la

conciencia para acceder a nuevos significados producto del interjuego de fuerzas que se establecen a partir de las pulsiones constituyentes de la subjetividad.

El estructuralismo supone un desplazamiento de la subjetividad como lugar de sentido hacia las estructuras lingüísticas y semióticas. En esta investigación, se trata de utilizar este aporte sin restringirlo al único modo de aproximación al texto, es decir que no podríamos decir que el texto hable por sí mismo sino que es sujeto de una interpretación, selección y análisis por parte de los relatores y del investigador.

Procedimientos

¿Cómo se desarrolló la organización y selección del material de los dos años de trabajo?

Se leyeron reiteradamente las relatorías elaboradas por los alumnos para tener una idea del proceso general del trabajo y tener elementos preliminares para organizar algunos ejes de análisis que respondieran a las preguntas de investigación. Se tomó el conjunto de las entrevistas como un todo a analizar en un primer momento.

Esta lectura permitió plantear ejes temáticos, se distinguen de las categorías construidas a priori; los ejes de análisis que responden a las inquietudes del planteamiento del problema, son el tema “de lo singular a lo colectivo”, “la formación”, en las que aparece como sub-tema la “evaluación” y las “relatorías” que tocan la problemática del aprendizaje y fueron el instrumento utilizado como memoria y restitución de la experiencia.

En el primer tema aparecieron indicadores centrales de la dinámica grupal, como el lugar del coordinador, el otro, el extranjero, el nosotros, la ilusión grupal, las ausencias, las despedidas, etc. Temas todos cruzados por la inserción institucional y los procesos normativos que la rigen.

En el segundo tema la “formación”, tuvo una presencia fundamental, el instrumento de restitución implementado por las coordinadoras, “las relatorías”, que fue motivo de análisis y dilucidación desde el marco conceptual y otro tema central fueron las evaluaciones y su incidencia en las transformaciones de los vínculos en el seno del grupo y en relación a la maestría en general. En la selección de los ejes de análisis se han considerado tanto el proceso colectivo como las particularidades del lenguaje de los

relatores con su escucha particular y la nueva construcción que se produce en las siguientes dinámicas. A partir de la memoria de lo acontecido que se presenta al inicio de las sesiones con la lectura de las relatorías, también interviene la selección y escucha particular de quien elabora este documento. Si bien se toman como eje central las relatorías redactadas por los alumnos, a veces conjuntamente entre dos integrantes del grupo y en otras ocasiones es uno sólo el que se encarga de elaborarla. El investigador desarrolló su propio registro de las sesiones u observaciones que entran a jugar un rol de interferencias, complementariedades al momento de la selección del material y de la interpretación. Esto da cuenta de una polisemia de sentidos y de la pluralidad de significaciones posibles que hacen del texto un inter-texto.

En el relato aparecen múltiples temporalidades, pero la organización del análisis respeta la cronología en la aparición de los discursos, que aparecen a modo de viñetas, en cada una de las categorías trabajadas: De lo singular a lo colectivo, formación, evaluación y relatorías. Esta configuración responde a dos lógicas, la de la investigación en la que se parte de segmentar en ejes de análisis y la de la trayectoria de construcción de lo colectivo.

Selección

Dada la gran cantidad y cualidad de la información en las relatorías, fue necesario hacer una síntesis de los parlamentos fundamentales a criterio de la investigadora que daban cuenta de estos ejes. Esta opción metodológica, supuso una reorganización del material de forma cronológica pero fragmentado según las categorías de análisis. Tránsito de lo singular a lo colectivo, y formación. Se decidió sostener esta organización temporal para no violentar la comprensión del proceso, es decir que el análisis conservó dos niveles de abordaje, la diacronía es decir el momento de aparición en el proceso grupal de algunos indicadores centrales, y la sincronía, la simultaneidad de voces en torno a un mismo tema en momentos precisos de la dinámica.

La lectura del texto

Tuvo que ver con los ejes elegidos y las preguntas centrales de la investigación. La selección se hizo en base a los hilos argumentales que aparecían en relación a los temas elegidos. Tarea ardua y compleja porque supuso una elección por parte del investigador de las significaciones consideradas más relevantes. Se dejaron fuera las reuniones en que se trabajó con dramatizaciones por no tener registro videograbado que dieran cuenta de todos los elementos en juego, lo corporal, lo verbal, lo espacial; de todos modos aparecen algunos comentarios ligados a otras significaciones en juego. También es importante destacar que las relatorías respetan el orden cronológico de su desarrollo, sin embargo, durante el primer trimestre del segundo año, la coordinación del grupo estuvo a cargo del Prof. Fernando González, invitado por la maestría, quien propuso otra forma de trabajo motivo por el cual no existen relatorías de estas sesiones que no han sido incluidas en este proceso.

Los pasos seguidos se guiaron por las argumentaciones manifiestas de los participantes, que aparecen en el discurso, pero también se organizaron en base a ejes de análisis que corresponden a una lectura del proceso grupal que tiene en cuenta las “latencias” del grupo y no sólo los aspectos manifiestos. Hubo aquí una elección y lectura selectiva por parte del investigador ya que hay segmentos del discurso que corresponden a diversos temas pero que fue necesario ubicarlos en una única categoría.

Si bien los ejes temáticos respondieron centralmente a las inquietudes planteada a través las preguntas de investigación, al hacer una lectura del texto surgieron otros temas con insistencia que marcaron la dinámica grupal y fueron incorporados como categorías de análisis, fue el caso de la evaluación y las relatorías que se incluyen en el eje de la formación.

El proceso de interpretación: este proceso ya fue iniciado con la organización y selección de los ejes temáticos y del material.

En un segundo momento se trata de analizar como aparecen las argumentaciones y relatos del grupo, desde la polifonía de voces, estilos y modalidades del discurso. También fue importante identificar que efectos produce el transcurrir del grupo y los aspectos institucionales que se presentan como factores de producción de significaciones en las relatorías.

III. RELATO DEL GRUPO. ANÁLISIS DEL PROCESO

Así, el proceso social exhibe la identidad como un proceso siempre determinado colectivamente pero siempre afectado de una calidad singular.

Raymundo Mier

Del lo singular a lo colectivo

La construcción de un sentido en el proceso grupal es un recorrido por múltiples acontecimientos que se van articulando para hacer visible este lugar de aprendizaje. Y, es también la posibilidad de ver como esta experiencia encarna la puesta en escena de nuestras emociones por un lado, y por otro los procesos y lógicas institucionales que intervienen. La experiencia puede contribuir a dilucidar, los mecanismos de la subjetividad y la reflexión sobre los procesos de intervención, siempre dejando zonas de sombra sin esclarecer, a modo de huecos, silencios, negaciones. Esta experiencia es conocida a través del material de los discursos de los miembros del grupo. Los problemas de la dialogicidad, del sujeto y su constitución entrelazada en un devenir simbólico, nos plantea la participación del lenguaje en las redes de relación intersubjetivas y, también, la presencia de los fantasmas que recorren la dinámica de lo personal y de lo colectivo. La construcción de lo colectivo nos habla de las vicisitudes de los vínculos y de su destino, vínculos que no inician con el encuentro cara a cara de los sujetos, sino que nos remontan a un origen mítico, fantasías, expectativas, ensueños que están presentes ya en los primeros momentos de la apertura de un grupo, como pre-existentes, tanto en el orden de la subjetividad como a nivel de las significaciones sociales. Historias singulares de los sujetos e historias de las experiencias pasadas tanto en otras instituciones como en la UAM y también en el programa de maestría que inicia con el proceso de selección de los aspirantes, en el cual interviene el proyecto de investigación, sus antecedentes y culmina con una reunión por subgrupos de los aspirantes, coordinados por dos docentes, en la cual exponen los alumnos sus proyectos. Estos diversos espacios ponen en juego múltiples elementos que fueron parte

constituyente de esta historia. Por ello no puede hablarse de un comienzo y un fin de los grupos en el sentido cronológico. Los tiempos cronológicos sólo pretenden dar continuidad a una experiencia y a un sentido que de por sí incluye, retazos, fragmentos, instantes que más allá de producirse como unidad vivencial y/o narrativa, participan de múltiples planos que nos hablan de la multiplicidad de lo social y de las características de los sujetos, tanto a nivel singular como colectivo. La complejidad de estos procesos representa un caleidoscopio de experiencias las cuales aparecen, a través de un trabajo de construcción del investigador que les otorga visibilidad.

La apertura del proceso grupal se presenta así como un escenario que requiere de un corte, de un montaje para desplegar la multiplicidad de historias y relatos que preceden y se superponen al momento de la experiencia y con ella. El que relata no puede prescindir de su contexto sociocultural, los valores, las experiencias que lo han precedido y forman parte del tejido y la interpretación. Es decir que recuerdos, olvidos y memorias están allí interviniendo en la elaboración del relato, depende del lenguaje, forma de expresión limitada en sus recursos para transmitir algo que corresponde al nivel de la experiencia. Las vivencias personales intervienen recreando un tiempo que incluye ya una transformación tanto de lo vivido como de lo narrado. El tiempo siempre deja una huella pero la inscripción de la experiencia no siempre se efectúa, por ello cuando se logra, aparece en una multiplicidad de figuras. El relato no puede reproducir la experiencia ni constatar miméticamente lo ocurrido.

La interlocución y la escucha de las relatorías, recrean un momento grupal que pretende dar una continuidad en términos de memoria a lo experimentado. ¿Qué efectos produce sobre las constelaciones grupales? ¿Homogeneizante, constructora de un vínculo, persecutoria? La captación de las diferencias, de las resonancias, de los imaginarios compartidos, genera una nueva fuerza de afectación a la grupalidad por constituirse, que no detiene el proceso en una síntesis colectiva, sino que lo relanza conflictivamente de manera renovada. El aprendizaje grupal está preñado de otras presencias que visitan el espacio, talleres, vínculos con los profesores, seminarios, saberes, fantasmas, que perturban, interfieren pero que introduce potencialidad creativa en el espacio grupal.

La reflexividad como mecanismo es de trascendental importancia en este proceso que deviene por momentos colectivo. Félix Guattari hace una advertencia interesante: no

confundir lo grupal con lo colectivo, lo colectivo se extiende más allá de lo grupal. Lo colectivo participa de elementos intersubjetivos, pero también incluye procesos microsociales, y elementos del imaginario social (Guattari, 1996).

Es decir que lo colectivo supone una multiplicidad heterogénea, existe una red de focos de enunciación que se expresan en distintos ámbitos de la institución y la maestría y también en los espacios intersticiales, informales. Si bien recurrimos a conceptos psicoanalíticos para el análisis, las grupalidades no pueden verse exclusivamente desde esta perspectiva requieren precisamente de la escucha singularizada de los diversos fenómenos con múltiples referentes, que nos hablan del campo de lo colectivo y su narrativa. La lectura de los acontecimientos plasmados en las relatorías intentan no extrapolar los conceptos del aparato psíquico individual a los fenómenos grupales. Es interesante incluir en el análisis los elementos como la voz y la mirada objetos parciales, trabajados como “objeto a” en Lacan, pero sin subsumir los fenómenos semióticos en la lógica de lo uno dependiente de un significante.

Tampoco el significante lingüístico que somete los procesos subjetivos a un determinismo simbólico puede dar cuenta totalmente de los acontecimientos colectivos.⁸ Se pretende poner mayor atención al carácter transubjetivo de las experiencias, los intercambios múltiples, los diversos lugares de subjetivación colectiva, lo colectivo entendido como más allá del individuo y más allá de los procesos intra e intersubjetivos, en los que participan, instancias identificatorias, como también otras instancias producto de las interacciones institucionales con sus niveles simbólicos, elementos del imaginario social como lo plantea Castoriadis.

La memoria interviene en la construcción de algo ya perdido pero que se recrea en el relato para hacer inteligible el presente y construir sentido a la acción futura. Los relatos se insertan así en el tiempo e inciden en los procesos de transformación grupal y actúa sobre la ilusión de unidad.

Lo grupal aparece así como una experiencia que nos habla de la construcción de lo colectivo y advierte sobre la insuficiencia de querer encontrar un patrón único en la construcción de los fenómenos grupales en términos de un proceso con un comienzo, un

⁸ Ver Alicia Lindón, *Narrativas autobiográficas, neurosis y mitos: una aproximación a la acción social*, El Colegio Mexiquense, fotocopia sin referencia de año, p.299

desarrollo y un fin, en sentido evolutivo, que refiera exclusivamente a la experiencia cronológica del grupo. Podríamos decir que el origen, si consideramos los aspectos imaginarios son indeterminables. La narrativa de la experiencia grupal es la que imprime una lectura particular al fenómeno. La transmisión, nos dice Nasio (1987: 21) “es una forma de rememoración y retorno” pero no es un volver a lo originario, el retorno supone una confrontación con lo excluido o reprimido que establece una relación con lo nuevo.

El relato sufre una transformación por la búsqueda de significación para el conjunto, para el interlocutor que es el colectivo, lo que supone un trabajo hermenéutico en quienes participan de la experiencia, el texto propio, los anteriores y el contexto. Otro elemento que aparece es la ficción que interviene en la construcción del relato.

La subjetividad plural y polifónica, es producida por instancias individuales, institucionales, sociales y no puede atribuírsele una causalidad unívoca. Bajtin (1999) piensa la polifonía como una tensión, una lucha y un encuentro sin posibilidad de síntesis.

Apertura del proceso grupal

Se va a tratar de desarrollar el análisis en más de una aproximación, las de las voces presentes en las relatorías, tomadas como voces colectivas, ya que se considera al grupo como lugar de enunciación colectiva, por ello no hay identificación de nombres. Sin embargo en las viñetas, se podrán apreciar las singularidades en juego en la reinterpretación del proceso. En este montaje se observan las tensiones permanentes a partir de la palabra, entre lo singular y lo colectivo, ya que la palabra remite siempre a algún deseo que la habita y lleva a reanudar una y otra vez el tema de los vínculos, y también las relaciones de fuerza y de poder en el entramado institucional-grupal.

“A” expresa que sentía mucho entusiasmo por empezar, antes de que me aceptaran pensaba “estoy seguro que si me quedo voy a trabajar mucho” ... cuando me aceptaron se me generó la angustia...¿ qué voy a hacer ahora? Y sigo angustiado... también lo relaciono con la cuestión del grupo. No conocía el grupo soy de la UNAM... (28 de septiembre, 2000, Grupo A)

“M” comenta el sentirse bien en este espacio, aún cuando se sintió rara al ver la diferencia de espacios entre la UNAM y la UAM, en la UNAM, todo es más grande, hasta ves a más personas , aquí todo es pequeño.. (28 de septiembre, 2000, Grupo A)

Se advierte que la producción de un lazo no es sólo discurso, la transmisión pasa por las vivencias, los espacios recorridos , la historia singular, y lo pre-discursivo que sostiene a esa experiencia y a los vínculos en sus múltiples intercambios gestuales, afectivos etc.

“los maestros saben demasiado y también eso es una presión. (28 de septiembre. 2000 .Grupo A)

“quienes estamos participando vemos a Silvia como una moderadora y le pedimos la palabra”, “como en todos los comienzos al no saber lo que vamos a encontrar o lo que vamos a crear, mejor nos callamos”...(28 de septiembre,. 2000 , Grupo A)

En cuanto a los enunciados se aprecian las distintas modalidades de la narración, desde un hablar desde el nosotros, hasta la manera singular de expresar un afecto despertado. En este momento del proceso cabe preguntarse, el “nosotros “¿qué significa? ¿un sentimiento de resonancia y encuentro con los otros?, ¿un efecto del dispositivo grupal y el conocimiento de su dinámica? La angustia es un lugar frecuente en los comienzos de un grupo que remite a los temores al reconocimiento, a la pérdida de identidad, a los referentes y códigos desconocidos que se ponen en juego en el intercambio. Se van perfilando las diferencias en cuanto a las identidades profesionales y el origen de la formación, UNAM, UAM, Escuelas Pedagógicas, etcétera, y los fantasmas institucionales que las atraviesan. Las distintas instituciones de referencia, los imaginarios que las acompañan y, el saber de los maestros aparece como un lugar de presión que inhibe la palabra. Los ideales en juego, las expectativas, acompañan esta nueva experiencia. Se hacen alusiones al tiempo de convivencia que supone la maestría *vamos a convivir dos años* y también al lugar imaginario que se articula con las transferencias generadas en el grupo y pre-existentes al mismo, dada la participación de las coordinadoras en procesos de selección y otros lugares de docencia.

El lugar del coordinador

Aparece el lugar del coordinador como alguien que tiene que marcar las normas y reglas del juego, “*pedir la palabra*” dicen, nos remite a no poder aún apropiarse de la misma, el temor a ser reconocidos desde el no saber, alguien tiene que decir que hacer, aparecen los miedos más básicos, “*mejor nos callamos*”. En este aspecto se presenta el fantasma de una organización piramidal, donde existe quien detenta el saber -el coordinador- y los que van a aprender. Es aquí, en estos momentos iniciales donde el coordinador es propietario de la palabra.

El otro, aquí el coordinador, que da la consigna es condición de aparición de la trama de los vínculos. Al enfrentarse con el otro se pone de manifiesto la no identidad consigo mismo del sujeto singular y su condición alienante de otorgar al otro la posibilidad de su palabra.

Pierre Clastres plantea que “Hablar, es ante todo detentar el poder de hablar. O más aún el ejercicio del poder asegura el dominio de la palabra [...] Palabra y poder mantienen relaciones de tal naturaleza que el deseo de una se realiza en la conquista del otro”. Parece que aquí el reconocimiento pasa por la aceptación inicial de la autoridad. La demanda de ser “moderados”, disciplinados tal vez. El coordinador puede señalar las latencias que encubren esta formulación manifiesta de entregar la palabra y las ansiedades que la acompañan. Una de ellas fue el temor a la pérdida de control.

Se perfilan entonces voces desde lo académico, desde lo institucional, las jerarquías y los roles y desde lo intra-psíquico los temores y fantasmas a la censura y el desconocimiento. No hay confianza y confiabilidad en este “agrupamiento” como lo llamaría Sartre (1960), donde aún no son conocidos, ni reconocidos.

El vínculo es condición básica para la creación de identidades y de sentido y el coordinador puede clausurar el pensamiento si acepta esta atribución inicial que algún miembro le confiere, en este lugar de dependencia. Bion (1966) plantea que en los momentos iniciales de un grupo se instala el supuesto básico de dependencia. Los silencios son recurrentes en el proceso inicial, las angustias frente a esta experiencia emocional desconocida se hacen presentes y es interesante ver que significaciones se les otorgan.

Siento la angustia de "B" por no estar a gusto en este espacio, sus gestos, los siento con cierto coraje, bueno ese es mi sentir,... tratamos de darle ánimos pero "B". será la única que decidirá que hacer con este espacio.... (28 de noviembre del 2000)

Continúa su relato diciendo que algunos espacios los ha tenido que dejar por algo que no le gusta. Lleva doce años en México. Ella comenta sentirse agredida por el decir de "S". (28 de noviembre del 2000)

...La primera mujer hablante de la maestría, continua un proceso y ahora después del silencio nos comenta sobre Foucault, sobre Maria Inés el acuerdo a la teoría que maneja; de ahí inician las angustias sobre ¿ como involucrar la teoría con mi proyecto de investigación... ¿qué retomo que me sirve? (29 de septiembre, 2000)

Lidia interpreta que la reflexión que están haciendo en relación a Foucault, está vinculada con incertidumbres, con fantasmas,.. Desde el inicio se están cuestionando las reglas... ¿Quién impone la disciplina las reglas del grupo? (28 de noviembre 2000)

La sesión inicia con un conocido juego de miradas y silencios, las miradas cómplices de preguntas, ansiedades y palabra no dichas, los rostros vivaces o evasivos. (1 de febrero 2001)

Los silencios dicen algo ¿quiénes son los que están incluidos y quienes los que están afuera? ¿qué tiene que ver la asistencia con la evaluación? Esto se puede plantear en el comité de la maestría pero no lo hacemos (22 de febrero 2001).

Aparecen al inicio ansiedades con respecto a las presencias, dudas en cuanto a la permanencia en la maestría, tensiones entre distintos miembros del grupo y centralmente el silencio como recurso frente a la angustia y la incertidumbre. Desde el psicoanálisis se articula al silencio, al problema del narcisismo y de la imagen de sí frente a los otros. Por otra parte, el saber en la institución es un tema central que los confronta y al que temen arriesgarse, aparecen las diferencias culturales y las relaciones con lo extranjero, lo extraño.

También se hace alusión al lugar de los representantes en el Comité de la Maestría, lugar en el que participan algunos profesores y el coordinador que a su vez es coordinador del grupo de reflexión. Es interesante como en el colectivo existe una resistencia a la representación, al delegar en alguien la voz del grupo, queda la inquietud de que es lo que se cuestiona, ¿la posibilidad de un miembro singular de portar la palabra de otros? ¿La

conformación del comité donde se incluyen sus profesores? ¿La desconfianza aún para poder emitir una opinión o una discrepancia? ¿Qué nos dice esta actitud del entorno institucional? ¿A quién se delega la búsqueda de sentido? Observamos también como el temor obstaculizó la toma de la palabra de los representantes al Comité de la Maestría, se cuestionó el sentido y la responsabilidad de la representación. Los coordinadores del grupo forman parte del comité de la maestría, este elemento creemos importante señalarlo como posible aspecto inhibitorio de la participación tanto en el comité como en el grupo de reflexión.

En los encuentros grupales iniciales aparecen ansiedades persecutorias, pero es importante atender también a los elementos simbólicos que nos hablan de la dimensión institucional y política que incluye la dinámica del poder. Se tendrá que considerar registros libidinales, afectivos fantasmáticos y los institucionales que nos hablan de filiaciones, jerarquías y transversalidad. Los elementos simbólicos, las reglas y las normas si bien pueden operar como obstáculos para el trabajo de lo grupal, también son garantes del trabajo y forman parte de los seminarios teóricos de la maestría, podemos apreciar como estos contenidos son vertidos en el grupo como elementos de reflexión.

En los encuentros grupales se da una confrontación de cuerpos y rostros que afectan los modos de vinculación, las distancias, los espacios ocupados, no es sólo la palabra la que crea significaciones, el silencio, la mirada, el gesto crean sentido, sin embargo no se utilizan estos registros en el análisis más que cuando son señaladas en las relatorías, pues es el material con el que se cuenta. El lenguaje discursivo es sólo un modo de aparición del intercambio, el vacío aparente puede indicar la presencia de las emociones, modalidad vinculatoria distinta a la de la palabra. El habla es una posibilidad articulada con el callar, pues el silencio es también una forma de lenguaje. El silencio puede ser angustioso, puede indicar una pérdida, un miedo o temor, puede también habitar espacios de reflexión productivo, puede aparecer como una demora necesaria para el pensamiento creativo. En el grupo parecía remitirse a los temores de exclusión a partir de las evaluaciones, y de las diferencias de origen, en este primer tramo. Posiblemente se relacionó, también, con los contenidos latentes del intercambio y con la retirada de algunos miembros seleccionados que manifestaron su malestar por las modalidades de trabajo que no les permitió continuar, su autoexclusión del grupo fue motivo de análisis y preocupación para el resto de los

miembros en lo manifiesto. ¿Podrían corresponder también, a las propias dudas y ambivalencias en cuanto a su permanencia en la maestría?

Ya sentados, y con la quietud aparente que parece caracterizar un acto de reflexión, se reitera el juego de miradas encontradas, y desencontradas, risas, despistes simulados ante la pregunta de quien se encargará de la relatoría. (22 de febrero 2001).

La relación cara a cara, todos están sentados en círculo, con los otros, posibilita en los grupos el mirarse y ser mirado, interviene en la construcción de sentido. La mirada puede incluir una forma de la acción y también es un rasgo emocional que puede indicar, satisfacción o temor. En el silencio inicial frecuente en todas las sesiones las relaciones se organizan alrededor de la mirada, qué veo qué me ven, quienes son los otros qué miran en mí y qué quieren de mí. En la producción psicoanalítica se articula la mirada con la oralidad, por ello las metáforas a veces utilizadas, “*mirada devoradora*”. André Missenard (1978) habla de la presencia de las fantasías ligadas al cuerpo despedazado/unificado que se vinculan con las identificaciones narcisistas en los grupos. Para el psicoanálisis, como lo señala Nasio (1992)⁹ retomando a Lacan, ver no es lo mismo que mirar lo que vemos no son cosas, sino imágenes, no la cosa en sí, interviene en el mirar una dimensión imaginaria que ha sido conceptualizada por el psicoanálisis, en relación al el Yo Ideal que es una instancia ligada al campo de lo imaginario y del narcisismo. La experiencia del frente a frente en los grupos pequeños remite a otras experiencias primarias, como el vínculo con la madre, o las experiencias de cuidado temprano, y también a un vínculo especular que reactiva la impresión de lo siniestro, inquietante por familiar, ante el doble (Freud: 1921). En la experiencia grupal las identificaciones se dan no sólo con el coordinador sino con los semejantes, identificaciones laterales que pueden vincularse con aspectos emocionales y también con un compartir intereses, proyectos etc. La identificación es un mecanismo fundamental del funcionamiento de los grupos que reposa en “una ligazón erótica” nos dice Freud, el autor pone su acento en la relación de cada uno de los miembros con el jefe. La identificación colectiva es secundaria a esta primera identificación. En *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) alude a una “sustancia común” que remite a la identificación oral. En este espacio se consideran también las significaciones imaginarias que

⁹ Se pueden consultar para este tema los seminarios de Lacan del año 1964, *Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*.

corresponden no sólo a procesos psíquicos, sino a lógicas colectivas. Los vínculos entre lazo social y psíquico, son lugares de convergencia y no de causalidad, una misma situación, por otra parte, no entraña los mismos efectos sobre las personas.

L. sale de su silencio y nos dice que este también es un lenguaje con el que se pueden decir muchas cosas. Que si no habla en los seminarios es porque no le nace o por que tarda en procesar sus opiniones, o bien porque le parece prudente no repetir lo que otros ya dijeron y coincide con lo que ella también piensa. Nos comparte su experiencia de que allá, en el diplomado de las tardes, habla mucho y no hayan como callarla, y aquí no, y reflexiona sobre como esta maestría le ha roto la estructura y esquemas y que por ello quizás no habla tanto. (20 de noviembre. 2000)

En este comentario, aparece el lugar del sujeto en distintos contextos que nos habla de las configuraciones grupales que se dan en el aquí y ahora y la aparición de distintos rostros posibles de un mismo sujeto en diversos ámbitos. El silencio, tiene sus relaciones con lo inconsciente y en muchas ocasiones, con el fenómeno de represión. Se plantea que el inconsciente es “un discurso sin palabras”. Silencio y mirada pueden ser pensados simultáneamente, pues en los silencios pueden darse también el encuentro de las miradas, de los gestos. El tiempo del silencio puede ser fecundo o paralizante, puede promover la asociación de ideas o puede obturar la palabra y aparecer como obstáculo. Detrás de un silencio puede dominar el erotismo o la pulsión de muerte, la estéril repetición, pero también pueden aparecer ambas tendencias de manera ambivalente. Las pulsiones pueden despertar potencialidades o clausurar el pensamiento. En la anterior cita observamos como la confrontación con nuevas modalidades de trabajo y de adquisición de conocimientos, participa de la dificultad de intervenir verbalmente. El coordinador del grupo puede intervenir, si observa que los fantasmas aparecen como obstáculos al aprendizaje frente a la tarea, desanudando a través de señalamientos estas investiduras o miedos, de este modo promueve el fluir de las cadenas asociativas y el pensamiento creador, para ello hay que captar las latencias más allá de la palabra o el discurso. Estos elementos forman parte del aprendizaje grupal.

El inicio de un grupo produce también, expectativas, ansiedades y desconcierto, para el coordinador, sentimientos a veces fusionados; los referentes teóricos, los modelos,

las formas de coordinación, la identificación con otros coordinadores, junto a su participación en el grupo, su propio devenir, en el que también pueden prevalecer la confusión, la incertidumbre, el sin sentido, que lo remite a sus propias carencias y al no saber. Este sentimiento puede dar paso a la reflexión grupal, al silencio del coordinador que permite que las significaciones emerjan del grupo o puede a veces precipitar su participación obturando la producción colectiva. Entre el grupo A y el B, pues al inicio se trabajaron en dos grupos divididos, se perfilan las diferencias en las modalidades de coordinación frente a una misma consigna, Silvia señalando la importancia de pensar en la dimensión imaginaria y Lidia apuntando hacia la interrogación sobre el dispositivo en el cual luego de las presentaciones como profesionales, padres, trabajadores, pasan a ubicarse en el rol de alumnos, que los remite posiblemente a las instituciones educativas por las que han transitado, la institución con sus fantasmas de exclusión y evaluación infantiliza a los sujetos y los priva de sus rasgos de adultos. Estas diferencias fueron motivo de comentarios, comparaciones, tanto en los diferentes grupos como al momento de reunirlos y trabajar conjuntamente. El coordinador señala los procesos identificatorios en juego.

Lidia... derrumbando identidades... todos hablando... puentes...qué hacer y desde dónde (Relatoria sin fecha).

En las primeras sesiones se manifiestan las dificultades que la asistencia a la maestría ocasiona en el trabajo, las estrategias a seguir para conseguir permiso y también las características del mismo y las nuevas interrogaciones que las lecturas y discusiones en la maestría producen en el ámbito laboral.

C. la dificultad de escaparme para venir a clases o de decirle al controlador que me deje ir.... ya me ocasionó problemas, me han levantado reportes y me tienen catalogada como una persona inconstante, Por otro lado ya que no doy el rendimiento que debo dar por la preocupación por el trabajo.(Relatoria sin fecha)

H. yo ayer anduve intranquilo, fastidiado cansado y tuve que ponerme a leer..... También estoy de acuerdo con lo que R. dice, el tema de la familia...mis hijos de secundaria también están con sus tareas...y la ausencia que voy a tener yo. Mi esposa también está estudiando una licenciatura... y yo no la puedo ayudar.. También el trabajo de tesis. 28 de septiembre. 2000

Los tiempos y los roles se superponen y crea ansiedades frente al proyecto académico.

...para mí es muy difícil quitarme una manera de pensar, donde lo subjetivo pareciera no interesar... Yo estudié en la UNAM... en este grupo ya empezamos a hablar de nuestras expectativas y de nuestros proyectos. 28 de septiembre. 2000

Otro aspecto que aparece inicialmente en el discurso grupal es plantear "la maestría como una forma de vida" y una preocupación por el "proyecto de investigación, con la expectativa de entrar en "un proceso de conocimiento, de habernos escuchado, mirado, amparado en los demás y... de romper con los esquemas" 28 de septiembre. 2000.

En este sentido se presenta la expectativa de la maestría como una experiencia totalizante, situación idealizada, que incluye, el presente, el futuro y un lugar que funcione como continente a las angustias y las ansiedades que la búsqueda de conocimiento despierta. Es importante destacar el pasaje al plural en la formulación de los deseos y la presencia de un imaginario de protección de continencia de los grupos que posiblemente, remiten a la formación que han recibido pero también a un sentimiento de amparo y continencia que se articula con roles de la familia y también con la identificación con sus pares. La experiencia del vínculo los pone en contacto con el reconocimiento de los tiempos, de la finitud y de la separación, existe una tensión entre el sí mismo como referente y los otros en relación a los intercambios que se suscitan. Intervienen expresiones afectivas y pulsionales de los participantes en los procesos de significación y resignificación de la experiencia personal. Se considera que existe un imaginario de la maestría, posiblemente gestado desde generaciones anteriores y desde los programas fundadores de la UAM, con el sistema modular y el aprendizaje grupal que pueden asociarse a estas fantasías. En los grupos dentro de la institución con objetivos de formación se puede caer en la psicologización del conflicto, cuando los aspectos del mismo pueden tener que ver con las presiones de trabajo, familia, tiempo para dedicarle al proyecto, dado que gran parte de los alumnos son trabajadores con experiencias en otras instituciones.

La idea del grupo está también interferida por la producción de un saber sobre los grupos y las instituciones. Aparecen las distintas significaciones del vínculo del *estar con...*, de la construcción de un nosotros, en el que interviene elementos imaginarios, en un campo

regulatorio dado por la consigna que los invita a trabajar, “reflexionar sobre el proceso de formación”. La consigna marca las condiciones de posibilidad del decir, y crea umbrales para el decir y el no decir, pero no es suficiente analizar la situación de los actores al interior del grupo, los elementos de transversalidad están siempre presentes, la familia, la institución, los lugares profesionales de pertenencia. En este sentido Marcelo Percia, insiste en la necesidad de trabajar la consigna con los participantes en un grupo de reflexión. En este marco normativo se irán perfilando la creación y atribución de identidades, quién habla, cómo se escucha, quién responde, que irán gestando formas de intercambio. En este proceso de creación de diferenciaciones se va perfilando una totalidad sistémica que Raymundo Mier denomina “comunidad imaginaria”. Se verá más adelante como desde la teoría de los grupos se habla de la “ilusión grupal” planteada por Anzieu D. Las tensiones y contradicciones se expresan también en el discurso de otra compañera que comenta en relación a B. que piensa retirarse de la maestría.

La angustia por quizá haber tomado una decisión equivocada... no le vibra nada...le mueve el asunto de la evaluación. 8 de marzo 2001

Ocupamos nuestro espacio, y cuando se había dado inicio a la reunión, nos hacen saber que el mismo estaba asignado a otras gentes. Iniciamos la búsqueda de un salón y finalmente nos quedamos en el familiar salón cuatro de postgrado 8 de marzo 2001

El encuadre de la tarea es depositario de proyecciones y puede convertirse en un elemento persecutorio. Aquí aparece la rotación de lugares que incide en el trabajo grupal desde lo institucional; en otros momentos aparece desde la alteración de los tiempos de trabajo, la presencia o las ausencias por las responsabilidades en juego.

Por otra parte, hay que considerar que los integrantes de la maestría son, muchas veces, desconocidos que han competido por su ingreso en la institución. El intercambio grupal puede suscitar una amenaza de pérdida de la identidad personal, o a la seguridad del Yo, con el acompañamiento de ansiedades que remiten a situaciones confusionales, a veces persecutorias por los miedos movilizados, tanto desde la perspectiva de los nuevos conocimientos como de los vínculos en juego, y también las ansiedades depresivas en relación a lo abandonado para acceder a este proyecto. Es necesario escuchar las latencias y facilitar la búsqueda de nuevos sentidos.

La escucha, la palabra singular y el cambio de nombres

Las modalidades de la escucha y la identidad de los miembros del grupo fueron aspectos iniciales del proceso grupal que se destacan en las relatorías:

Se empieza hablando del lugar del observador y de la inclusión de las relatorías: de la opinión propia sobre la dinámica del grupo, las ansiedades, los miedos, fantasmas que conciernen a la producción grupal; es el riesgo de la palabra singular que no se pierde en un espacio colectivo, la palabra que queda escrita como marca de las significaciones del grupo, lo que se dijo se recupera vaciado de temporalidad y devuelto por la voz del otro, la mirada y la escucha del semejante ¿Cómo hablar de un proceso de muchas voces en la enunciación de una sola escucha? Es una apuesta y una convocatoria (1 de febrero 2001)

¿Cuáles son nuestras construcciones imaginarias de lo grupal...? ¿Qué nos une y que nos separa?

...pensamos más en que decir que en escuchar al otro...

Cuando habla E. Me cuesta trabajo entenderle y a veces no se si me interese entenderle; el grupo de reflexión es escuchar al otro y sentirme escuchado, es un espacio para escucharnos sin este espacio no se si hubiera seguido, no es fácil decirle al otro; me permite valorar la maestría; acá se juegan otras cosas, no poder hablarlo no se puede, lo vivo como algo esencial para seguir la maestría, hoy estoy conmovida con lo que hemos leído. (13 de febrero).

Se destaca aquí la función elaborativa de la palabra, la relación como condición del proceso, el proyecto personal y colectivo como conquista del sentido y reconocimiento.

Se plantean las dificultades de la escucha, desde dónde, desde que identidad en juego, desde que paradigma teórico, desde que registro afectivo, libidinal, cognoscitivo. Es el segundo trimestre, y se observa un cambio cualitativo en las relatorías. Se intercalan en las sesiones algunas dramatizaciones, se escenifica el tema de la risa. Se constituyen como grupos de alumnos y profesores.

E. Dice que para efectos de clasificación todos tienen diez. (13 de febrero).

J. nos remite a Tamayo para recordar que la sandia es una sonrisa fresca y enorme; el tema era una forma de resistencia. El oprimido es un transgresor, la dinámica fue refrescante, no tomar las cosas tan en serio,... es la satisfacción de estar aquí, sin temor a los estereotipos quitarse esas marcas que traemos de la subjetividad para crear simpatías o no. (13 de febrero).

En la siguiente sesión del 22 de febrero, “circula en el grupo una lista de los cumpleaños”

“H. cada vez siento más cobijo en el grupo- estamos mas cerca- lo tenemos que estar mencionando...”

De Silvia surge la pregunta ¿ si lo que yo estoy pensando que el otro está queriendo decir... o si será lo que yo misma me estoy preguntando a mi y se lo pongo al otro? (22 de febrero, 2001)

Los nombres son otra historia (16 de noviembre, 2000)

En este proceso de intento de reconocimiento se observa un permanente cambio de nombres o confusiones muchas veces inadvertidas que nos muestran las dificultades para registrar al otro en su singularidad.

Se hizo un breve silencio....Silvia como salvándonos de él se pregunta, nos pregunta:¿ como abordar esto?, ¿cómo me llamo, quién soy en el grupo?, la confusión puede estribar en el riesgo de no ser quien soy y poder ser otro... (16 de noviembre. 2000)

Se reparten las copias y se genera una nueva confusión de nombres, ahora M intercambia Lucero por Consuelo. Otra vez Consuelo. Frente a la incertidumbre que ha provocado en el grupo el inicio de la Maestría nos enganhamos con este juego de nombres que nos da esperanza, consuelo y un lucero que ilumine nuestro camino. (16 de noviembre 2000)

En Consuelo no se si hay una Esperanza o una Esperanza en el Consuelo (3 de julio 2001)

El otro o la identidad del otro aparece como un fantasma y en la narrativa del proceso, en el imaginario se apropian y dan sentido metafórico a los nombres que son negados, olvidados en su carácter de singularidad para dar un significado a la experiencia que allí se vive es , elocuente el juego entre Consuelo y Esperanza. ¿Qué nos indica el cambio de nombres, que dificultades existieron para reconocer el rostro del otro, para aceptar su singularidad, su diferencia, su palabra, porqué es tan difícil aceptar la crítica, la divergencia , la contradicción? ¿Cómo el lugar institucional de alumnos de la maestría obstaculizó en estos primeros momentos el establecimiento de los vínculos y el reconocimiento de las diferencias?

Posteriormente hay otra vez una confusión de nombres, entre H. Y S. la confusión de nombres nos ha perseguido en esta experiencia, el nombre es como la difícil reflexión de un recorrido por los laberintos de la subjetividad, la diferencia y la cercanía con otros, el nombre es tal vez un poco la reconstrucción de uno mismo en lecturas distintas cada vez que lo enunciamos, en el encuentro y desencuentro de los lazos de los rostros, de historias que se tocan por motivos que desconocemos, la enunciación de uno mismo y de otro, es como el instante que siempre escapa cuando había alcanzado su definición mejor, es la aprehensión instantánea de las dimensiones de la propia biografía, en la inscripción individual y colectiva de las dimensiones de la historia que construimos y nos construye. El nombre en fin, es tan indefinible como uno mismo, transita por la historia propia cobijando sobreentendidos, de aspiraciones y porvenir, de asombros cotidianos que se entregan día a día al homenaje de nuevos motivos... (1 de febrero del 2001)

Es muy interesante observar en estos párrafos las fantasmagorías de lo colectivo, las historias singulares en juego, las voces omitidas pero que tienen presencia y actúan en la producción de las nuevas constelaciones grupales. El yo (*moi*) es objeto de las investiduras de los demás, el discurso de los otros y sus miradas me constituyen como unidad. Así este mecanismo imaginario, contribuye a la formación del Yo ideal con sus rasgos de omnipotencia narcisista, que satisface los designios del principio del placer, pero esta visión difiere de la realidad puesto que somos sujetos fragmentados. Lo imaginario tiene también su articulación con los mecanismos que permiten la emergencia del inconsciente que

permite la expresión de los sueños y los deseos. Enriquez señala¹⁰ que lo imaginario se presenta como lo que permite la construcción libidinal y abre la vía al deseo, destacando la categoría de lo diferido, que es introductor de la diferencia, contraria a la repetición, y por consiguiente participa de la construcción de un proyecto y de las utopías. Provoca la irrupción de lo inesperado y de la sorpresa.

Desde la perspectiva castoridiana el imaginario no es simplemente lo ilusorio o engañoso, sino que participa de la creación de la realidad, la institución, es autoinstitución por la acción del imaginario radical. Por otra parte el imaginario social, que apunta a los conjuntos identitarios y a la cohesión social, trata de preservar en las instituciones la unidad funcional.

C. Somos muy castigadores; a quien interrumpe lo marcamos. La pregunta es: ¿si yo me atrevo a criticar no me van a dejar de querer? (16 de noviembre,. 2000)

Silvia pregunta: y aquí en el grupo que pasa? No solo hablemos de los de afuera; y los callados de aquí que? (16 de noviembre, 2000)

Reflexionamos sobre la importancia de asimilar la crítica, de ejercitarnos con ella, tanto para quien la dice como para quien la recibe. (20 de noviembre,. 2000)

Si nos criticamos podemos desaparecer como tal. En ese sentido pesan las ausencias. B. critico y ya no está, el grupo perdió un miembro. (20 de noviembre, 2000)

Las organizaciones no siempre están abiertas a lo imaginario, al mundo de los sueños y los deseos de sus miembros, las acciones de los sujetos son sometidos a los intereses institucionales. La “estabilización del discurso” es indispensable para que cada quien conozca la posición del otro y responda adecuadamente a los otros, de tal modo se instala la rigidez y la repetición, los sujetos son hablados así por otros. En este sentido en el texto *La muerte en las instituciones*, Enriquez (1989) habla de la presencia sorda y silenciosa de la pulsión de muerte en las instituciones., en la agresividad y en la alienación del individuo en lo imaginario de la institución.

Pero, en la institución también este rechazo que genera alienación social, es a su vez productivo, creador de leyes y de orden y da paso a lo simbólico y al lenguaje. El imaginario grupal puede aparecer como creador de lazos y de sentido.

¹⁰ Ver el texto de Enríquez, Eugene, *Imaginario social, rechazo y represión en las organizaciones*, <http://www.psicología-grupal.cl/documentos/articulos/imaginario.htmj>

Las reglas

La tarea en el grupo de reflexión es expresar todo aquello que el sujeto piensa o imagina o experimenta en la situación de formación, es decir que se pretende simbolizar lo que estas situaciones le generan. Las reglas de funcionamiento en los grupos tienen que ser formuladas y explicitadas desde el inicio, y a su vez se hacen objeto de depositaciones fantasmáticas, que es preciso dilucidar. Cuando las reglas han sido establecidas en el colectivo, su no observancia pueden invitar a la búsqueda de significaciones en relación a su violación y pueden vincularse con resistencias que el trabajo en el grupo suscita, pero no se puede perder de vista los elementos institucionales que operan fuera del grupo, y esto nos llevó a considerar centralmente las verbalizaciones de los integrantes del mismo y no incurrir en falsas interpretaciones. Un elemento a considerar en este sentido son las ausencias, las presencias, las transgresiones en cuanto al tiempo y al espacio. La presencia es para el psicoanálisis un elemento constitutivo central de la formación de un grupo. A su vez la observancia de las reglas y su señalamiento contribuyen a las posibilidades de trabajo y favorecen la organización y el trabajo grupal. Las reglas comprometen a todos los miembros del grupo. Según Anzieu (1978: 22) estas reglas cumplen una función instituyente. Este sistema simbólico es el que garantiza la posibilidad de entregarse a un proceso que involucra fenómenos psíquicos que corresponden tanto a procesos primarios como secundarios.

Anzieu (1978: 13) plantea en el análisis de los grupos de formación, -que difieren del grupo de reflexión aquí trabajado- las reglas de funcionamiento del grupo, una de ellas es la de abstinencia, la regla de abstinencia indica que se evite toda relación individual con los miembros del grupo de parte del coordinador y también de los miembros entre sí, fuera del espacio grupal, de tal modo que el coordinador no se convierta en un agente de satisfacciones o deseos personales.

Esta regla no puede trasladarse al grupo de reflexión de la maestría donde los alumnos comparten una serie de actividades en, reuniones generales de establecimiento de los programas y su evaluación, tareas de investigación, comité etc., la situación institucional y los dobles roles hacen imposible el cumplimiento de esta regla que se

plantea en los grupos de formación y en algunas propuestas de los grupos operativos que cuentan con un coordinador externo a la institución. Lo importante es dilucidar el deseo de saber sobre los grupos y señalar algunos fantasmas que lo recorren pero no es posible ni deseable detener la circulación de la palabra y plantear esta regla de forma canónica.

Otra de las reglas que se plantean en los grupos de formación, es la confidencialidad de los contenidos, es conveniente el resguardo de la palabra y plantear una restitución al grupo de las discusiones que sobre la formación aparezca en otros lugares, pero es cuestionable el plantear la prohibición del comentario de lo acontecido en otros espacios de aprendizaje cuando se trata de un grupo de reflexión en el sector educativo. ¿Hasta que punto la circulación de la palabra puede restringirse al grupo, en los ámbitos institucionales, cuando el sentido del encuentro es la formación y el análisis? Uno de los recaudos posibles es la consulta y la discusión con los miembros del grupo en relación a estas posibilidades. Estas consideraciones se hacen extensivas a los profesores que no son externos a la institución, cumplen diversas funciones e intercambios con los alumnos y entre sí que no permite pensar al grupo como regido por estas modalidades que corresponde a los llamados “grupos de formación” de la escuela francesa.

Otro aspecto a considerar es la demanda, el trabajo grupal no deriva de la solicitud explícita de los alumnos, aún cuando puede formar parte de su imaginario o el conocimiento que tengan de la historia de la maestría, sino de un programa de trabajo que incluye al grupo como un lugar de formación. Si bien no hubo una demanda explícita por parte de los alumnos, se parte del conocimiento de que la mayoría de ellos tienen sobre el programa y sus formas de funcionamiento, programa que vino operando con grupos de reflexión desde la primera generación; esta fue la cuarta, no puede descartarse la idea de la existencia de una demanda latente al incorporarse al programa. Se puede plantear como hipótesis la existencia de una tensión entre el sentido expresado y el sentido en acto, ya que hay significaciones que permanecen silenciadas.

Una pregunta que insiste frente a esta experiencia es ¿de qué manera el trabajo grupal continuo durante dos años, tiempo que duró la maestría fue favorecedor o creador de un aprendizaje creativo? ¿Será conveniente la rotación de los coordinadores, dando acceso a distintas modalidades de trabajo con los grupos? ¿Qué lugar ocupa la transferencia con los coordinadores y de los miembros entre sí? ¿Existe un pensamiento creativo grupal? De

hecho esta modalidad en generaciones posteriores fueron experimentadas, sin llegar a una nueva formulación definitiva en el seno de la maestría. La resistencia al trabajo grupal fue en aumento tanto en cuanto a su ejercicio con los alumnos como entre los docentes, el trabajo en equipo es cada vez más dificultoso en nuestra universidad. Pensar los grupos a nivel institucional sigue siendo un reto en la maestría de grupos e instituciones.

En otras experiencias con grupos de reflexión, se mantiene como regla el no impartir materias o cursos de los alumnos de la generación o no cumplir funciones directivas, en la UAM X esta posibilidad es transitoria dado los problemas de erogación de presupuesto en pago de honorarios a profesores o coordinadores externos. De todos modos se puede considerar, que además, el trabajo con grupos en una institución de formación universitaria requiere de una dilucidación del dispositivo de trabajo que atienda a los objetivos y modalidades del aprendizaje que no puede ser extrapolado de las instituciones psicoanalíticas. Alejo Dellarosa (psicoanalista de la Asociación Psicoanalítica de Grupos de Buenos Aires) plantea que la vida privada de los participantes, no debe ser tomada como elementos de indagación por parte del coordinador, elemento central que marca una diferencia entre grupo de reflexión y grupo terapéutico. Si bien la vida personal no forma parte del objetivo de un grupo de reflexión centrado en la formación, es imposible establecer una separación tajante entre vida personal y dinámica grupal, ya que sería excluir aspectos que tocan al lugar identitario del estudiante y a los elementos que entran en juego en su rol de coordinadores al momento de las intervenciones realizadas para su proyecto de investigación. Es imprescindible interrogar cómo los sujetos se inscriben en las lógicas sociales y qué de lo social se inscribe en el psiquismo. La intención es también que los miembros del grupo, logren cierta “disociación operativa” para que puedan pensar lo que ellos actúan y en lo cual participan, coordinadores, relatores, investigadores y participantes de un grupo, es decir, atravesar identidades sucesivas, y reconocer esos lugares y sus mecanismos. Pichón Rivière considera a todos los grupos como grupos de trabajo que pueden darse diversas tareas. Pensar el papel que juega el coordinador en estos grupos es fundamental. La especificidad de la intervención psicosocial es centrar la escucha a la vez en los procesos psíquicos intersubjetivos y sobre la dinámica del grupo en sus relaciones con la institución.

A. *“Se dice de un moderador que maneje el grupo sin manipularlo. Un moderador que sea dejado de lado por la misma dinámica grupal, esto es, que no necesite intervenir. (26 de octubre 2000, Grupo B)*

La moderación como límite tiene efectos de integración, de moderación de excesos. Se trae una preocupación ante el hecho de tomarse las palabras literalmente y se habla de las diferencias y lo enriquecedor de traerlas aquí. (26 de octubre, Grupo B)

En estos párrafos se puede observar como el conocimiento que los alumnos traen sobre los grupos y la coordinación, permea la elaboración de la relatoría y la distancia que se toma frente a las distintas modalidades de coordinación. También se ve, los estereotipos que se juegan en el saber sobre los grupos, la necesidad de *moderar*, alude también a los temores y fantasmas que el silencio del coordinador despierta frente al temor de participar, de exponerse frente a los otros, así surgen las fantasías de control.

Frente a estas fantasías de manipulación, moderación, dependencia, es conveniente que el coordinador evite precipitarse en su intervención y de lugar a la apertura de la palabra y la escucha a los múltiples sentidos de lo que ocurre en la experiencia común dado que no siempre las latencias son compartidas por todos los miembros del grupo, la observancia de las singularidades son fundamentales.

Las reglas de funcionamiento del grupo puede ser también un tema a formular y discutir con el grupo como parte de la formación. Sin embargo, en diversas experiencias en la coordinación de grupos hemos observado que no es suficiente enunciar las reglas para que éstas se tengan en cuenta o sean comprendidas, siempre están permeadas de los fantasmas de los miembros y son transgredidas, o no escuchadas ya que allí se condensan movimientos libidinales y pulsionales, en este grupo aparecieron fantasías de exclusión, de pérdida de control desde el inicio. En el caso del grupo de reflexión como tarea formativa, las reglas no pueden venir de un paradigma extraño al grupo sin discutir las ya que la institución educativa establece sus propias reglas y es necesario considerarlas en la dinámica del grupo. Las posibilidades de restitución y confidencialidad pueden formar parte de esta discusión. Este es un tema álgido de no fácil resolución ya que la imposición de otras reglas que no contemplen el ámbito educativo puede propiciar conflictos

irresolubles y estallamientos en el ámbito institucional, esto se observa en las experiencias del análisis institucional.

Es necesario distinguir la experiencia del grupo de reflexión de la del análisis institucional que supone una posición de exterioridad de parte del equipo interventor. En el análisis institucional la presencia del equipo responde a una demanda y a un encargo, el equipo interventor pone en el centro el problema del análisis de estos elementos y del pago, como analizador central y recurre a la asamblea como método de trabajo. En el caso del grupo de reflexión, no se actúa sobre la institución educativa en su totalidad, ni en sus diversos sectores sino que se trata de escuchar como la institución habla y es hablada por el grupo.

Si bien no puede negarse que el trabajo en grupos supone una modalidad de intervención, el objetivo no es el estallamiento institucional sino la formación; ya que en el grupo de reflexión se involucran las personas en relación a la institución para trabajar sobre un devenir colectivo. En este sentido, también es posible, distinguir este proceso del de los grupos cerrados sobre sí mismos, llamados por Ana María Fernández, “grupos isla”, en el grupo de reflexión las relaciones con la institución, las distintas transversalidades, han sido motivo de dilucidación y elucidación permanente. Tampoco tiene como centro lo psicofamiliar, el pasado y la repetición son elementos a señalar para dar lugar a los factores creativos que pueden incidir en la formación y el aprendizaje liberando así, los obstáculos no formulados en los procesos de producción de conocimiento. Se pretende no incidir en fenómenos regresivos o infantilizantes que pueden ser considerados en otras dinámicas que se dirigen a la problemática del origen, a la búsqueda de causalidades o a la mitigación del sufrimiento como en los grupos terapéuticos. El trabajo del grupo de reflexión como propuesta de formación participa de lo instituido, pero busca ser instituyente en cuanto a una manera de transmitir y producir conocimiento, desde la perspectiva de búsqueda de sentido por parte de los integrantes del grupo. El rescate de la memoria de lo acontecido fue la propuesta de las relatorías y se presentó como una tarea evitada o resistida, que significaciones tuvo para el grupo será el motivo de análisis más adelante. Algunos autores como Dellarosa (1979: 130) afirman una resistencia a recordar en los grupos. El autor dice que los grupos funcionan “con una particular carencia de memoria”; nuestra exigencia de

relatorías atentaba tal vez a esta imposibilidad de registrar los acontecimientos pasados en un ámbito grupal, que los invitaba a intentar una síntesis consciente de lo acontecido.

En los primeros momentos del grupo, el campo heterogéneo y el desconocimiento, donde el otro no tiene aún una identidad, quiénes somos, con quién hablamos, qué piensan de mí, quién es el destinatario indujo sentimientos persecutorios, la multiplicidad de miradas, el cruce de las demandas, llevaron a momentos confusionales que caracterizan la identificación primaria, marcada por momentos de fusión y por un juego de espejos. Para Freud la identificación es uno de los mecanismos fundamentales para el funcionamiento de los grupos, este mecanismo reposa en una ligazón erótica. El coordinador con sus intervenciones y también con su silencio puede propiciar identificaciones alienantes, erigirse en ideal del yo o en yo ideal (identificaciones especulares), identificarse con figuras parentales persecutorias o protectoras o facilitar las identificaciones pasaporte como las llama Kristeva y dar paso a identificaciones nuevas que promuevan la creatividad y la autonomía. El trabajo de grupo pretende en cuanto a sus efectos de cambio movilizar las identificaciones imaginarias, des-identificar y facilitar nuevas identificaciones simbólicas. Esta matriz identificatoria se relaciona a su vez con el elemento de permanencia que juega en el grupo de reflexión *son dos años de maestría* o *dos baños de maestría* acto fallido que se produce en un miembro del grupo (7 de noviembre 2000).

La relación entre los integrantes del grupo y los coordinadores tiene que aspirar a instaurar la horizontalidad y el descentramiento de su figura. Aún cuando, se sabe que el narcisismo puede adquirir diversas cualidades y más allá de las intervenciones intencionales del coordinador de descentrarse; la coordinación grupal intenta ser una forma de relación que muestre las posibilidades de trabajo en equipo en una situación lo más simétrica posible, señalando los elementos de poder y competencia e idealización que pueden obstaculizar la tarea. “Si definimos el trabajo psicoanalítico como un trabajo de o sobre la desilusión, decimos justamente que el mismo tiene como pivote fundamental el desmoronamiento del narcisismo, y de esa manera, en la medida que las máscaras propias y ajenas, a veces sentidas como propias van cayendo, vamos accediendo a la estructura del ser; es decir, tenemos un camino, una brecha posible e irrenunciable, para acceder al deseo del sujeto” (Lede y Saslavsky, 1989: 33).

En este sentido los coordinadores trabajan como equipo fuera de la situación grupal tratando de entender la dinámica de cada encuentro. En el caso que se analiza, siempre se intentó comentar el desarrollo de las reuniones y registrar también los contenidos que aparecen en la dinámica grupal, aún cuando se contaba con las relatorías que eran leídas al inicio de cada encuentro grupal. Hubo momentos en que los aspectos emocionales generaron obstáculos que perturbaron la actividad del pensar. Muchas veces, el coordinador tuvo la función de señalar las contradicciones o conflictos que aparecieron en los discursos en los distintos momentos; y, esto se hizo para que el grupo pudiera registrarlos y manifestar sus discrepancias, fue importante para ello incluir no sólo los niveles cognitivos del conflicto sino también los aspectos afectivos que los acompañaban.

No siempre aparecen en las relatorías sus intervenciones en este sentido. Los conflictos se presentaron de diversas maneras en el tiempo, en relación a algún miembro del grupo, en relación a los coordinadores, al cuerpo de docentes, o con la institución, pero también pudo observarse entre los distintos miembros o los sub-grupos que se formaban al interior del grupo de reflexión.

Por otra parte, la aparición de discrepancias y conflictos en el grupo pueden tener relación con las diferencias entre las coordinadoras. A veces implícita o explícitamente formuladas, que pueden dramatizarse a nivel grupal. Así, se encuentra que dadas las distintas experiencias e identidades profesionales, se observan lecturas a veces diferentes, de parte de la investigadora que escribe este trabajo, se aprecia mayor cercanía a los grupos operativos mientras que, Silvia Radosh tiene una afiliación más directa con los grupos de formación.

C. siente una sensación de cansancio, señala que no conoce a los compañeros y compañeras del grupo, salvo a mi persona y a P. ¿Qué es con más he interactuado, se pregunta, ¿quienes son los demás?, qué hacen, trabajan? Les gusta el fútbol? Es diferente la mirada que uno tiene de sí mismo, le llama la atención el comentario de H. De no haber venido por no haber leído, si hay un ambiente de persecución, sigue comentando C. ¿Somos un grupo? Opina que no, porque no sabemos quiénes somos, estamos formados como grupo por la maestría es decir formados por una voluntad y condiciones que nos han puesto. Comenta que sería bueno dejar un espacio para que cada quien platique sobre si mismo. "(8 de febrero del 2001).

En esta relatoría aparece el ideal del grupo como unidad sin movimiento, bajo la pregunta de *¿somos un grupo?* Las interrogaciones sobre la forma de constitución, la exterioridad de la propuesta remite al deseo de conocerse, hablar sobre esta experiencia. La formación de lo colectivo trasciende el campo de lo empírico y del tiempo cronológico en el que acontece. Aun cuando las presencias tienen una importancia primordial en la que se juegan formas de afectación diversas, cognitivas, emocionales, imaginarias, este régimen de afectaciones opera también desde las ausencias y los recuerdos. En estos aspectos que escapan al grupo empírico, aparecen no solo procesos libidinales entre los sujetos sino también los niveles institucionales tanto formales como informales. Al participar el sujeto de diversas pertenencias, lenguajes etc. el sujeto no es sólo el sujeto del discurso que aparece en las relatorías, sino que hay multiplicidad de sujetos en uno mismo y multiplicidad de lógicas en la vinculación con los otros. En el grupo se observan estos mecanismos claramente en las modalidades de la escucha y en el problema del cambio de nombres de los integrantes.

También fue importante la inclusión de dramatizaciones de situaciones que aquí no se trabajan pero que incidían posteriormente en la dinámica grupal y en la que Silvia Radosh tuvo un rol central. La co-coordinación en estos grupos ayuda a no tener una imagen única de los acontecimientos allí ocurridos, la discrepancia, la multiplicidad de miradas enriquece el trabajo grupal. Las mismas relatorías modifican la visión y la interpretación de los coordinadores así como el imaginario grupal de los participantes.

Se observó en las relatorías un registro limitado de la participación de los coordinadores, tal vez responda a situaciones amenazantes no formuladas, o a las dificultades de poder reproducir su discurso. Según Bajtin la “polifonía de las voces”, habla de la naturaleza ambigua de la palabra. La figura del otro subyace a la aparición de la palabra que habla de los vínculos que se gestan y recrean a través de múltiples identificaciones que participan en la construcción de una identidad narrativa. Los enunciados están en relación con las posiciones de los sujetos en su dialogicidad, las relatorías aparecen como mediadoras del intercambio, las figuras del escritor, del autor y de las voces de otros participantes se condensan en el texto. Según Raymundo Mier “la narratividad se articula como dimensión espectral de la experiencia” (clase del 23.3.04). En esta experiencia de la narración aparecen distintos registros de lo singular, lo que pertenece

al ámbito de la experiencia propia, y otro ámbito de lo posible de decir, de lo visible que tiene que ver con las condiciones regulatorias, tanto de la institución, como del grupo. La institución y el grupo marcan lo que se puede decir o mantener en secreto, posibilidades marcadas por relaciones de poder, que se vinculan con la historia personal con sus fantasmas, sus miedos y el tránsito por diversas identificaciones. Los conflictos pueden ser desplazados de un espacio a otro, al Comité de la Maestría, a las autoridades, a otros espacios de la institución cuando no son reflexionados en su ámbito de trabajo. ¿Una pregunta que se repite, cuando el objetivo es la comprensión de los procesos grupales, es posible la preservación de la palabra? ¿Qué repercusión tiene, en los otros espacios de aprendizaje?

La ilusión grupal

La ilusión grupal es la forma que asumen los grupos el tránsito por el narcisismo.

Lede y Saslavsky, 1989

Con el tema de la ilusión grupal se va perfilando un pasaje de la simple agrupación al grupo como lo señalaría Sartre, los grupos se van configurando a partir de agrupaciones, en el inicio del grupo vemos la dificultad para el reconocimiento, la asignación de nombres, es como si los sujetos singulares fueran equivalentes, si bien comparten una tarea, los objetivos aparecen como externos, los vínculos podríamos decir que son de interacción comunicativa. Según Sartre son necesarias tres condiciones para la agrupación de paso a una organización grupal¹¹.

- a) Es necesario que el interés que los miembros tienen en común se interiorice y se responsabilice por ese interés en común y que el otro cuente y ocupe un lugar para cada uno.
- b) Plantea que la comunicación ya no es unilateral sino que existe una retroalimentación entre los diversos miembros.
- c) El grupo defiende sus intereses frente a otros que le son antagonistas.

¹¹ Citado por D. Anzieu (1994).

Creo que el vínculo trasciende el trabajo, el trabajo es la primera pantalla de angustia, a mí me gustaría discutir dos temas, para arrojar luz, si no tomaría una maestría virtual. Nos estamos hilando como grupo hay que hacer un trabajo. (26 de octubre, 2000)

Bion (1963) en este aspecto ha hablado de la presencia en los grupos de los “presupuestos de base” o “supuestos básicos” vinculados al principio del placer en el que se condensan el deseo y la defensa: de dependencia, ataque y fuga y emparejamiento, que subyacen al “grupo de trabajo”. Asistimos en un inicio, en la apertura del grupo al “supuesto de dependencia”, la mirada puesta en el coordinador y la idealización o el cuestionamiento del mismo. En el “grupo de trabajo”, por el contrario, predomina la tarea y se rige fundamentalmente por procesos secundarios. Las preguntas que nos hacemos en este momento es ¿cómo se va configurando lo colectivo en torno a la tarea? ¿es posible hablar de una fantasía inconsciente grupal, podríamos hablar de imaginarios grupales? ¿Hasta qué punto se pierde la singularidad de los miembros en torno a una fantasía grupal? ¿Es posible pensar que el dispositivo mismo produce los fenómenos grupales? ¿Si el dispositivo produce nuevas subjetividades, que características adquieren? La dinámica de lo imaginario es imprescindible para pensar lo grupal. Es posible que el dispositivo ponga en evidencia determinados fenómenos y obnuble otros, establezca reglas del juego que simultáneamente cree posibilidades de aparición de determinados contenidos. En este dispositivo el participar en distintos ámbitos, el tener la oportunidad de trabajar con grupos y analizar los procesos que allí aparecen, son todos elementos que contribuyen a la dilucidación y comprensión de la complejidad de los fenómenos grupales vistos desde diversas miradas y posiciones. “Se plantean dos aspectos de la escucha el primero ¿qué sucede aquí en este contexto y en este dispositivo, el segundo la significación del relato. Estos dos tipos de escucha dan acceso a la trama de una historia a la vez continua y discontinua siempre por reescribirse de los individuos y de los grupos” (Giust-Desprairies, 2003: 30).¹²

Según Anzieu el grupo es una envoltura que posibilita que los individuos se mantengan juntos y es una puesta en común de las imágenes y angustias de sus miembros. Pero como lo vimos inicialmente el grupo es también una amenaza para la identidad del

¹² La traducción del francés es de la investigadora.

sujeto que produce fenómenos de despersonalización, confusión de nombres, extrañeza, negación etc. En este fenómeno se produce una herida narcisista, en su dimensión especular, estadio del espejo en Lacan, que remite a una pérdida de una ilusión yoica inaugural de unidad. La ilusión grupal puede aparecer como una defensa frente a estos temores. El movimiento grupal mismo obtura al develar sus propias determinaciones, y propiciando una técnica de anulación de la singularidad, el ser nosotros, pertenecer al todo, evoca las relaciones familiares fusionales, simbióticas, comunión del nosotros que anula diferencias, dejando de lado el afuera institucional. Una teoría que no da cuenta de la historia de los sujetos y del lugar institucional girando en el aquí y ahora grupal puede producir una alienación en el movimiento grupal, que obtura las singularidades. Momento de identificación especular que puede identificar en el líder los ideales del yo y la potencia productiva de los sujetos pensantes. La función del coordinador es desanudar esas clausura del pensar y abrochamientos imaginarios.

Es conveniente señalar que un entrenamiento en el reconocimiento de estos procesos, las confrontaciones, los mecanismos de proyección que han sido experimentados por sus miembros, permite una lectura de los fenómenos grupales que incluyan dinámicas manifiestas como otras fantasmáticas que corresponden a las proyecciones y construcciones de los miembros del grupo vinculadas a sus historias singulares. Es decir, esto posibilita formarse en la captación no solo de los elementos internos sino los de los otros miembros del grupo y los del grupo en su conjunto, fundamental para poder trabajar y entender los fenómenos grupales.

Anzieu (1978) habla del fenómeno de la ilusión grupal, para su análisis recurre a el estudio de lo imaginario en la dinámica de los grupos de formación. “Yo llamo ‘ilusión grupal’ a un estado psíquico particular que se observa tanto en grupos naturales como terapéuticos o formativos, estado que es espontáneamente verbalizado por los miembros de la manera siguiente: ‘Estamos bien juntos, constituimos un buen grupo; nuestro jefe es un buen jefe’ ” (Anzieu 1978: 176).

Las diferencias entre los miembros del grupo son negadas y se afirma la fusión narcisística. La ilusión grupal se asocia al narcisismo primario, proceso que apunta a una renegación de las diferencias, apunta a una igualdad en el ser más que en el tener. En los

grupos se observa un permanente movimiento de la unidad a la posibilidad de ruptura, de la ilusión narcisista a un acercamiento a la castración y al reconocimiento de la falta.

Veamos como se expresó la ilusión grupal en las relatorías que nos hablan de las vivencias del grupo:

Los lugares imaginarios donde uno se reconoce y es reconocido a través de la confluencia de las redes del deseo, las expectativas e identificaciones provenientes de una mirada de multiplicidad, donde están todas las ausencias, todas las voces juntas, los discursos que se acorralan en los espejos de otra palabras, la espera de las voces que no oímos y que sabemos que son nuestras, los sueños jugados en la danza del encuentro y la construcción de un territorio grupal donde las formas fantasmagóricas de miedos y deseos se tocan en miradas, silencios, palabras, en la invención de metáforas que florecen en geografías ocupando formas, secretos... Historias singulares que se unen habitando las presencias y ausencias de nosotros mismos y a su vez, la necesidad de coexistir bajo el sello de la diferencia como un rostro de ceremonia eterna... con máscaras que se quiebran en el continente del afecto, construyendo nuevas conjeturas en el encuentro de lo humano... (1 de febrero 2001)

Según Winnicott en la ilusión grupal los participantes se dan en el grupo un objeto transicional, el fenómeno transicional aporta al individuo la presencia de un campo neutro entre la realidad exterior y la interior que él llama el campo de la ilusión. El “grupo” se convierte en el objetivo del grupo, restauración colectiva de los narcisismos individuales amenazados. El grupo aparece como Yo ideal entre los participantes del grupo pero los procesos que se desencadenan están también vinculados y movilizados por el Ideal del Yo.

El grupo produce la ilusión grupal porque el grupo fabrica la ilusión, por eso Anzieu sostiene “la analogía del grupo y del sueño” cumplen ambos la función imaginaria de realización de deseos. La pregunta a seguir indagando es si con un dispositivo como los grupos en la institución educativa pueden entenderse las formaciones del inconsciente de la misma manera que en una situación analítica. En la presente experiencia, se observó la construcción de una ilusión grupal y su posterior caída, con la intervención reiterativa de la evaluación como un lugar de ruptura de lo imaginario y de instalación de las diferencias. La intervención pone en palabras los contenidos de los imaginarios grupales y así abre un

espacio para la recomposición de las identidades a través de la actividad simbolizante constitutiva de la intervención. Anzieu plantea que no es evidente que los organizadores psíquicos sean necesariamente los mismos en el individuo y en el grupo. No puede haber una identidad rigurosa. “He aquí mi conclusión: El complejo de Edipo es el organizador inconciente de la familia, no es un organizador del grupo” (Anzieu 1978: 297), la situación edípica es un complejo del grupo familiar.¹³

En los comentarios siguientes se pueden observar los movimientos en cuanto a la ilusión grupal que se operaron en el grupo, las críticas y su desmoronamiento, no sin contradicciones y nuevas esperanzas.

La maestría, ama de nuestra vidas, gigante que aplasta. (7 de noviembre 2000)

Al entrar a la maestría tenía muchas expectativas ideales, ahora veo que tenemos límites y que hay que perder ideales. Pienso que hay que leer lo que complete la maestría no se ha leído de instituciones y de grupos. (16 de noviembre 2000)

C, hace una metáfora de los sueños que se desmoronan en su reconstrucción relatada...agrega que deberíamos ir viendo las características que tenemos como grupo, ¿qué tipo de grupo somos?, apuntando a que somos autodemandante, la demanda de la calidad de los proyectos es excesiva, al principio estaban las ideas de que todos somos iguales, nadie califica, somos los mejores, y estas ilusiones se han ido quebrando, hay que pensar ahora una característica nuestra, como por ejemplo que nos decimos cosas sin decirnos .(1 de febrero 2001).

....deseo que se mantenga nuestro grupo de reflexión, este espacio de apertura y ruptura, a los miedos a las angustias, sentimientos de diferentes colores y sabores, que ronda cada jueves en un tiempo muy especial de nuestras vidas, de nuestra historia de vida como grupo en una institución, Casa Abierta al Tiempo, y que nos hace pensar en un aprendiendo a aprender, como juego que acaricia nuestros miedos a la ignorancia, al no ser. Reflexión relacionada con el ser, en ese otro u Otro, nacimiento, vida que está junto a

¹³ En la lectura que realizó de este escrito la Dra. Silvia Radosh, comenta que Foulkes encuentra como organizador grupal, en grupos terapéuticos y pequeños grupos, al complejo de Edipo, mientras que Anzieu plantea que el mito de la horda primitiva es más organizador que el Complejo de Edipo. Ella sostiene que ambos son organizadores que aparecen en distintos momentos de los grupos, por lo que no puede afirmarse el sí o el no de su presencia de manera absoluta, sin que esto indique que se destierre la transversalidad.

M., junto a cada uno del grupo, se habla de nuestro bebe, hay sonrisas y ojos que se iluminan y pensamientos que se transportan a otros espacios y tiempos.... cuando leamos estas líneas, tendremos nueva vida caminando y habitando nuestras fantasías y M. será una hermosa mama aprendiendo a aprender: la vida. (Marzo del 2001).

Es importante señalar que estamos al final del segundo trimestre, en este momento se percibe la idealización del grupo, el nacimiento de una vida nueva por el embarazo y parto de una alumna que va a dar a luz y que en voces del grupo lo representa en su ilusión y su aprendizaje. Bion nos hablaría en este momento de la aparición de un Mesías, “expectación llena de promesas” (1963:122). La esperanza adquiere un lugar central para la configuración del grupo y para la experiencia de formación, emergencia posible de un nuevo liderazgo.

Pero también se observa una preocupación por la formación académica por sus faltas, y por la necesidad de comprender los fenómenos vividos. La institución UAM Maestría ocupa un lugar en los discursos y en la trama de los vínculos afectivos que se ve mediatizada por la caída de una imagen ideal de comunión, en la que se incluía en un primer momento a los coordinadores que van perfilándose como miembros de la institución que juzga, evalúa, califica. El lugar de la intervención para los coordinadores es hacer visible esta desilusión. La intervención se sitúa a nivel de las tensiones y el conflicto e incluye niveles tanto psicológicos como políticos ya que reorienta el sentido de la acción.

Es difícil hacer una interpretación de las viñetas anteriores que exprese de manera elocuente el carácter de lo grupal en su proliferación de deseos, fantasmas, ausencias e historias que van configurando lo grupal, más allá de lo personal y singular. Fernando González en el texto *Ilusión y grupalidad* (1981) hace un trabajo de dilucidación sobre la “ilusión de la ilusión” que opera en los grupos, hace un análisis de la “identificación en la situación” concepto formulado por Freud en el texto *El porvenir de una ilusión* (1928). Señala los efectos de este mecanismo: homogenización de los individuos tornándolos intercambiables, neutralización temporal de las otras pertenencias que los atraviesan, producción de un efecto de “creencia” en el líder o en la posición que ocupa (González 1981: 19). Se pregunta ¿los individuos realmente ponen lo mismo en el lugar del ideal? El autor señala que no basta que se ponga lo mismo en la instancia para producir efectos

homogeneizadores y nos habla de la “Ilusión de la ilusión” (González 1981:49). Señala también el riesgo de dejar de lado los elementos históricos y de no tomar en cuenta como los cambios de escala puede producir cambios en los mecanismos en juego. El líder no es lo único que grupaliza, existen un conjunto de mediaciones, como los aparatos institucionales, los diferentes niveles de las relaciones de poder, las funciones de intermediación culturales, políticas y económicas en donde se desarrollan las relaciones sociales. También Freud afirmó que cada individuo es miembro de muchas masas y participa de múltiples vínculos identificatorios sobre los que ha edificado su Ideal del Yo.

Lo grupal da la oportunidad de pensar los vínculos y la producción intersubjetiva no centrada solo en lo imaginario sino también como un lugar de “producción imaginante” como plantea Marcelo Percia (1987). Aquí es pertinente hacer algunas interrogaciones, ¿cómo en la grupalidad intervienen, los fenómenos inconscientes, especulares, los aspectos imaginarios que crean nuevas subjetivaciones, y cómo participa lo simbólico, lo que otorga continuidad a los conjuntos? ¿Qué lugar ocupan las singularidades? ¿Puede pensarse lo colectivo como una trama transicional, circunscripta a las turbulencias de los acontecimientos, en la temporalidad marcada por un dispositivo? ¿Se puede hablar de que las relatorías ocuparon un lugar central como elemento articulador narrativo? ¿Pueden pensarse como un organizador grupal?

La intervención de las relatorías contribuyó a una simbolización, efectos posibles del mismo dispositivo. El dispositivo puede funcionar como determinante de un pensamiento de clausura pero también puede salir de una lógica reproductiva y alienante y ser un lugar donde se desarrolla la potencialidad creativa de sus miembros. Se piensa que cada proceso es irrepetible y no puede ser universalizable ya que responde a las singularidades en juego en cada grupo. La idea del grupo de reflexión con estas características no aspira como tarea a la comprensión exclusiva del grupo en sus dinámicas intersubjetivas sino que pretende ser un elemento de análisis, de formación y de transformación de los vínculos, tanto al interior de la maestría como fuera de la misma. No interesa exclusivamente el trabajo de lo imaginario y lo simbólico en su interjuego como lugar de aprendizaje sino también que la grupalidad producida transitoria actúe en la posibilidad de gestación y articulación de otras grupalidades, vínculos y redes en otros espacios. La rotación en las relatorías y la escucha de diversas voces que reinterpretan el

fenómeno grupal puede dar este efecto de construcción discursiva multireferencial y colectiva. El grupo se plantea como lugar transitorio en cuya tarea tiene que incluirse necesariamente su disolución para la integración de otros agrupamientos. Se entiende el dispositivo como una producción vincular, al variar los dispositivos se van produciendo vías de subjetivación que pretenden dar acceso a zonas opacas, invisibles desde la óptica de otros modelos o dispositivos. Sara Moscona dice al respecto (2001) “La experiencia grupal permite pensar los vínculos, desde el vínculo”. El grupo es un lugar privilegiado para avanzar en la inteligibilidad de la formación del lazo social.

José Bleger (1971) planteó que existe una “sociabilidad sincrética” una indiscriminación que subyace y sobre la que se dibuja la sociabilidad propia del yo grupal. La indiscriminación inicial entre el yo y el objeto queda inscrita en el psiquismo en la forma que Piera Aulagnier (1975) denominó el pictograma, a través del pictograma se inscriben lo mismo y lo otro. En estos primeros enunciados identificatorios que se dan con las figuras parentales, representantes del discurso social, la autora nos habla de “la violencia primaria” la cual excede las posibilidades de respuesta del bebe. Los miembros del grupo pueden caer en una burocratización en el afán de preservar la identidad grupal y sostener los efectos de pertenencia. Las idealizaciones pueden dar paso a los liderazgos que pueden recaer en manipulaciones.

El coordinador puede ejercer un lugar paradójico, puede posibilitar las condiciones de producción grupal o puede interferir u obstaculizarla con sus participaciones. Como miembro del grupo participa en la producción de sentido pero nunca puede erigirse en el lugar de las certezas, los señalamientos o interpretaciones tienen que formularse como hipótesis a ser revisadas. Como lo advierte M. Percia (1994) interpretar las diferencias como escisiones o rupturas al interior del grupo puede obturar los fenómenos de aparición de las diferencias, las tensiones y mantener una ilusión de grupalidad. Negando las múltiples pertenencias de los participantes.

M. yo quería compartir algo y sentí al grupo forzado, institucional y sin posibilidades de compartir. (1 de febrero del 2001).

...llegué a la maestría temeroso; pensando sobre la grupalidad, en el país no sabemos trabajar en grupo; actualmente me siento diferente, deje a un lado el rollo de la competencia, ahora me pregunto con quien voy a trabajar? Con B. Me gustaría, no hallo

con quien, me he transformado; en ocasiones me pregunto que pasaría con el grupo de reflexión si no fuera únicamente por el pase de lista ¿quiénes vendrían? (13 de febrero 2001)

Observamos posiciones divergentes o diferentes, la idealización y la visión del grupo como identidad fija, lógica de lo uno, y las tensiones que produce para otros someterse a una convocatoria institucional.

Por propuesta de algunos, antes de sentarnos adoptamos y reordenamos el espacio, quizá para evitar el cotidiano academicismo que inunda las sesiones de martes y jueves a la mañana,; para estar acogidos en ese círculo de los jueves a las 11.30 en donde podemos mirarnos y hablar sin libros, fotocopias o cuadernos plagados de apuntes de por medio. (8 de Marzo , 2001)

...Esta situación me evoca uno de los principales temas que han venido constituyendo el centro de las reuniones anteriores: las formas que nos hemos (o no) constituido como grupo de MPSIGI y el tipo de vínculos que hemos establecido entre los miembros del mismo (8 de marzo 2001)

En este último párrafo es importante señalar la emergencia del interés de los participantes por lo que constituye el proceso grupal y sus vínculos. Tema fundamental para reflexionar sobre el pasaje de lo singular a lo colectivo pero también eje de las críticas que se hacen al objeto grupo cuando se constituye en el objeto central de las reflexiones. Cabe señalar, sin embargo, como en las relatorías aparecen otros lugares de referencia tanto de la maestría como de la institución UAM y el lugar de descentramiento que se va perfilando con la experiencia de coordinación de grupos de la licenciatura y en el análisis de los proyectos de investigación.

La historia del grupo ha pasado por la historia de la madre y de la bruja; en relación a la madre porque teníamos idealización sobre lo que haríamos, ... el cambio espectacular; pero al final va apareciendo la bruja y para el segundo trimestre ahí está, no sabes si te va a llevar y hacia donde te guiará. (15 de marzo del 2001)

La institución reaparece demandante ¿cómo lo estamos enfrentando?.. No hay que esperar que la bruja nos coma; aquí hay que ver las rupturas,... la institución no es la madre, es la bruja aplastante, amenazante, la que sentimos nos persigue. (Marzo 15, 2001).

Se puede pensar que las ansiedades y los miedos que se vivieron en el grupo inicialmente se desplazan y extienden a la institución, la ilusión grupal empieza a cuestionarse, se observan las diferencias individuales, los tiempos, el origen, los extranjeros empiezan a hacer figura en el grupo, incluso a través de los rituales como el “mate” que es una infusión que se consume en el cono sur y que se hizo presente en el grupo.

El NOSOTROS-YO había sido mi ropaje, me ha costado separar el yo, pienso ¿qué tan importante es separarlo o como vincularlo de una manera diferente?, me ayuda al hablar desde el NOSOTROS, soy muchos en uno, o uno en muchos, o simplemente soy YO. Ese YO que lleva a preguntar YO- NOSOTROS y donde quedamos nosotros, es un saber y una ignorancia, tenemos diferencias para ubicar lo que nos sirve, la institución tiene metas que cumplir, pero ¿dónde estoy YO?

Enríquez (1989) señala que la obsesión de armonía y plenitud se confronta al mundo exterior que introduce un conflicto al interior del mismo grupo. Las tensiones y contradicciones salvan al grupo de quedarse detenido en esta etapa y abre nuevos horizontes de creación.

En las diversas relatorías se ven los estilos y las voces que tienen resonancia en cada sujeto singular, en este caso el describir la vivencia personal, en otro momento recurrir a la metáfora que en el grupo se maneja de la institución con sus exigencias como la bruja.

La introducción en él relato, mitos, leyendas, textos científicos, síntesis comprensivas, metáforas, la heterogeneidad de estilos de escritura y formas de expresión muestran la insuficiencia del lenguaje y las palabras para narrar lo acontecido, trae también el contexto sociocultural del narrador otras presencias que puedan ayudar a plasmar en un escrito la experiencia vivida. La experiencia vivida está preñada de otras presencias, que visitan el espacio, talleres, vínculos con los profesores, seminarios, saberes, fantasmas que perturban, interfieren y recrean productivamente el espacio grupal, echando por tierra cualquier posibilidad de aferrarse a las certezas.

Las diferencias y el otro

También se van perfilando las diferencias entre las dos coordinadoras:

Finalmente nuestras coordinadoras, dos mujeres, dos docentes, dos miradas, dos cuerpos , dos lectoras de proyectos, dos reflexiones, dos angustias, dos imaginarios, dos continentes de un contenido grupal toman la palabra y tejen el cierre provisional de nuestro grupo de reflexión y las palabras que marcan al grupo en cada encuentro, las metáforas que se fueron produciendo en nuestra propia producción de subjetividad grupal, dentro de la institución UAMX .(22 de marzo 2001)

Esto nos lleva a formar parte del proceso, a perder los pies, la certeza; es un grupo como el alebrije, separando y uniendo a la vez. Esto es angustiante, es pertenecer a un espacio donde no se tiene pertenencia... donde exista el separarnos y unirnos, donde se nombren las cosas para reconocernos, nos empezamos a dar lugar. Ha existido implicación, cada persona tiene su tiempo lógico, pero el tiempo grupal es otro, es otro momento ¿cuál? Se está respondiendo en cada momento y en las relatorías se refleja... una pregunta más ¿sentirse extranjera, aun cuando tienes grupo?(15 de marzo 2001)

La ruptura del imaginario grupal como unidad introduce la diferencia entre imagen y realidad, rompe con la idea de repetición, y puede dar paso a un acceso a procesos de autonomía. Con el reconocimiento de los procesos que actúan en el grupo va apareciendo de manera más clara las diferencias, los referentes culturales y el tema de la extranjería puede ponerse en palabras y es motivo de análisis y cuestionamiento.

Pero el otro es tomado como el enemigo... (26 de octubre 2000)

M. Yo soy mexicana y no estoy exenta de ser malinterpretada. Porque el mexicano a veces está de un modo y a veces de otro (25 de enero 2001)

Y... Es cuestión de cultura (25 de enero 2001)

M. Hay elementos que también generan distancia..(25 de enero 2001)

S. Pero la distancia la marcamos nosotros (25 de enero 2001)

Pensaba la ausencia de las extranjeras (3 de julio 2001)

Uno se siente extranjero hasta en su propia patria (3 de julio, 2001.....)

¿Porqué ese depósito a los extranjeros?.... (24 de julio 2001)

En este plano se pueden ver elementos éticos que se ponen en juego a partir de un reconocimiento de la alteridad que permita pensar y experimentar nuevas modalidades de intercambio y solidaridad. Levinas plantea la argumentación de la ética desde, “la huella del otro”, que habla de cómo la huella escapa al significado y se inscribe en sentido freudiano en el orden de lo siniestro de Unheimlich, lo familiar que aparece inesperadamente. Rabinovich (2000: 22) refiere a una marca que ha dejado lo totalmente pasado “es una huella que interpela al ser humano en el encuentro con el rostro del otro”. La huella del otro supone estar expuesto frente al otro. A partir de la relación ética con otro que en Levinas nos remite a la “hospitalidad” y a la “acogida”, se presenta una dimensión de la temporalidad en la cual pasado presente y futuro adquieren otra significación. En el pasado aparece el pasado de los demás y la historia de la humanidad y su futuro, tiene que ver con un imperativo moral que incluye la responsabilidad por el otro. El porvenir supone renunciar al triunfo de un tiempo conmigo y acceder al triunfo en “un tiempo sin mí [...] apuntar a un tiempo más allá del horizonte de mi tiempo” es un pasaje al tiempo del Otro (Levinas: 2000: 55). Esta responsabilidad por el otro aparece en Levinas desde la heteronomía, la respuesta a una ley. El sujeto es rehén para Levinas en tanto que es responsable del otro. En que sentido podría pensarse este lugar del sujeto en los grupos, ¿se lo podría pensar como rehén, en el sentido de sometido a los vínculos con el otro y a la responsabilidad de darle una acogida? Aquí se puede recurrir al pensamiento de Espósito (2003) en su forma de concebir la comunidad y también desde el psicoanálisis, como renuncia ¿Se podría hablar de una heteronomía de los grupos que obstaculizarían la potencial autonomía o diferenciación de los sujetos? ¿Hasta que punto el otro es considerado en su alteridad radical, un enemigo o puede ser considerado un semejante?¹⁴ Según Guillaume (2000) en nuestras sociedades de control la gestión del prójimo no opera ya a través de disciplina y normalización, sino a través de la espectralización de las masas, que obliga a multiplicidad de prójimos a cohabitar y a relacionarse sin verse, a encontrarse sin enfrentarse. Innumerables encuentros e intercambios pero fragmentados, espectrales, sin riesgo de alteración, pero señala el autor en esta “gestión del prójimo queda un residuo; en el otro se esconde una alteridad ingobernable, amenazante, explosiva...” Este aspecto oculto de la alteridad está en el origen de la singularidad (Guillaume, 2000: 15-16). ¿Estas

¹⁴ Ver texto de Jean Baudrillard y Marc Guillaume. *Figuras de la alteridad*, en Col. La huella del otro, Ed. Taurus.México, 2000

consideraciones pueden pensarse como operantes en un grupo de reflexión, donde el intercambio se produce frente a frente? Guillaume habla de “la producción artificial de extranjería” que aparece como producto del eclipse del otro. Plantea la proliferación de nuevas formas de expresión y comunicación que rompe con la dialéctica tradicional del individuo y de lo colectivo, a esta forma de hacer intercambios la denomina “espectral”, el autor dice “nada tienen que ver con esa exaltación de los grupos en fusión. Dicho de otro modo, estos intercambios espectrales con una multitud de prójimos no son encuentros directos con su alteridad, aunque puedan conducir a ella en algunos casos, sino que contribuyen a esculpir múltiples facetas de sí mismo, ya que hacen surgir efectos de alteración y alteridad en el interior del sujeto” (Guillaume 2000: 41), que produce una transformación de la socialidad, hay una pluralidad de posiciones, de funciones e interferencias que se adelantan al sujeto identificado y lo dispersan. ¿Qué tipo de relación se da con los otros en el grupo, existe el otro? Baudrillard plantea que el otro existe pero para ser atravesado; una especie de seducción por la ausencia, ausencia que es también ausencia de uno mismo, redes múltiples que desarrollan nuevas formas de socialidad, espectros que no se conocen, que nunca se volverán a ver, pero que sin embargo mantienen prácticas de intercambio (2000: 63). Es interesante seguir indagando cómo en el grupo puede aparecer este juego de lo espectral con su tendencia a desvincular, cómo la institución se entrelaza en sus mecanismos con esta tensión presente en los grupos, atravesada por las relaciones cara a cara pendiente de las identidades e identificaciones donde se pierde el anonimato. En las relatorías tal vez el tema polémico de la extranjería conflictivo por sus características de exclusión hacia las diferencias los lleva a describir lo sucedido en el grupo, a utilizar un estilo directo, sin mediaciones, ni metáforas.

Desde la teoría psicoanalítica (Freud, 1919) el otro, el extranjero, es inquietante en tanto lo inquietante ya no es lo exterior, el miedo vinculado al afuera, sino lo propio, como señala Julia Kristeva “el otro para el psicoanálisis es mi inconsciente”. El yo arcaico y narcisista “proyecta” hacia fuera lo que vive en su interior como peligroso para crear la figura del doble como extraño y amenazante. Lo que angustia es lo reprimido que retorna.¹⁵ En el grupo se observa un intento de entender lo extranjero, también desde la propia historia de colonización de México, de la que todos participan, aquí se podría en un

¹⁵ Silvia Radosh hace la observación de que Lacan en el seminario de *La Ética* plantea que el primer extranjero para el bebé es la madre, es *la cosa*.

imaginario social que atraviesa a los integrantes del grupo. Frente al derrumbe de las defensas se le busca una racionalidad a través de la historia, se busca un sentido. El extranjero es alguien a quien rechazo pero que también me fascina porque me identifico con él, pérdida de límites, que confunde y lleva a sentimientos de despersonalización frente a la aparición de algo nuevo, desconocido, reprimido. La extranjería también puede ser rechazada y suscitar fenómenos de exclusión hacia ese otro que no pertenece al nosotros. En el grupo se expresa el descubrimiento de ser extranjeros para nosotros mismos, producción de conocimiento a partir del reconocimiento de los fenómenos inconscientes que aparecen en el proceso. La idea de extranjería se confronta con la idea de identidad, ilusión grupal, quiénes somos, quién soy yo y pone en riesgo el fantasma de unidad y fascinación del nosotros como unidad. El reconocimiento de las diferencias cuestiona la ilusión grupal, todos somos iguales, nos identificamos de la misma manera con un proyecto grupal. Desde distintos referentes la reflexión sobre el extranjero puede aportar a la construcción de un colectivo; pero, también a la forma de habitar el mundo social en que se vive remite a la xenofobia, a la exclusión sexual, racial, etc.¹⁶ El otro es constitutivo del yo, está presente inauguralmente en la trama vincular, el otro el semejante es el primer objeto de amor y de odio indispensable para nuestra sobrevivencia. La proyección sobre el otro, que nos atemoriza, proviene de la necesidad narcisista de proteger la propia imagen. Hay algo de incognoscible dentro de cada ser, zona de alteridad irreductible, que desorganiza y atenta contra la ilusión de identidad.

¿Cómo actuaron para el proceso grupal algunos rituales?, el mate¹⁷ por ejemplo, apareció como símbolo de algo extraño, que indicaba la extranjería de algunos miembros.

Para Bajtin, nuestro primer contacto con el mundo se da a través del otro. El otro es la condición de emergencia del sujeto que se dice yo. “No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el otro” (2000: 156).

¹⁶ Para estudiar las articulaciones entre la teoría psicanalítica y sus derivaciones al campo de lo social puede consultarse el texto de Fanny-Cereijido, Pablo Yandevich (compiladores) *El otro, el extranjero*. Libros del Zorzal. Argentina, 2003

¹⁷ El mate es una infusión popular en el Cono Sur, que circula entre las personas reunidas, se absorbe el líquido con una especie de popote, que se llama “bombilla”.

En algunas relatorías frente al desconcierto y el enigma de la subjetividad colectiva, se incluyen textos de algún libro, como otra modalidad del lenguaje de hacer inteligible el proceso.

Un aspecto fundamental que marcó el quehacer del trabajo grupal, fue la decisión de que la maestría se incluyera en los programas del CONACYT, que se acompañó de la preparación para un cambio de coordinadora, esto creó angustia e incertidumbre. El factor evaluación no sólo sería concerniente a los estudiantes, sino que tanto los docentes como la maestría y la institución UAMX sería evaluada por organismos externos. Con esta decisión algo de la llamada autonomía universitaria fue puesta en tela de juicio. Este aspecto generó contradicciones entre los docentes que se hicieron presentes en el proceso grupal.

La pertenencia a un sistema social a través de sus instituciones, estructurantes y, a veces alienantes) implica necesariamente un cierto grado de renuncia, un borramiento de parte de sí mismo. En ciertos casos, este borramiento resulta excesivo, en tanto se pierde la capacidad de sostener las propias ideas y hasta de registrar situaciones de malestar....En efecto en las instituciones quedan depositados los aspecto más indiferenciados de sus integrantes, a modo de encuadre mudo que irrumpe en situaciones de crisis....El grupo de reflexión puede constituirse en una red de sostén virtual que dará lugar a una pertenencia más autónoma, a modo de un efecto aparentemente paradójico, ligante-desligante: sentirse perteneciente para poder desligarse. (Ravena de Selvatici, M. Pags. 180-181. (Relatoría del 8 de marzo 2001).

La problemática de la identidad, fue motivo de análisis tanto a nivel de lo singular, como de lo grupal e institucional. Paul Ricoeur distingue dos significaciones importantes de la identidad, la identidad personal y la identidad narrativa. Para el autor, la identidad que se define fundamentalmente por la permanencia en el tiempo, es una identidad narrativa. El sí mismo no es el yo. El “otro” es distinto que el “tú”, va más allá de la relación cara a cara y se extiende por consiguiente a la vida institucional. El autor entiende la institución como “la estructura del vivir-juntos... irreductible a las relaciones interpersonales. Lo institucional se relaciona con el nivel más básico de la ética. La interpretación de sí es una interpretación que encuentra en la narración una mediación privilegiada que se vale tanto de la historia como de la ficción” (Ricoeur, 2003: 107). El autor contribuye a una teoría del sujeto donde

destaca “la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto” que da paso a la cuestión de la permanencia en el tiempo introducida por la dimensión narrativa, lo institucional ocupa un lugar de importancia. La reflexión sobre el sujeto pasa siempre por el otro, que es constitutivo del sujeto. Los valores están en juego y surgen de la experiencia común de una comunidad, pero en las instituciones son formas de existencia social que participan de un aspecto estable, las relaciones normadas y otro aspecto más dinámico que incluye la toma de decisiones y la fuerza comunitaria. Dice el autor que en los acontecimientos narrados, el comienzo y el fin no son necesariamente los mismos que en la ficción y en la vida, nada en la vida real tiene valor de comienzo narrativo (Ricoeur, 2003: 162). Por ello, sobre el mismo acontecimiento o recorrido, se pueden describir múltiples itinerarios y narrar múltiples historias.

La coordinación de grupos como práctica

En el segundo año de la maestría en esta generación se propuso la coordinación de grupos en licenciatura como forma de aproximación al trabajo con lo grupal. Esta experiencia modificó las preocupaciones de los participantes en el grupo de reflexión y también las preguntas y ansiedades que se manifestaron en el mismo. Nuevas voces se hacen presentes en este caleidoscopio, la de los estudiantes con los que se trabaja en su función de coordinadores de grupo y en su rol de aprendices. Coordinar fue abrirse a la escucha de otra manera, fundó nuevas formas de escuchar y de escucharse. A partir del segundo año el proceso grupal y se centra más que en la reflexión de las singularidades y en las diferencias, en la construcción de un vínculo colectivo. Es importante pensar como el factor tiempo, incide en la construcción de los procesos grupales.

Se rompe el silencio al citar el proceso por el cual el grupo está pasando, la coordinación de los grupos de licenciatura ha disparado otros procesos grupales, en su conformación, en su buen o mal funcionamiento (9 de junio 2001)

Si retomamos nuestro interés por las diversas voces que aparecen en el grupo de reflexión veremos como la vinculación con otro, otros, el grupo de licenciatura, crea nuevas

inquietudes e incorpora al discurso grupal temas como el porvenir, la angustia de salir de la universidad, el conformar un equipo de trabajo, el desempeño profesional y las dudas en torno a los instrumentos que tienen para el trabajo con grupos e instituciones. Los cuestionamientos en cuanto a las modalidades de la intervención, el lugar que le toca jugar a un coordinador, sus formas de participación, las reglas a instituir en el trabajo, la ética profesional aparecen como preocupaciones de los diversos equipos que trabajaron con los estudiantes de licenciatura, bajo la coordinación de Margarita Baz, responsable del módulo de licenciatura, en el que se desarrolló la intervención grupal en la modalidad de grupo de reflexión. Esta experiencia ofreció la posibilidad de revisar múltiples aspectos de un grupo de reflexión, que se descentraron de los procesos reflexivos sobre el propio grupo. Aparecen niveles de organización diferentes entre los procesos psíquicos y las lógicas sociales.

Estamos en el terreno de la ética y el compromiso. (9 de junio 2001)

Pero no solo eso, sino también se hace propia la angustia del grupo al que se coordina y se encarna la preocupación... (9 de junio 2001)

Recordó a Bauleo "cuando quieras intervenir, deja hablar al grupo (12 de junio 2001)

Me siento mejor como participante que como coordinador (12 de junio 2001)

Las escenas temidas las pensamos en relación al grupo de estudiantes que coordinamos y no en relación con nuestro propio grupo de la maestría. Como las críticas entre los compañeros, como las rivalidades, envidias etc. (12 de junio 2001).

Cuando hablan de las escenas temidas se refieren a una lectura que se incorporó a la bibliografía que fue *Las escenas temidas del coordinador del grupo*. Se hace alusión a la distancia que se establece al ser ellos mismos coordinadores, en relación a pensarse como miembros de un grupo. Aquí se introduce un doble proceso, el del grupo al que pertenecen y el del grupo que coordinan. El trabajo de coordinación con grupos introduce una dimensión desconocida que media entre los saberes teóricos, las voces de los textos y la experiencia personal que se entrelaza y toma distancia de la dinámica del grupo de reflexión al que pertenecen. Otro nivel de análisis fue la integración de los equipos que tuvieron que formar para trabajar con los jóvenes de licenciatura, se habla de las

dificultades al interior de los mismos. Observamos entonces las multiplicidad de pliegues que aparece en la experiencia grupal, la reflexión sobre su implicación en la formación y los mecanismos grupales que se desarrollan en el mismo, la función de coordinadores, y la problemática que aparece en los grupos de otros estudiantes, que renueva la preocupación por su posición como estudiantes y profesionales. Se organizan nuevos sub-grupos en función del trabajo de coordinación. ¿Esta fragmentación como actúa en la constitución de lo colectivo? ¿De qué modo los lleva a lograr acuerdos, consensos, nuevos vínculos, sometimientos y renunciaciones?

Tendencia a imponer ideas, es un reto trabajar en equipo... enriquecedor cuando podemos escuchar...hay que trabajar ponerse de acuerdo, es un trabajo colectivo. (3 de julio 2001)

Hablando de la experiencia de coordinación... en la segunda sesión nos querían matar, pero también la muerte es vida, los coordinadores están dentro del proceso, es la alteridad, el otro también es mortal. (3 de julio 2001)

A un año de la maestría aparecen creaciones en el grupo, leyendas, metáforas, cuentos, como el cuento de “La sopa de piedritas” que mostraba los obstáculos de una población para construirse como colectivo, intento también de llevar al lenguaje lo indecible de plasmar en una relatoría sobre la vivencia en el grupo. Se puede afirmar que es un momento fecundo, de invención de formas de decir y de interpretar los fenómenos grupales.

“Con respecto a la sopa de piedritas... revela que el proceso grupal no es sencillo, quizás por eso las fraternidades surgen a partir de los silencios.. Uno descubre que no es tan lineal el tránsito de que lindos somos...(24 de julio 2001)

Todavía no alcanzo a comprender porque si estamos en esta maestría nos da miedo trabajar en equipo...hay algo más de los tiempos y de las afinidades. Fuimos equipos muy disímiles, de diferentes disciplinas, de diferentes carreras, pudiéramos trabajar al respecto... (24 de julio 2001).

Cuando se trae la relatoría comienza a incluirse cada vez más la voz de la docta, las lecturas, la asimilación de los mismos. Se reiteran las dificultades diferencias y fantasmas

en torno a la evaluación que serán tratadas en otro apartado. El incompleto de algunos trabajos gesta sentimientos contradictorios y amenazantes.

Yo quisiera tocar el tema de los excluidos. 24 de julio 2001

...haberme ido a incompleto me coloca en una situación distinta al grupo. 22 de mayo, 2001.

No me gusta ese lugar de decidir, quién se arroga el derecho de quién se queda y quién se va...

La institución con sus reglas, sus controles parece que en el discurso de la ilusión grupal no tenía lugar, en este momento se cuestionan las diferencias, los roles, las atribuciones y las jerarquías que esta representa a través de sus profesores y las normatividades impuestas. Castoriadis distingue dos modos de relación con la institución: a) la heteronomía que reposa sobre la negación y ocultación de su autoinstitución imputando a procesos extrasociales el origen y fundamento de la institución y sus reglas b) la autonomía que pone en cuestión la institución establecida y propone una participación explícita y deliberante de sus miembros en la construcción de la leyes.

Vuelve en los discursos el tema de la extranjería que lo retoma la coordinación.

Silvia, Lidia es extranjera (3 de julio 2001)

Tal vez resuene algo contra la coordinación. ¿Qué se está moviendo hacia la extranjería de la coordinación?(3 de julio 2001)

La problemática de la diferencia alude al rechazo, posiblemente al rechazo del lugar central del coordinador.

Una de los miembros del grupo lee una carta de despedida ya que se retira de la maestría por falta de apoyo institucional en su lugar de trabajo. La relatoría dice:

Revalora lo que el grupo de la maestría ha sido y se queda con él. (3 de julio, 2001)

La singularidad de su experiencia está marcada por el tiempo que ha transcurrido que le permite dar un valor particular a su devenir en el grupo.

La despedida

A un año de transcurrir la maestría reaparecen en las relatorías, la importancia de los ausentes, de los excluidos, de la situación de evaluación que los dirige a la situación de *incompletos*, las diferencias, las fracturas, los obstáculos, las competencias se hacen presentes actuando en contradicción a la ilusión grupal de igualdad, unión, convivencia armónica, la institución se perfila como persecutoria, los coordinadores como evaluadores también. El final de la experiencia va apareciendo en el horizonte grupal. El tema de la separación y el fin es recurrente por su ausencia que se señala así:

Eludimos parte de la despedida,... parte dolorosa (16 de abril 2002)

También aparece la preocupación por el proyecto, la angustia de la página en blanco, el futuro, las formas de intervención, los problemas metodológicos, el análisis cualitativo con su profusión de significaciones, son temas recorridos en el grupo. El registro de los ausentes es un punto fundamental en la configuración de lo colectivo. El otro es condición de la trama de los vínculos que se dan a través de las identificaciones y que construyen una identidad, por ello el registro de las presencias y las ausencias, es fundamental. Los vínculos en los grupos posibilitan la construcción de sentido y la conciencia sobre el sí mismo.

No es la angustia de antes, ahora es como armar, como explicar, el trabajo de campo, el registro de datos, hay muchos datos que sistematizar... (16 de mayo, 2002)

El tema del tiempo se hace presente de manera frecuente, un presente que incorpora el futuro. Reaparece la ilusión, la esperanza como motor y potencialidad hacia el afuera.

¿El proyecto de investigación sostiene el colectivo?, ¿qué lugar ocupan los vínculos y los afectos?

El papel del tiempo es determinante

Es un proceso que finaliza,

Un final que abre, caminos, posibilidades.

Existe un tiempo cronológico, académico, pero para algunos la maestría no acaba.

Qué es lo que termina en la maestría. Donde empieza y donde termina.

Hay pérdida pero no hay final, posibilidad de algo nuevo.

Hay dos niveles, la realidad y la fantasía

Faltan piezas, faltan compañeros, los ausentes están presentes y los presentes están ausentes.

Finalizo de transcribir la crónica, me apego a lo que puede captar, tengo la sensación de que se me escaparon muchas cosas. Al leer lo que escribí no me reconozco... como si hubiera estado en trance. Inicialmente empecé tratando de adivinar quién decía una y otra cosa, después se me fueron desdibujando los nombres, donde ya no importaba quién era quién, el grupo era el que hablaba. ... Ojalá no haya deformado lo allí vivido. (16 de mayo 2002).

Aparecen al final diversos rostros el de la institución, el del grupo, el del poder, la autoridad, las diferencias, la razón, y también la ausencia, el silencio, y la finitud como elemento determinante, lo inconsciente, “el grupo como en una danza sin cuerpo o cuerpo hecho pedazos”.

La maestría no ha dado instrumentos; tenemos falta o incapacidad con el asunto de la intervención; ¿qué vamos a hacer con los grupos?

Pasar del grupo ideal, al grupo real; proceso que atraviesa a cada quien de manera diferente; si ha habido circulación, hay convergencias, y divergencias, siento distancias y también identificaciones... Hay diferencias no podemos hermanarnos todos, ni en una familia...16 de mayo 2002

El Otro se presenta otra vez en este recorrido como fuente de temor y de sorpresa con distintas expresiones, el otro el extranjero, pero también el extranjero que soy para mí mismo, y el lugar de la historia en las singularidades, el grupo desconocido que tendré que enfrentar, la institución, el proyecto y el trabajo final. Y también el Otro radical, el ausente, el silencio, lo inconsciente que suscita miedo y extrañeza. El tránsito por las pérdidas, los que se fueron los que no acaban, pero también el proyecto, el porvenir y la falta ineludible ya que el paraíso no existe, la ilusión grupal se va desdibujando.

En México hemos muchos extranjeros, no es la extranjería, es la diferencia.

Yo estoy fascinado, lo que podemos decir, lo que podemos mirar. Yo pienso el grupo como película.

El fin del grupo, pensando el final desde la perspectiva cronológica, tiene que trabajarse desde un inicio y no quedarse en la experiencia afectiva como un lugar de fusión, el grupo dará paso a otras experiencias. En este sentido puede pensarse que el concepto de duelo y separación es distinto al que se puede manejar en los grupos terapéuticos, aún cuando el proceso de separación esté presente. En el grupo de aprendizaje el proyecto de investigación y el desempeño profesional ocupan un lugar fundamental a ser señalados.

En los fantasmas organizadores del grupo aparecen los deseos de perpetuidad, pero también del grupo como sueño.

El grupo como ficción ¿fue un sueño, fue realidad? Aparece la metáfora de la película como experiencia a ser pensada pero tomando distancia, alejándose de la fascinación y de la fusión con los acontecimientos. El grupo se convierte en un lugar fértil para la metáfora, en ella se da una ruptura entre el concepto y la experiencia abriendo figuras sustitutas en que la palabra crea formas de expresión nuevas.

En la presentación de la maestría no recuerdo ninguna cara, sin embargo llevo la cara de cada uno como tatuaje psíquico o fotográfico. (25 de julio, 2002)

La pregunta que me hago es la de un cuerpo grupal, si llega a ser posible o no,....se va construyendo un cuerpo fragmentado. (25 de julio 2002).

Hasta el término cronológico de la experiencia grupal siguen los planteamientos sobre que es un grupo, cual es su característica, aparece la metáfora del cuerpo, la fusión de los rostros, pero también la inscripción de una experiencia, en los cuerpos y en el recuerdo.

P. aprovecho el espacio antes de que se vayan, esta circulando el menú de la fiesta es el 24 de agosto? (25 de julio, 2002)

El momento de la despedida es fundamental en la experiencia vincular, convoca los fantasmas del origen, las ausencias, los fracasos y los éxitos vividos. También anticipa la pérdida del compartir colectivo, desanuda afectos, identificaciones y también sella alianzas

para que la desaparición no acontezca. Productivamente precipita un análisis del sentido de la experiencia y de los lugares recorridos.

Qué me llevo de la maestría... me ha hecho vivir qué es un grupo; el papel del psicólogo en los grupos; lo que se puede aprender en los grupos; fueron importantes las dramatizaciones. (13 de junio 2002)

No se si es la maestría o son los grupos; lo complejos que son; a pesar de estar terminando siento cuan difícil es la comunicación y el tratar de hacer otros vínculos... cuántos vacíos... cuántas cosas no dichas... cuántas cosas nos enfrentan, hay un doble sentido, se supone que somos compañeros, hay risas y no se dice cara a cara; que tanto en los grupos puede salir algo más humano, mas de comprensión al otro... dolor ya no por terminar, un dolor por el otro, porque no fue de dar o de recibir, lo que el otro no puede decir y me lo llevo como imaginario (13 de junio 2002)

Esta el asunto de la diferencias: nacionalidad, cultura, calificaciones, la risa, los vínculos, no todos podemos ser los mas solidarios del mundo; hasta donde el grupo puede manejar sus diferencias, ha habido roces, malentendidos, bien entendidos no le queremos entrar.

Pasar del grupo ideal al grupo real; proceso que atraviesa cada quien de forma diferente; si ha habido circulación, hay convergencias y divergencias, siento distancias y también identificaciones... hay diferencias no podemos hermanarnos todos, ni en la familia quizás... ¡ ya llegamos carajo..! Necesitamos otros seis meses para entender la terceridad. (13 de junio 2002)

Al concluir la maestría en la experiencia grupal surge la interrogación por el tipo de vínculos y aprendizajes que allí se desarrollaron y la comprensión del sentido de lo colectivo. La fiesta emergente que habla del júbilo, de la necesidad de unión pero también del deseo de olvidar las angustias, las diferencias, las contradicciones, factores de desligazón que estuvieron presentes a lo largo de este trayecto y que según lo transmitido en las relatorías imposibilitó otros encuentros fuera de la experiencia institucional. Elementos que interfirieron como factores de repetición, tanto en el pensamiento como en los afectos. Pero también hubo una producción colectiva, elementos simbólicos e imaginarios que han sido incorporados como temas de reflexión y que invitan a seguir desarrollando las potencialidades que los grupos ofrecen.

Lo que sigue a continuación no corresponde a las relatorías escritas por los alumnos, pero pertinente incluir, para enriquecer el análisis, algunos textos que fueron recogidos en este último tramo ya que incorporan Margarita Baz y Yamila Zapata, a la dinámica grupal para registrar la experiencia de “cierre”, motivo de una investigación en curso de las profesoras.

Las investigadoras solicitan la grabación de las sesiones, único momento en que se incluyó este recurso en el grupo de reflexión y que cesa la tarea de redacción de las relatorías por parte de los alumnos.

A continuación se explora y analiza como se vive esta separación de la maestría y de los compañeros del grupo. Se recogen algunos de los comentarios hechos por los alumnos textualmente, pero seleccionados por las investigadoras de sus grabaciones. Margarita Baz fue la relatora de esta experiencia última y desarrolla un trabajo tomando los emergentes grupales como elementos condensadores de la problemática grupal “desde una cascada de metáforas significativas” (Baz, 2003: 43).¹⁸

Las autoras toman cuatro ejes fundamentales:

Dar el tiempo, Es el grupo cuerpo, Irnos en paz y Ahora qué

De la grabación se rescata un poema traído por un alumno

Siento la marcha de mi andar reloj, y sin tiempo

se clava en el costado de mis pasos yertos,

he aquí que hay un vacío Copérnico,

una ausencia con nombre, un símbolo, una cruz;

habrá que consultar los seres de bolsillos y darnos tiempo. (Versión grabada)

Dicen Baz y Zapata. “las distintas temporalidades y su vivencia se tornan en algo insuficiente algo que en el intercambio simbólico subjetivo queda como deuda que quisiera cancelarse al “darle tiempo y darnos más tiempo” (2003: 47).

Parece que en este pedido se juega el deseo de no ruptura, de no separación y también el deseo de perpetuidad, pero también está marcando ambivalentemente un dar

¹⁸ Se recomienda el texto de las autoras Margarita Baz y Yamila Zapata, “De duelos y errancias: la grupalidad comprometida”, en la revista *Tramas, No 21 El devenir de los grupos*, julio diciembre 2003. UAM X Departamento de Educación y Comunicación.

paso a otra cosa, a nuevos proyectos. La organización de la fiesta da lugar a algo que rebase los límites institucionales donde los vínculos afectivos de algarabía se jueguen más allá de las presiones académicas. Es romper también con las prohibiciones, los límites que la institución impone, con sus exigencias y trabajos.

Otro de los ejes que toman las autoras, “Es el grupo cuerpo”, al que ya hicimos algunas alusiones.

Me resulta interesante estar en silencio y escuchar y dejar que otras voces y otros cuerpos se movieran en mi; tal vez en mi imaginario, en mis sueños, si somos un cuerpo; hay todo: cabeza, ojos corazón, hay vida, transformación y está la muerte.... (Versión grabada)

El “lmos en paz” dicen las autoras, encierra los deseos de transitar por las “dimensiones contradictorias del vínculo grupal” conservando y llevando un imaginario que remite a los momentos de dolor pero también de creación y de encuentro.

El último eje al que se alude en este recorrido es el de “Y ahora qué” es considerado en una articulación directa con el proyecto, y con el futuro que el pasaje por esta experiencia pone en cuestión, la formación el vínculo con los otros, lo dicho y lo callado que los remite a las vicisitudes del atravesamiento por una experiencia que incluye no solo el grupo sino los espacios institucionales y vinculares que quedan como marcas.

Hay quienes se van con las heridas abiertas y otros prefieren proyectarse a futuro para no ver lo que si se pierde.

Luego de este recorrido observamos que la construcción de significaciones en cuanto a la participación de lo colectivo aparecen muy distintas en el momento de la apertura, que al final de la experiencia. Partimos de entender que no hay oposición entre lo singular y lo colectivo, aun cuando se pueda distinguir a nivel de la relatoría, las huellas de la interpretación singular de la experiencia a partir de una historia personal, esta narración participa de lo múltiple para la construcción de las significaciones y la selección de lo trascendente. ¿Se puede pensar que el otro está inauguralmente confundido con el sujeto singular? ¿De qué formas se hace presente? Según Castoriadis la autonomía no es dada es sólo un proyecto, esta posibilidad, creación social histórica, es imputable al imaginario radical.

Formación

La formación resulta ser un campo privilegiado de despliegue de los fenómenos narcisistas que a su vez van de la mano con las relaciones de poder. El narcisismo en sus dos extremos: el sentirse un genio o el sentir que no se es nada, se moviliza fuertemente en los avatares de la formación, tanto en el que ocupa el lugar del “formador” como el del “formante”.

Silvia Radosh, 2006

En este apartado se van a trabajar dos elementos centrales que permean los objetivos del mismo. El trabajo en los grupos como elemento de formación y el vínculo con la institución educativa, que emerge en este grupo a través de la evaluación. Este es un punto central, el cual compromete tanto a los estudiantes, como a los co-coordinadores miembros de la institución, tema controvertido en todos los grupos. Es conocido que el trabajo en esta modalidad de grupo operativo, como en el trabajo desde una orientación analítica, el lugar del coordinador es un lugar de depositaciones, idealizaciones, proyecciones que corresponden a los fantasmas, temores, amenazas o ideales que los miembros del grupo viven en este tránsito. En el grupo de reflexión este es uno de los temas centrales que concitan una controversia.

Hay que tomar en cuenta que los coordinadores son en circunstancias también evaluadores en otros espacios del proceso de aprendizaje de los alumnos. Este elemento pone en cuestión el problema de la transferencia, desde el psicoanálisis y de los vínculos desde otras lecturas. Los coordinadores no sólo tienen vínculos desde diversos lugares e identidades profesionales con la institución sino que además están simultáneamente sujetos a sus regulaciones, evaluar, enseñar, favorecer el desarrollo de la investigación etcétera. ¿Es importante preguntarnos, cómo incide esta doble filiación en los fantasmas, preocupaciones, deseos de los miembros? Es una de las tareas centrales a dilucidar y considerar la especificidad del vínculo en la relación educativa que no es analógica a la situación analítica y no supone los mismos vínculos transferenciales.

La investigación no fue planteada desde el primer momento como tal, sino que posteriormente surge como punto de interés para el trabajo, como se anticipó en las reflexiones metodológicas, ubica al investigador en un doble lugar, ser intervenido, por decirlo así, e intervenir sobre el material sometido a análisis. Múltiples miradas se conjugan en este procedimiento. Se da por supuesto que los encargos y demandas institucionales hacia los “formadores” las expectativas de los diversos participantes, la de los mismos colegas de la maestría, se hacen presentes aquí en diversas fantasías. Los coordinadores que forman parte de la unidad grupal y son objeto de idealizaciones, pasan a ser cuestionados al desplazarlos al lugar de evaluadores, de representantes de la institución. Es decir que el coordinador y no sólo el grupo está sometido a múltiples procedimientos de evaluación, horarios, tiempos que la institución educativa exige a los alumnos. Se puede decir que en la figura del coordinador aparecen condensadas como pantallas de proyección, todas estas demandas. De allí que las reglas de funcionamiento del grupo, espacio, horarios, discrecionalidad, a diferencia de un espacio grupal voluntario, se encuentren atravesadas por todos estos elementos. Es imprescindible por ello en el trabajo grupal tomar también como una de las tareas grupales el análisis de los fantasmas institucionales que atraviesan el trabajo, los aspectos que no sean puestos a análisis posiblemente se dramaticen o se presenten en acto en las modalidades de participación de sus miembros. Es muy conocido que los problemas o tareas que una institución se propone como objetivo aparece en los equipos como dramatizaciones. Es decir que desde el análisis institucional podríamos hablar de que son analizadores de la situación. Entre estos fantasmas están también las demandas que el gran Otro establece para las producción de sus miembros en este caso la investigadora; esto se reúne desde el análisis institucional bajo el tema de la demanda.

Castoriadis habla del aspecto imaginario ligado centralmente a lo simbólico que se juega en las instituciones. En este aspecto es importante recordar el concepto de imaginario radical que se articula con los aspectos instituyentes desde donde las instituciones pueden ser recreadas y transformadas escapando a la idea de una causalidad lineal y a una determinación por parte de las instituciones. La situación de formación compromete a múltiples instituciones, la educativa, la universidad, la familia, el estado con sus limitaciones presupuestarias e ideológicas que se rigen por la lógica “conjuntista identitaria”, aspectos instituidos que la institución intenta sostener con sus reglas y

estatutos. En este sentido el grupo ocupa un lugar de transgresión donde pueden ser cuestionados a partir de la imaginación creadora los procedimientos incuestionables de la institución (Radosh, 1997: 10).

Es importante aquí destacar lo que K aes denomina “organizadores psuicos de los grupos” y también los “organizadores socioculturales”

En este escrito se juegan tanto la creación de sentido tanto del investigador como del encargado de la relatoría. Desde aquí advertimos que ninguna de estas formulaciones es en sí misma validable sino que son miradas diversas que nos hablan de la heterogeneidad y complejidad del proceso grupal. En este sentido el investigador es también alguien que no solo descubre los significados otorgados sino que es co-creador de significados, “la tesis central del psicoanálisis implica considerar que existen aspectos no cognoscibles y otros cognoscibles sólo a través de ciertas manifestaciones, dejando un espacio a lo indeterminable” (Castillo 2003: 277). No es posible el abordaje total de los fenómenos y es importante admitir que la intervención supone perturbar, violentar, “producir una fractura”, como señala Raymundo Mier (2003). Es imposible no admitir que la intervención implica perturbar, producir una fractura, pero en el caso de la formación, la movilización de certidumbres, el cuestionamiento de lo establecido , los señalamientos del coordinador de un grupo, son elementos ineludibles que contribuyen a la detección de los mecanismos que obturan o facilitan el aprendizaje desde los registros cognitivos estereotipados y convencionales y las defensas emocionales que el sujeto establece para la incorporación de lo nuevo, enigmático y extraño. La intervención involucra la presencia de lo otro, precipita la aparición de lo nuevo, crea incertidumbre, acaba con las certezas y plantea la interpelación a nuevas formas de pensar. Ya que cuestiona la evidencia del sentido. La formación incluye un trabajo sobre el sí mismo y sobre los otros, que necesita contemplar la incorporación de los afectos y miedos presentes en el trabajo grupal como instrumento de conocimiento, no en un sentido autoreferente sino como acto reflexivo sobre la identidad profesional y la ética que acompaña sus prácticas.

Se habla de la formación y de los ideales... (19 de octubre, 2000)

Por un lado, hay quién habla de que no le gustaría que hubiera reglas y, por otro, hay quienes creen que estas son necesarias que no se puede hablar de una “libertad total”. A partir de esto se retoma el tema de la libertad. (19 de octubre 2000)

Aquí se puede hablar de las expectativas que la maestría suscitó como "*proyecto de vida*" el lugar idealizado que ocupó el pasaje por la ilusión grupal y el posterior desencanto al no cumplir la misma con las atribuciones iniciales. También aparece el tema de la libertad en relación a las restricciones de las relaciones de convivencia.

Al entrar a la maestría tenía muchas expectativas ideales, ahora veo que hay límites y que hay que perder el ideal...) Pienso que hay que leer lo que complete la maestría, no se ha leído sobre instituciones, de grupo algo. (16 de noviembre 2000)

El trabajo, los maestros únicamente han hablado de la forma no del contenido. Surge una nueva preocupación que marcará el resto de la sesión: ¿Cómo tener voz propia frente a la diversidad de autores y posturas que se revisan. (19 de octubre 2000)

Varios se cuestionan que tanto aporta lo que se lee para los seminarios, y la relación entre teoría y práctica. (19 de octubre 2000)

El trabajo escrito fue una preocupación de singular importancia al inicio de la coordinación de grupos por parte de los alumnos.

F recuerda que en el módulo se habla de un proceso de transformación interna, y opina que aunque no se aplique del todo al conocimiento, la estructura de cada uno ha sufrido o sufrirá cambios (19 de octubre 2000)

A través de este proceso y de la confrontación de las diferencias que muestra la imposibilidad de sujetarse a un discurso totalizante, se puede observar la caída de los ideales puesto en el discurso científico, en la verdad como un dogma, en los profesores o en los coordinadores del grupo abriendo una brecha para acceder al pensamiento singular que se sustrae a las certezas puestas en el Otro. Se podría hablar de un tránsito por el Yo ideal hacia posibilidades de elaboración simbólica más cercanas al Ideal del Yo. Para ello fue necesario dejar de lado los efectos de fascinación que el poder ejerce, tanto en relación al conocimiento y la verdad como frente a las figuras de autoridad instituidas. Este desplazamiento también interpela la modalidad de los vínculos ligados a una situación de dependencia e interacción hacia la posibilidad de intercambios que no se centren en los efectos del amor, la idealización y la repetición, sino en la solidaridad y la potencialidad creativa. La idea de perfección y de ideal de formación en la maestría, con sus saberes supuestos, da paso en el trayecto a aceptar sus limitaciones y necesidad de búsqueda

personal de nuevas respuestas. Así se pone en crisis una forma del saber y de desarrollar prácticas investigativas o de intervención sustentadas en verdades absolutas que suelen derivar de los procesos de formación en paradigmas de corte positivista y que son cuestionados a lo largo del programa.

...P. resumiendo cual es el límite entre investigar e intervenir. (19 de octubre, 2000)

Pero no se si a la larga, de entrada, la tesis ya sea una intervención.(19 de octubre, 2000)

V. Aparece la pregunta: ¿quién dice qué? (19 de octubre 2000)

La destitución de las figuras de autoridad de los saberes consagrados se ponen en cuestión en el campo tanto de la investigación y sus prácticas como en el terreno de las relaciones de poder y de la ética. Este nuevo posicionamiento supone reflexionar los mecanismos de sometimiento a los conocimientos adquiridos y validados por la academia, y también soportar la renuncia a las certezas para dar lugar a procesos de creación e incertidumbre. ¿Hasta qué punto una aproximación nueva al conocimiento transforma o imprime nuevas cualidades a los procesos de subjetivación y prácticas profesionales? Este encuentro a partir de la experiencia vivida en el que se juegan formas alternativas de acercarse al conocimiento y al trabajo colectivo se considera que tiene efectos más importantes que el análisis minucioso y detenido de los textos académicos que no se acompañan de las vivencias. En este sentido el coordinador de un grupo ejerce un acompañamiento vigilante del proceso de destitución de los saberes establecidos para dar paso a nuevas formas de reflexión. Se puede decir que esta modalidad educativa es tributaria de las formas de transmisión que el psicoanálisis introduce. El lugar del maestro también es cuestionado como figura a la que hay que imitar o repetir pues se descubre que no es garante del conocimiento, ni poseedor de la verdad. Por otra parte si se generan vínculos de horizontalidad aparece un aprendizaje que circula centralmente no en relación jerárquica al maestro, sino a los compañeros del grupo que participan de la experiencia, creando a su vez vínculos de intercambio y solidaridad. Para ello es indispensable una relación con los maestros no de subordinación, sino un lugar que se centre en la producción y el recorrido del alumno por el campo de aprendizaje, dejando que su libre expresión y su deseo predomine en su trabajo. Simultáneamente, es necesario marcar los puntos de sombra y ruptura a los que el investigador no accede desde su lugar de implicación y abrir interrogantes hacia los procesos del devenir y el por venir.

Sobre la evaluación

En relación a la evaluación no podemos dejar de considerar que las políticas educativas con su criterio de la excelencia académica y la “calidad” en la educación han tenido su impacto en los vínculos universitarios que se centran más en el desempeño y la eficiencia terminal que en la formación y acompañamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. Los programas registran y exigen una cuantificación de funciones, producciones, y tiempos que no corresponden a lo que entendemos por procesos formativos. Esta dinámica se hace extensiva a académicos y a alumnos, becarios etc. La evaluación de estos procesos son elementos centrales para la atribución de recursos económicos y minan el clima de aprendizaje por amor al conocimiento. La evaluación entendida como un proceso de elaboración de autocrítica desarrollada en el vínculo entre pares y también con el maestro, de proyección hacia nuevos horizontes del pensar, queda desplazada en este criterio eficientista. Los procesos, los actores, los sujetos con sus particularidades, las diversas temporalidades en la investigación son desplazadas por las exigencias externas que homogenizan y no dan lugar a la producción y la creación de la diversas formas evaluativos. Las continuas evaluaciones a la institución y a la docencia perturban los vínculos educativos y tiende a reproducir al interior de los grupos académicos la insistencia en los procesos evaluativos que se centran más en la calificación que en el proceso de producción de las potencialidades de los alumnos. También hay que considerar que los alumnos evalúan a los profesores a su vez en todos los lugares de enseñanza y esto repercute en el salario para los profesores a partir del esquema de premios que constituyen las becas a la excelencia académica. El financiamiento de la universidad pública incide en los factores de evaluación, ya que la universidad depende cada vez más para su supervivencia de instituciones externas que son también las que establecen los factores de evaluación, aún cuando estos elementos no son centrales en las entrevistas si fue motivo de debate y controversia entre los docentes y estudiantes, ya que en esta generación se dio la decisión de ingresar como programa en el CONACYT.¹⁹ La evaluación desde nuestra

¹⁹ En relación a la incidencia de las nuevas políticas en la universidad se puede consultar Villaseñor, Guillermo (coordinador) (1997), *La identidad en la Educación Superior en México*, Coordinación de Humanidades, Centro de estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

perspectiva se vincula con la reflexión sobre el autoconocimiento de las potencialidades, en este sentido está estrechamente articulada al vínculo que se establece con los docentes y también con el grupo de trabajo de los compañeros que comparten los distintos ámbitos.

La evaluación se juega en un continuo juego de apropiación y análisis de los recursos y potencialidades como en relación a los factores externos y a los vínculos que los hicieron posible. Si la evaluación se constituye como un factor externo de diferenciación y jerarquización, se erige como un obstáculo para el establecimiento de los lazos académicos, afectivos y de confianza en el trabajo colectivo, imprescindibles para desarrollar el trabajo de enseñanza aprendizaje. La evaluación como control o ejercicio del poder y no como autorreflexión e intercambio con los docentes, rompe con las condiciones de posibilidad de todo aprendizaje.

La tendencia que se está desarrollando en las universidades públicas en México, se dirige hacia a una pérdida de autonomía en sus formas de trabajo y estrategias de evaluación. En este sentido hay que destacar que el programa de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones incorpora como modalidad la visión de trabajo colectivo, cara a cara, en equipos, con el seminario de tesis de asesoría colectiva, que no concilia con la tendencia contemporánea de la educación a distancia o con la tradicional y exclusiva conferencia magistral del profesor, frente a un grupo numeroso de alumnos que lo escuchan sin participar.²⁰ Esta afirmación no supone el rechazo de las conferencias o clases magistrales como un recurso fundamental del aprendizaje, sino que se señala que no puede convertirse en el único lugar posible de trabajo.

Baz y Perrés destacan en el artículo “La evaluación como diálogo” (1998) los procesos complejos que atraviesan la evaluación y las tensiones que se producen entre dos lógicas diferentes en el acto educativo, la lógica administrativa y la lógica del movimiento interno del alumno en su proceso formativo.

La dimensión institucional constituye lo impensado en el grupo, invisible pero que genera efectos de sentido, por ello es importante atravesar una experiencia que permita descubrir estos aspectos inconscientes, no formulados, escondidos que integran los mecanismos del poder institucional. Ana María del Cueto (2003: 106) señala que el “grupo

²⁰ Para el tema de la evaluación en nuestra Universidad puede consultarse Berruecos Villalobos, Luis (coordinador y editor) (1998), *La evaluación en el sistema modular*, UAM-X, México; especialmente desde nuestra perspectiva el artículo de Margarita Baz y José Perrés Hamai, “La evaluación como diálogo”.

es hablado por la institución y la institución vive en sus grupos”. La evaluación, entendida como momento de calificación y no como proceso de conocimiento y autocrítica, muestra el carácter disciplinario más que el sentido de la formación, entra en el campo de la clasificación y el control, de algún modo adquiere un carácter normalizador. Ya Foucault ha trabajado el aspecto disciplinario y de control que encierra el proceso evaluatorio y su relación con las jerarquías y el poder.

La figura del *incompleto* que pretendió ser una posibilidad flexible de entrega posterior del trabajo, evitando la descalificación a través de la figura del insuficiente, gestó fantasías que desde el psicoanálisis pondríamos asociar a los fantasmas de castración; en el discurso grupal se escuchó, *soy defectuoso, incompleto, algo me falta*. La evaluación individualizante, ya que la maestría a pesar de ser sobre grupos e instituciones no ha fomentado el trabajo de elaboración grupal de los proyectos, creó distancias y competencias entre compañeros y maestros. Las fechas, los tiempos adquirieron un valor institucional deslizándose el interés desde la formación a la evaluación. La incorporación del análisis de los mecanismos de poder institucional a través de la evaluación, obturó la emergencia del deseo y dio paso a veces al análisis de esta situación en el grupo como protesta, pero también en ocasiones al sometimiento y a la renuncia. Se puede pensar que los miedos que en un comienzo se dirigían al Otro indiferenciado, que generó angustias, temores al desconocimiento a la pérdida de identidad, fueron desplazados al sistema de control institucional y al desempeño en el proyecto de investigación. La metáfora de *la bruja*, transitó por las coordinadoras-madres, otros profesores y la institución. Los vínculos que se avocaban al descubrimiento colectivo y al encuentro entre pares, se transforman en persecución por la presencia del otro como censor, como evaluador, los lugares ya no son indiferenciados y las particularidades saltan a la vista, el terror a ser excluido de la maestría se instala en el proceso de aprendizaje, la desconfianza frente al trabajo colectivo y a la recepción de los conocimientos. Los otros, las miradas, la institución, la evaluación, el proyecto son distintos lugares donde se deposita el temor y los fantasmas de incompletud. El miedo al Otro adquiere distintas expresiones en el grupo, las miradas valoran, juzgan de acuerdo a la categoría adquirida. Dos lugares fundamentales en que aparece el miedo en este momento, el proyecto de investigación y la evaluación, ambos están estrechamente relacionados ya que el pivote de la formación es la investigación y su culminación. En el

trabajo en la maestría se pone como eje central el proyecto de investigación, el mismo es revisado y trabajado en los talleres de asesorías colectivas, aquí vemos operar entonces la polifonía de voces que enriquecen y participan del proceso. Por ello coincidimos con la propuesta de Baz y Perrés de concebir el proceso de evaluación como un diálogo entre distintas voces y la co-responsabilidad que lo acompaña, tanto en relación a la participación de más de un profesor como en cuanto a las contribuciones que el grupo de trabajo tiene en el proceso de construcción y desarrollo del proyecto. Los autores destacan el carácter “esencialmente creativo y formativo” de la evaluación (1998: 464). Los textos de las relatorías, son fragmentos y resonancias de estos temores formulados, frente al deber ser, a la norma, al saber o al ignorar. En este momento de la evaluación también aparece el futuro como un tiempo identificable y significado de diversas formas, La certezas fantaseadas en el proceso de idealización y fusión grupal -ilusión grupal-, da paso a la angustia que en este momento ya no es una angustia desconocida o flotante sino que se deposita en temas específicos como son la evaluación, el incompleto, el proyecto.²¹

Tu puedes ser crítico pero la institución nos dice por dónde (28 de enero 2000)

Hay una lectura de los docentes, ellos mismos son parte del dispositivo de la institución. No creo que nos vayan a reprobarnos, además los profesores también se están confrontando (16 de noviembre 2000)

Parece que lo normativo crea malestar.

Es claro que en la maestría existen dos grupos, los de los maestros y los de los alumnos, pero además existen MB B, S e Incompletos. Al ser signados con una calificación se van ocupando roles dentro del grupo. (25 de enero, 2001)

Al recibir un número, apenas me veo, ahora ya no tengo un nombre, parece ser que se pierde la identidad. (25 de enero 2001)

Las calificaciones o evaluaciones del trimestre dejaron en general un malestar manifestado en inconformidad y que finalmente acabó con los intentos de celebración. (25 de enero 2001)

²¹ Ver Fernández, Lidia y Radosh, Silvia (2002), “Miedo en los grupos”, en Lizárraga Portillo, María del Carmen y Ramírez Jardines, Miguel Ángel (compiladores), *El miedo y la cultura escolar*, Colección Letras Magistrales, Secretaría de Educación. Pública y Cultura. Gobierno del Estado de Sinaloa, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Se pasa del grupo a la seriación, el lugar que ocupo de acuerdo a la evaluación, el número nos dice lo que ahora somos. Es algo que se articula con el narcisismo (25 de enero 2005)

Es interesante pensar como los procesos de evaluación fueron interfiriendo la construcción de los vínculos, generando diferencias, competencias, malestar frente a los maestros y a nivel grupal la idea de que al ser evaluados, pierden su identidad como sujetos y pasan a formar parte de una seriación. Es posible que esto tenga que ver también con la creación de expectativas iniciales que la maestría genera y de un proceso de idealización que se gesta en el grupo y que se va cuestionando luego.

La UAM en cierta forma desilusiona en el sentido que se nos hace creer que se evalúan procesos pero no es cierto, evalúa productos como en todas las demás.(25 de enero, 2001)

La interpretación tiene que ver con la identidad de quien habla. Parece que todavía se aplica la ley de la selección natural, sobrevive el más fuerte, hay cosas reales, vivimos en una sociedad de jerarquías, la competencia es real. (25 de enero 2001)

S comenta que la evaluación es un ejercicio de poder. (28 de enero 2001)

... hacer un trabajo pertinente para el gran Otro, la maestría nos exige, nos condena y marca sentencias y calificaciones, nominándonos en lugares específicos, este trimestre hay que entregar “El proyecto”, cosa que determina si seguimos siendo parte o no, quedamos desmembrados del imaginario grupal, expulsados por la marca del otro y sus consecuencias.(1 de febrero 2001).

Lo que plantea S. es que está disconforme en relación a la evaluación, entendida como parte de un proceso de formación que implica devolución que habilite a la construcción.

Fue una descalificación más que una calificación (8 de marzo del 2001)

L propone que cuestionemos a los criterios de evaluación de la maestría, que no incluyen orientación y que es una crítica mordaz.(8 de marzo 2001)

¿El NOSOTROS se refleja en la persecución y angustia por el proyecto? (15 de marzo 2001)

Marta Souto (1999) señala las diferencias entre “grupos de enseñanza y enseñanza en grupos”, plantea que el agrupamiento es sólo una condición institucional externa pero no es objeto de reflexión u operación. En los grupos de enseñanza se da prioridad a la transmisión, la instrucción y la comunicación de conocimientos, en los Grupos de Reflexión se toman en cuenta los vínculos que se construyen y se aspira a la horizontalidad entre todos los miembros del grupo, incluyendo al coordinador, y se le da un lugar especial a las prácticas y a la creación colectiva en la formas de aproximación al conocimiento. El grupo de reflexión pretende ser un lugar donde se analicen y desmantelen estas diferencias y mostrar como los grupos pueden ser también lugares de repetición, ejercicio del poder, fascinación o encuentro alienante que no permita la emergencia de las potencialidades creativas y pensantes de los alumnos. En el grupo se manifestaron las vivencias que las condiciones institucionales en relación a la evaluación generaron, creando situaciones de descontento y desilusión al final de la experiencia como dominantes, alterando el clima de trabajo sobre lo grupal que venia desarrollándose. El trabajo en equipo en la elaboración de las tesis no ha sido lo predominante en la maestría ¿Es posible en una formación que atiende a los fenómenos grupales, establecer también investigaciones y evaluaciones colectivas? Llama la atención que siendo una posibilidad del programa las tesis colectivas a lo largo de las generaciones anteriores solo se haya dado el caso de una tesis entre dos alumnos. ¿Cómo se relaciona este aspecto con la precariedad de los proyectos colectivos en la institución y también entre los profesores? La formación incluye un cuestionamiento sobre un compromiso ético y un cuerpo de valores en el trabajo profesional, especialmente en una universidad pública que tiene un compromiso de dar respuesta a las problemáticas sociales. Desde la perspectiva psicoanalítica es imprescindible incluir también, en el aprendizaje los obstáculos, las ansiedades, los deseos y, las fantasías y las defensas que son mecanismos siempre presentes en el trabajo con grupos e instituciones y no es posible eludir en un proceso de formación, a riesgo de aumentar los escotomas, ocultaciones y mecanismos inconscientes de estos procesos, si bien estos no son los únicos puntos de atención, son los que conducen a poder leer los emergentes y las latencias que se presentan en los grupos y a señalarlos como mecanismos necesarios de registrar, en tanto estos interfieren y crean resistencias a la formación.



Margarita Baz (2006: 2) destaca el aspecto generacional implícito en los procesos de formación, ya que incluye tiempos históricos y subjetivos, filiaciones, herencias y legados en la transmisión del saber "...la formación compromete las formas del dar y el recibir en la creación de vínculos e identidades, en procesos de apropiación y transformación...".

Las relatorías

Todo texto es un intertexto; otros textos están presentes en él, en niveles variables, con formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura circundante; todo texto es un tejido nuevo de citas pasadas.

Roland Barthes, 1987

Una voz opina: escuchar la relatoría es volver al pasado. Se resignifican otras cosas; con el cuerpo, el aquí y ahora. Es distinto el sentimiento, cuando se escucha lo vivido en palabras de otro (2 de mayo 2002)

Nuevamente la pregunta ¿por qué la resistencia? Y se contesta: la resistencia para decir yo.

Alguien más piensa que se trata de una experiencia grupal, al nombrar a un relator individual, se toca un punto difícil: la construcción de la memoria colectiva, Quien valida la crónica es el grupo. 2 de mayo 2002

A través de la narración, el relato retoma el pasado de la experiencia para actualizarlo en el aquí y el ahora del grupo para pensar la constitución de lo colectivo. Como todo intento tiene sus limitaciones y restricciones pero nos introduce a otra modalidad de acceso al tiempo y a la formación. . Es un instrumento de invención, de nueva descripción para alcanzar otro nivel de descubrimiento en la pluralidad de discursos que intentan expresar lo acontecido. Es decir que se busca una forma de hablar de un sentido a partir de otra configuración del relato que pretende llevar a pensar más allá de lo dicho y lo acontecido. A través de este recurso se observa que se recurre, a la ficción, a la metáfora, a los textos académicos y también a la descripción o la crónica para decir algo más.

En este trabajo se toma como instrumento la trama narrativa, pero no pretendemos plantear que la misma constituye una síntesis, ni confiere una inteligibilidad o transparencia al texto, dada la pluralidad de dimensiones e interpretaciones heterogéneas que entran en juego que no permiten alcanzar de ninguna manera una síntesis de sentido. Más aún, lejos de pretender esta síntesis intentamos señalar la multiplicidad de significaciones presentes en el texto que hace ilimitada la búsqueda de sentido y de referencias.

En la relatoría la reconstrucción de lo acontecido descansa, inicialmente y no exclusivamente, en el testimonio de otro, en algunas relatorías fueron dos personas las que participaron en su elaboración. Este testimonio se construye sobre algunas huellas, pero no en un sentido estrictamente de huella psíquica, individual, sino huellas que conservan la dinámica que lo colectivo otorga a la experiencia. Sin embargo la relatoría supone también una distancia entre la experiencia personal y la experiencia colectiva vivida en el grupo, ya que la singularidad del relator está comprometida con la experiencia del cuerpo, las miradas, las identificaciones, podríamos decir que en la escritura se da una nueva relación entre el sí mismo y la experiencia vivida. En las distintas relatorías hay confrontaciones entre los diversos testimonios, en el acto de la memoria y el recuerdo, el pasado y el presente difieren. Hay preguntas inasibles como ¿Qué aconteció en realidad? ¿Quién lo dijo?, ¿Qué otras voces hablan en el locutor? etcétera, que no son localizables. Al hablar de la memoria tenemos que pensar también en el olvido, en la escritura se privilegian algunos temas y no otros, del mismo modo el investigador deja afuera parte del material, produciendo una nueva reconfiguración que responde a sus intereses, preguntas y líneas argumentativas. No solo actúa la intencionalidad, sino también los efectos de la censura inconsciente, que tienen que ver con la institución, los pactos denegativos (Kaës: 1999) y las alianzas inconscientes entre los coordinadores, entre ellos y los miembros del grupo. Desde la teorización de Freud en torno a los sueños fundamentalmente, se muestra como la memoria no aparece tal cual aconteció el episodio sino que el pasado es reconstruido desde diversos lugares en el que se presentan mecanismos como el desplazamiento, la condensación, la figuración. La acción del colectivo ejerce su efecto sobre la memoria individual. El acontecimiento puede reaparecer a través del relato por la convocatoria de los otros con los que existe una comunidad afectiva y de conocimiento pero la escritura y el recuerdo le imprime nuevos matices.

En algunos relatores aparece expresada la responsabilidad y el compromiso frente a la escritura, ser testigo y relator se convierte en los miembros en una tarea que genera ansiedad por lo que significa como responsabilidad frente al colectivo, qué se dice, qué se conserva, qué se omite. Surgen la duda y la arbitrariedad. Aquí se puede hablar de la noción de inscripción ¿qué queda de la memoria viva de lo experimentado?, ¿cómo el relator es afectado por una nueva espacialidad y temporalidad al momento de la escritura?, ¿cómo habita esta experiencia y cómo es atravesada desde su propia historia? ¿Qué vínculos se establecen con la experiencia del otro y la experiencia de sí, es posible separarlas? Son interrogantes que se presentan al pensar la fugacidad de la experiencia colectiva y su relato. ¿Se puede hablar de simultaneidad entre la conciencia del otro y la mía, es posible hablar de un inconciente grupal como algunos lo hacen? Se vislumbra que hay un posible vivir con, que se desarrolla a partir de las múltiples identificaciones, hay una fluir temporal conjunto, pero tal vez hay diferencias irreductibles entre memoria individual y memoria colectiva.

Por ello a través de esta experiencia se observa que narrar no es explicar ni describir, no hay un origen o una causalidad única, las historias singulares y las formas de interpretación si bien intentan responder a las demandas de las voces colectivas, imprimen un sello o un estilo original a lo narrado.

Paul Ricoeur en *Tiempo y narración I* (2004) afirma la pertenencia del yo a su mundo y reconoce a la temporalidad como el carácter determinante de la experiencia humana. El relato, la trama narrativa, es el medio para esclarecer la experiencia temporal del ser en el mundo (2004: 26). Tanto el relato histórico, que pretende alcanzar la verdad, como el relato de ficción tienen como referente el carácter temporal de la experiencia.

No se piensa que la configuración de la trama imponga a la sucesión de los acontecimientos un punto final desde donde leer los fenómenos grupales, muy por el contrario abre una posibilidad de instaurar múltiples salidas para la reinscripción de un relato. En la construcción de la trama interviene un nuevo elemento que es el oyente colectivo de esta narración, dado que las mismas fueron utilizadas como una forma de “restitución de la experiencia” al ser leídas al inicio de cada sesión. En la relatoría existe un diálogo interior del escribiente con sus interlocutores, en su discurso aparecen multiplicidad de voces. Por parte de los escuchas consideramos que el relato será

mediatizado por una “vivencia pre-narrativa” de la experiencia como la llama Ricoeur. El autor habla de la “estructura pre-narrativa” de la experiencia, haciendo alusión al psicoanálisis, a historias no contadas, e inhibidas, pero que son constitutivas de la identidad.

Es decir que el destinatario, escucha, re- vive, reinterpreta los episodios que allí se relatan sobre el trasfondo de la situación institucional, personal y social en la que está inmerso.

La integración de una relatoría va mas allá de ser testigo, de elaborar una crónica, introduce el punto de vista y la construcción de una trama, que al encontrarse con la imposibilidad de dar cuenta del tiempo real, recurre a metáforas y mitos para hacer emerger en el presente la experiencia vivida.

No se puede identificar texto y escritura, en la escritura ya hay un distanciamiento, el discurso se independiza en parte del hablante pues se libera del diálogo cara a cara con los otros. Al ser estructurado por un sujeto, el discurso adquiere un nuevo estilo que incorpora, códigos narrativos, afectos, identificaciones que se producen en el seno de la experiencia grupal de estar con otros, pero simultáneamente introduce un vínculo del sujeto consigo mismo y con su historia.

La creación de significación del texto ya no coincide al ser escuchado por otros, lo que el autor quiso decir, es mediatizado por múltiples lecturas posibles, del mismo texto. P. Ricoeur (1985) habla de una refiguración temporal en la configuración narrativa porque ésta, remite a un tiempo vivido. El autor señala que entre el habla y la escritura se produce un cambio que afecta al discurso y a la referencia, la cosa de la cual se habla. La referencia en el relato de ficción, que en las relatorías también tienen presencia, se ve alterada por figuras, como la metáfora, la leyenda, el texto académico.

En la trama discursiva existe un desdoblamiento entre enunciado y enunciación. La enunciación supone un hablante y un oyente, que en el texto no se presenta de la misma manera. Existen interlocutores fantasmáticos que están presentes en la lectura del texto frente al grupo que atiende al relato de una experiencia en la que ha participado. Ricoeur considera a la narración como “guardián del tiempo” (1996: 991).

Para Freud la verdad, que es verdad del inconciente, se construye sobre la represión, sobre lo no dicho, lo pasado retorna disfrazado para ser descifrado, pero habla

de una pérdida irrecuperable. No se recuerda lo perdido, siempre hay una producción de una diferencia, o sea que no hay recuperación posible. Lo que se produce en las relatorías es un acto de lectura de lo acontecido, no un recuerdo u observación de lo visto.²²

También para Derrida (1997) la huella se pierde, es trazo y no escritura, permanece invisible en el ámbito del inconsciente, pero no es más que una escritura sin sentido, un archivo ilegible es lo que queda de lo perdido y carece de identidad.

Paul Ricoeur habla de una identidad narrativa que atestigua “cierta unificación de los diversos efectos de sentido del relato”... “fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su identidad narrativa” (Ricoeur 1996:997). A diferencia de la identidad abstracta de lo Mismo, en la identidad narrativa individuo y comunidad se constituyen en su identidad al recibir tales relatos.

Pero veamos a continuación la producción grupal que aparece en las relatorías, y los múltiples sentidos que se le atribuyen, así como el lugar que ocupan en la formación.

A partir de la primera intervención, una vez que E ha terminado de leer, se abre un tema que estará prácticamente presente toda la sesión; la manera o el estilo en que se debe hacer el escrito. Se opina que ella hubiera elaborado una síntesis, destacando los puntos centrales de la sesión e incluso interpretando algunos detalles... varios opinan que debería tratarse de una tarea creativa... cada quien construirá desde su perspectiva (19 de octubre 2000)

Si el “observador escriba” debe o no participar expresando sus opiniones y si basta con que sea una persona quien juegue dicho rol. (19 de octubre 2000)

Continuamente se hace referencia a la angustia, la diferencia y el conocimiento. La relatoría como texto aborda tres niveles: 1) lo que sucedió en la reunión 2). Lo que interpreta el observador y 3) lo que dice la coordinación (7 de noviembre, 2000)

El anonimato en la relatoría llama la atención. (7 de noviembre, 2000)

... Alguien comenta que al rehacer la sesión en la elaboración de la relatoría se observa al grupo de otra manera que resulta muy interesante. Ha habido deseo de expresarse a través de la relatoría (16 de noviembre 2000)

²² Para ampliar el problema del archivo y el acto puede consultarse el texto de Juan Alberto Litmanovich, *Cuando el archivo se hace acto*, Editorial De la noche, México, 2000

... Las miradas... una experiencia "psicotizante" y muy persecutoria

.... Se menciona a Foucault y se preguntan ¿quién construye la historia? ¿Quién construye la relatoría? Si bien somos un grupo con objetivos comunes también hay diferencias, en cuanto a roles y ópticas, cada quien construye desde algunos postulados, referentes, cosmovisión, ¿hay una sola verdad o muchas realidades? Se pregunta. (8 de febrero 2001).

Pero acaso no es la palabra escrita una mezcla de omisiones, aseveraciones, olvido y contradicciones. (13 de febrero 2001)

... son dos procesos diferentes hablar y escribir, aún cuando lo grabáramos o tomáramos video no sería lo mismo, lo que entra en juego es la subjetividad de uno. (13 febrero2001)

No está claro lo que será esta sesión, teórica, vivencial, hay una voz que susurra entre el lado persecutorio y el pensado, las relatorias nos dejan un espacio para revisarnos... No gusta que este espacio sea el espejo, la relatoría es el espejo, reflejo de lo que ocultamos, imagen que aparece, de nuestros miedos? Flota una energía que desgasta, hay un deseo de hacer, es un espacio de protección, una cobija, se idealiza, más, la calificación rompe ese ideal,.... (Marzo 2001)

...Por siglos el viento no ha permitido ubicar la totalidad y la nada, ahora estamos en la nada, nadie desea tomar el ejercicio de la escritura "la resistencia uno de los pilares del psicoanálisis se aparece siempre en casi toda las sesiones de este espacio" (Izquierdo Maria) (15 de marzo2001)

Aparecen en la reflexión de los alumnos, el problema del autor, el observador, el estilo de la escritura, las miradas que producen o interfieren, los recuerdos y los olvidos en los que interviene también la voz del inconsciente, inconsciente transindividual, porque en su producción intervienen los pactos denegativos, los "contratos narcisistas", las alianzas etc. El texto es un tejido que nos habla de la imposibilidad de localizar al autor. Barthes (1998) plantea que todo texto se inscribe en una intertextualidad, entretejido de citas y de referencias, ecos de múltiples lenguajes. El texto es un espacio múltiple en que se entrecruzan diversas dimensiones, con diversas escrituras, pero ninguna de las cuales es la original.

La escritura como herencia (15 de marzo 2001)

La abuela le dice a Ameyhale. Talla tu historia en mis cavernas. Tállala una y otra vez. Horádala, péntrala, repítela. Hurga en cada uno de los rincones, Cuéntala de mil maneras. Descubre sus vericuetos, sus texturas. Sumérgete en el manantial de sus atrevidos matices. Yo soy la transmutación...yo heredera de la princesa a la cual me dan el don de la escritura.... (15 de marzo, 2001)

Los mitos que se plantean como el de Ameyale se acercan a las construcciones en psicoanálisis que a partir de algunos recuerdos, jirones, fragmentos, de recuerdos y lagunas construye una ficción, una construcción mítica que trata de hablar de un fantasma.²³ Construcciones dirigidas a un intento de desciframiento de la realidad pero que de alguna manera, no puede quedarse más que en el enigma y contribuye a construirla desde la perspectiva de este trabajo, a partir del enunciado del relator. Se habla de la solidaridad, de la construcción de lo colectivo y las formas de hacerlo efectivo, pero a diferencia de la metáfora, que condensa significaciones aquí el intento es de explicar la situación grupal. Es decir que se intenta construir algo que apunte a lo simbólico pero que tiene que ver con una realidad psíquica que quiere hablar de lo real. El narrador en las relatorías, no trasmite un testimonio fiel, en la construcción de su historia intervienen factores que participan de su estilo al interpretar la experiencia y su recuerdo de la misma, los elementos cognitivos y su comprensión de los grupos, el lenguaje y los fantasmas de sus interlocutores, que no son sólo los miembros del grupo, sino que derivan también de otros lugares recorridos. Autor y narrador no se confunden, hay tensión entre ambos. El sujeto psicológico no establece una identidad con el narrador, el narrador está interferido por su lugar en el discurso y en la situación. Se podría decir que en esos relatos se conjugan la interpretación y la construcción.

Así mismo en los relatos se observan con frecuencia las citas "textuales" de libros que han sido revisados y aparecen como testimonios que remiten directamente al autor. En otros casos como en la fábula de las piedritas se construye un relato una novela del grupo con los obstáculos que a modo de piedritas lo caracterizan. Es decir que pasa a ser una ficción operante para el resto de los miembros del grupo, si bien es traída por una de sus

²³ Es interesante revisar en la Revista *Quehacer del psicoanalista. Los rostros de la transferencia* (Ed. Manantial, Argentina 1994. Arenas, G.E, Courel R., Chamizo M.I., Chorne D. y otros), el artículo de Diana Chorne, "Sobre las construcciones en psicoanálisis".

participantes. Aquí se recurre a una leyenda para hablar de la historia, de su carácter polifacético de su capacidad de transformación y de la responsabilidad de la escritura, del don que implica una herencia.

Se ponen en relación, se establecen conexiones entre una leyenda y el proceso grupal. Esta estructura narrativa al querer referir a una realidad produce otra. Freud sostiene que la construcción es una conjetura. Se podría plantear como hipótesis que las relatorías a modo de alternancia de diversas interpretaciones y lecturas del proceso construyen una “identidad narrativa” que contribuye a la construcción mítica de un proceso grupal y una identidad colectiva. Sin embargo hay que puntualizar que estas construcciones, no son del todo arbitrarias, pues recogen las tramas vinculares que en el grupo se han creado a lo largo del tiempo y de la que cada miembro es portador a modo de emergente. Fragmentario, con multiplicidad de interpretaciones, pero que en este lazo de relaciones da testimonio de un imaginario grupal operante.

En otros momentos las relatorías se convierten en espacio para la metáfora, nueva producción de sentido que aparece como distancia con el concepto y la experiencia, difícil de plasmar en el discurso descriptivo o cognitivo. Según P. Ricoeur, “la metáfora se presenta como una estrategia del discurso que, al preservar y desarrollar el poder creativo del lenguaje, preserva y desarrolla el poder heurístico desplegado por la ficción”... En la metáfora se produce una suspensión de la referencia, “la metáfora altera la identidad semántica que la función de la palabra preserva”.

... Quiero agradecer los espacios, donde uno puede depositar cualquier cantidad de cosas dichas y no dichas. Elaboradas por nosotros mismos, es una de las cosas que más me han gustado. Tengo mucho entusiasmo por tener a Fernando el de Guadalajara coordinando el grupo, agradezco a este grupo y a las coordinadoras y nos vemos el próximo año (24 de julio 2001)

Te tocó como juego de esgrima, se juega nuestro Narciso, (2 de mayo 2002)

... Ahora la elaboración de la relatoría se experimenta como mas relajada y se agradece a quien lo hace. Otra voz opina que antes percibía una determinada mirada y ahora se percata de que se trata de un proceso de creación y aprendizaje individual. (2 de mayo 2002)

Es importante, se juzga que no solo Raymundo es intocable, sino también las coordinadoras... El temor de los que cargan la transferencia (2 de mayo 2002)

Se acepta el uso de la grabadora, y se juega con el tema de que no habrá relatorías por parte de los alumnos, se salvaron. Surge el recuerdo de las fotos del primer trimestre. (13 de junio 2002)

Una voz opina: escuchar la relatoría es volver al pasado. Se resignifican otras cosas; con el cuerpo, el aquí y ahora. Es distinto el sentimiento, cuando se escucha lo vivido en palabras de otro. (2 de mayo 2002)

Nuevamente la pregunta ¿por qué la resistencia? Y se contesta: la resistencia para decir yo.

Alguien más piensa que se trata de una experiencia grupal, al nombrar a un relator individual, se toca un punto difícil: la construcción de la memoria colectiva, Quién valida la crónica es el grupo. (2 de mayo 2002)

Kristeva, afirma, el texto es “translingüístico”, hay diferentes enunciados anteriores o sincrónicos, el lenguaje pierde su transparencia. El sujeto que enuncia se produce bajo la mirada de los otros. La significación se produce con la participación del sujeto pero también de los otros y el contexto social. El sujeto de la enunciación, deriva de un campo heterogéneo, que incluye lo verbal pero también lo afectivo lo corporal, lo pulsional, producto de una lógica múltiple. Según Deleuze la producción no es de un sujeto sino que son “dispositivos colectivos de enunciación” que él denomina Rizoma. Podría pensarse desde aquí la dificultad de saber quién habla. La dificultad de atribuir un origen nos habla de la creación plural del texto o de la pluralidad del texto. El texto se caracteriza por una polisemia que tampoco es posible circunscribirlo a una asociación de ideas que remita al origen en el sujeto singular.

Janine Puget (1999) plantea un inconsciente vincular en función de los efectos de alteridad que se producen en el grupo. El inconsciente se va transformando en los vínculos, no hay una repetición del pasado, hay una producción permanente de nuevas tramas vinculares.

IV. A MODO DE CIERRE DEL RECORRIDO

Pensar la formación en grupos e instituciones desde la perspectiva de la subjetividad, supone una manera de entender la transmisión y la construcción de los vínculos, cuestionar los modelos clásicos de enseñar y aprender, considerar la intervención de factores afectivos y cognitivos. Esto implica consideraciones éticas y una voluntad de trabajar junto a otros, alumnos, profesores, diversos colectivos de la institución educativa, respetando las diferencias y escuchando lo diferente. Supone también, cuestionar las escisiones artificiales entre individuo- sociedad, mente del individuo o mentalidad grupal, grupo o institución, afuera o adentro para trabajar la compleja red de relaciones que está presente en la producción de subjetividades. En circunstancias históricas en que las que el narcisismo y la competencia son las formas predominantes en las relaciones, en las que asistimos a formas dispersas y disgregadas de estar juntos, sin continuidad y sin proyecto, el trabajo grupal convocó a una tarea en conjunto, dentro de determinadas condiciones normativas que corresponden al ámbito universitario.

La experiencia del estar con otros y el instrumento de las relatorías brindaron un testimonio del trabajo que trascurió durante los dos años de la maestría. Narrar la experiencia puso en juego las vicisitudes, la diversidad de temporalidades, la memoria y los vínculos con los otros y consigo mismo. Construyó un análisis del tejido y las modalidades de trabajo en la Maestría de Grupos e Instituciones en la UAM X. Esta institución continúa en su proyecto de entender las interrelaciones entre la subjetividad y la cultura, el sentido de las intervenciones sociales, los efectos de los dispositivos de trabajo en las instituciones y los procesos que los acompañan. Una experiencia prolongada por dos años consecutivos de trabajo grupal, no se ha vuelto a repetir en la maestría hasta el presente. Por esta y otras razones, este recorrido se convierte en un reto y un llamado a tratar de entender qué pasa en el trabajo de grupos en la universidad y en el proceso de formación de psicólogos sociales.

El grupo de reflexión, tuvo algunas singularidades en relación a los otros espacios de trabajo, como los talleres de asesoría colectiva o los seminarios teóricos metodológicos, implicó un lugar central como espacio de encuentro para la convivencia, la discusión, y el análisis del tránsito por la maestría. Se trató de generar condiciones para buscar las

significaciones y construir un sentido para la comprensión de los procesos institucionales y grupales en que los alumnos están incluidos. El aprendizaje, requiere de condiciones de continuidad, confianza y seguridad para poder atreverse a incursionar lo nuevo.

La consigna: la experiencia de pensar sobre la formación y sus obstáculos, deriva de una concepción del conocimiento que implica la tarea reflexiva en un desdoblamiento y búsqueda de distanciamiento permanente. El intento fue también alcanzar el descubrimiento de sí, a través del diálogo con el otro. La autorreflexión no es un proceso sencillo, ni transparente, pone al vínculo como condición de aprendizaje; así el análisis de las experiencias propias y ajenas concita múltiples ilusiones y fantasmas que intentan explicar lo incognoscible de la subjetividad. El vínculo aparece bajo distintas modalidades, vínculo con los compañeros que participan de los mismos intereses de comprensión de lo colectivo, vínculo con los profesores, vínculos con la institución y sus normatividades, vínculos con los procesos de la memoria, el relato y la escritura, vínculo con los trabajos desarrollados en la práctica de la investigación, o en las estrategias llevadas a cabo para tal efecto. Emergen en estos procesos el problema de la intervención y sus dilemas, violencias, intromisiones, extrañezas, confrontaciones con lo propio y con lo ajeno y borramiento de las barreras artificiales entre lo privado y lo del otro, que destruyen la idea de una posible propiedad del conocimiento o del proceso reflexivo y del conocimiento de sí, sin la interlocución con el semejante. El otro, está desde siempre incorporado a las vivencias de sí, la historia juega un papel que da continuidad y marca acontecimientos que permiten acercarse a la interlocución desde diversos lugares, a algunos núcleos significativos de la experiencia y a la intención de conocimiento.

Los temas del deseo, las relaciones de poder y la normatividad, recorren toda configuración grupal y se proyectan en toda acción práctica, acción que está permeada por elementos de libertad y elección, pero, también transita por lugares de sombra, sojuzgamientos vinculados a lo impensado, a elementos no conocidos e irracionales de las conductas tanto de los sujetos, como de los encuentros en situaciones colectivas, que precipitan acciones inesperadas y enigmáticas.

La modalidad de aprendizaje en grupos presenta obstáculos y retos los que se relacionan a la calidad y cualidad de los vínculos. Aprender, es estar sensibles y alertas para registrar e inscribir las experiencias que se atraviesan, referirlas a nuestros marcos

conceptuales y romper con la separación entre teoría y práctica en la relación de conocimiento. Es un ejercicio de reconocimiento de lo otro y del otro que hay en sí mismo para poder discriminar, entre yo y el otro, y los mecanismos que lo acompañan, como la proyección, atribución y exclusión. También es un ejercicio crítico del pensamiento que lleva a reconocer lo engañoso de la observación, la descripción y la ilusión del conocimiento de la verdad como absoluta. El pensar y reflexionar son procesos de producción e invención que requieren de un intercambio, dar y recibir que incluye ambivalencias y resistencias. Invita al sujeto a un descentramiento para escucharse y escuchar al otro y utilizar la demora del pensamiento para ejercitar una reflexión en relación a los vínculos, herramienta fundamental para todo científico social que implica, diría Derrida, una travesía.

Las prácticas educativas están permeadas de una situación social cada vez más asimétrica y jerárquica que enfatiza la adquisición individual, los límites entre lo mío y lo de otros. El aprendizaje grupal busca crear un horizonte de sentido, en condiciones de horizontalidad en un momento en que todas las acciones se dirigen a la reclusión en un espacio privado en el abordaje de los problemas. Es una apuesta pensar y dialogar con los otros, diferenciarse y orientarse hacia la búsqueda de autonomía y de capacidad deliberativa.

La reflexividad es una herramienta que incluye el análisis de los discursos sobre las prácticas, como parte de esas prácticas, ya que el mundo no es externo al investigador. Reflexión activa, compleja y paradójica, porque implica al sujeto mirándose a sí mismo, atravesado por la opacidad del lenguaje y la presencia de un yo dividido por efectos de los procesos inconscientes. A través del lenguaje se intenta una transmisión, siempre insuficiente en relación al problema de la experiencia que es en principio intransferible. Esta posición no supone que la figura del investigador sea el centro de la escena y que el mismo se aboque a relatos narcisistas sobre su experiencia íntima, pensarlo así puede ser un obstáculo para el conocimiento del otro. Se trata de utilizar en el proceso de investigación, la reflexividad como una herramienta metodológica para la comprensión de la intersubjetividad, buscando registrar los mecanismos de especularidad y mimetismo con los otros y con el campo estudiado.

Para ello, se recurrió a la estrategia metodológica de las relatorías, que permitió acercarse a la comprensión de los procesos de la memoria, el olvido, el testimonio, las dificultades para la escritura, y la construcción de los procesos subjetivos y de sentido, tanto a nivel grupal como institucional. Fue una recreación de los acontecimientos de la experiencia grupal a partir de un relator singular, para dar cuenta de una memoria construida colectivamente en la intersubjetividad de una polifonía de voces. Halbwachs (2004) habla de los cuadros de la memoria para indicar que el recuerdo surge en relación a los otros, con los que se comparten los acontecimientos o la experiencia. La intención fue tratar de asir la intensidad, la cualidad de los cambios, de hacer un registro de las diversas voces, de las contradicciones, de las presencias y de las ausencias. Por supuesto, como todo acto de memoria no sólo estuvieron presentes los procesos del lenguaje a nivel discursivo sino el impacto sobre los cuerpos, los gestos, los movimientos que pasan por las distintas calidades del vínculo. Las dramatizaciones que no fueron motivo de análisis en este escrito, jugaron también un papel fundamental en la trama narrativa y sus cambios.

El foco del investigador en este trabajo, por opciones metodológicas, se conformó a través de los elementos discursivos que se presentaron en las relatorías. Los imaginarios y las simbolizaciones que fueron apareciendo en la experiencia dieron una idea de sucesivos momentos de síntesis de este proceso, memoria colectiva que no se restringe a la memoria singular. La elucidación de estos procesos a través del relato de la experiencia y el lenguaje, transformó a su vez los vínculos.

La tarea, un concepto central de los grupos operativos tuvo también aquí un rol fundamental, la tarea, según Bauleo actúa como un lugar tercero entre los integrantes del grupo y la coordinación. Se puede decir que aquí la tarea, pensar el proceso de formación en grupos e instituciones, no sólo marcó el encuentro grupal y sus vicisitudes en relación a las vivencias, sino que las relatorías fueron otro pliegue del trabajo que concitó al colectivo. Es decir, que el intertexto fue el elemento que recreó la experiencia de los vínculos en el grupo, y constituyó nuevos ejes de comprensión e interpretación de los lazos que allí se desarrollaron y de los instrumentos metodológicos para la interpretación de los fenómenos grupales e institucionales en la dinámica de su relación. La tarea si bien fue propuesta y coordinada por dos profesoras, se desplazó hacia otras figuras en el proceso, ya que la polifonía de voces y de relaciones en el seno del grupo y las relatorías fueron los personajes

centrales de esta puesta en escena. Deseo y conocimiento fueron los intereses que convocaron a la reunión, cuando se habla de afectos y deseos no se piensa sólo en sentido positivo, sino en pulsiones de amor pero también negativas, de índole tanáticas, que fundaron, resistencias, alianzas inconscientes, contratos narcisistas, como lo señalaría Kaës.

El proyecto de investigación y las prácticas grupales de coordinación, fueron temas que convocaron las conversaciones especialmente al final del recorrido. Diversos procesos identificatorios positivos y negativos se pusieron en juego en relación a figuras del grupo y de la institución. El proceso grupal fue un espacio de producción colectiva en que la dimensión institucional estuvo presente en todo momento de manera manifiesta o latente. El proyecto y la tarea fueron convocantes y gestaron vínculos de participación y pertenencia muy diversos para sus miembros.

El dispositivo grupal funcionó entonces como un espacio de descubrimiento y un lugar de visibilidad para los mecanismos que se hacen presentes en la configuración grupal-institucional que se volcó como analizador en el material de las relatorías. Se ha señalado que intentar montar un dispositivo de estas características, implica referirse no exclusivamente a los aspectos instituidos de las grupalidades al interior de las instituciones, sino que convoca junto a la circulación de la palabra y al pensamiento crítico, a una apertura a lo instituyente. También, hace visible la estructura normativa, las relaciones jerárquicas y las relaciones de poder en las instituciones, la división del trabajo, que permiten pensar en las identificaciones alienantes o productivas, con el proyecto académico, desde diversos lugares. La institución se fortalece en la repetición ilusoria, provee de máscaras como caparazón externo, para el cumplimiento de la cohesión.²⁴ El sujeto tiene que confrontarse con la imagen de sí dada por la institución y con la propia que pueden entrar en conflicto, esto crea una situación amenazante, el tiempo institucional se impone a los tiempos personales y subjetivos.

El tránsito por todos estos espacios en un tiempo restringido como es el de la maestría no puede omitir el sufrimiento, frente a lo desconocido, de mí, del otro, frente al conocimiento y sus desencantos, que son centrales en los estudios sobre la subjetividad. El grupo funcionó como un dispositivo colectivo de enunciación que desplegó una serie de fuerzas de afectación en los vínculos ligados no sólo a la palabra sino al hecho de poder

²⁴ Ver el texto de Eugene Enríquez, *Imaginario social, rechazo y represión en las organizaciones*, en <http://www.psicología-grupal.cl/documentos/articulos/imaginario.htmj>

decir, de hablar juntos, de pensar juntos al lado de las expresiones corporales y gestuales que recrearon permanentemente las identidades de los sujetos involucrados.

Las múltiples experiencias realizadas, hacen que los grupos de reflexión en la institución educativa cuenten con obstáculos y resistencias para su implementación. Algunos de los obstáculos que se han detectado como posibles puntos de interferencia para la aceptación del trabajo grupal fueron:

Los derivados de la inclusión de lo emocional y de los fenómenos inconscientes que circulan en los grupos y que están presentes en la tarea. El conocimiento y las racionalidades aparecen como corazas que obturan o clausuran las posibilidades de pensar lo nuevo. Es de destacar, la vinculación del dispositivo con la teoría psicoanalítica, la que desde su paradigma del inconsciente, privilegia lo no dicho, lo no visible, el trabajo con la palabra y la escucha, paradigma que se contrapone con otros abordajes de disciplinas sociales, que no se interesan por el tema de la subjetividad, desde la teoría del inconsciente y los mecanismos de represión.

También se puede señalar la presencia de referentes anteriores en cuanto a las formas de acceso al conocimiento, como reproducción y no como creación. Esta herencia de la educación tradicional incide en la dificultad para el trabajo con los vínculos por la implicación emocional, que conlleva también deseos y competencias ligados a los paradigmas en juego en las diversas identidades de procedencia tanto de profesores como de alumnos.

En algunos ámbitos existe una cierta banalización en torno a los grupos de reflexión, confundidos con paradigmas familiaristas, adaptacionistas, o de autoayuda. Desde estas perspectivas pueden ser identificados con lugares de catarsis afectiva sin reflexión y sin considerar la importancia de la creación de nuevos vínculos y de lugar de simbolización de las experiencias. También pueden ser reducidos, a grupos centrados sobre sí mismos, grupos isla o, en la institución educativa, sometidos a normas y controles.

Este trabajo se organiza en tres ejes de análisis que se presentan como elementos significativos y a veces reiterativos, en el relato. El problema del trayecto de lo singular a lo colectivo, la formación y como analizador central en ella, las evaluaciones, y por último, las relatorias que son el instrumento de acercamiento al campo de análisis.

El soporte fundamental para el análisis de estos procesos son los aportes de la teoría de los grupos desde la perspectiva psicoanalítica, especialmente autores relacionados a la escuela francesa, Kaës y Anzieu, y a la escuela argentina, la que está vinculada a la teoría de los grupos operativos y también, a la escuela que trabaja las configuraciones vinculares. Freud es un referente central en esta incursión. En el terreno de lo narrativo, Bajtin, Volshinov, Barthes y Ricoeur, han sido guías para el análisis. Otra línea importante es la de los estudiosos del análisis institucional. Como interlocutores permanentes, a partir del trabajo desarrollado en la universidad se destaca el cuerpo de profesores de la licenciatura en psicología y de la maestría quienes por muchos años han acompañado y participado en los entretelones de las distintas etapas de la investigación y análisis requeridos para la escritura de este texto.

Desde ciertas miradas de la psicología social los grupos fueron tomados como objetos, como una manera unívoca de la relación sujeto-objeto, en esas conceptualizaciones los diversos dinamismos de los colectivos fueron tomados como conjuntos, que reproducen los mismos mecanismos que aparecen en el psiquismo individual, o en otras ocasiones como una nueva configuración que ha permitido hablar de mentalidad de grupo o aparato psíquico grupal. Desde la reflexión sobre los dispositivos, una mirada única es insostenible si se desea ampliar el horizonte de comprensión sobre lo grupal. Aquí se adoptó la mirada que destaca el valor creativo y estructurante de los fenómenos imaginarios y la presencia de lo inconsciente en los vínculos que devienen en las configuraciones colectivas.

En el tránsito de *lo singular a lo colectivo* se observa el proceso en relación a la configuración de lo colectivo. Es necesario señalar que este tránsito no se da de manera lineal ni como desarrollo evolutivo hacia una integración sin fisuras.

Emergieron en un inicio en las relatorías, fantasías singulares, angustias, miedos, también otras, que se reconocían como compartidas. Pero no siempre el tránsito ha conducido hacia la construcción de un colectivo, dado que hubo momentos de rupturas, desencantos, que marcaron diferencias sin que esto significara la imposibilidad de un trabajo en común. Hay que recordar que el proceso de selección de los aspirantes incluye una dinámica grupal, que imprime desde el comienzo una dimensión vincular a la formación. Se señaló desde un inicio la duración de la maestría en dos años, este periodo fue el tiempo de desarrollo del grupo de reflexión. Es de considerar este aspecto de

duración temporal de la experiencia como algo de gran trascendencia para el análisis de los procesos grupales. Es posible que un grupo de corta duración o un grupo con fines de investigación, no permita la lectura de estos procesos de construcción de lo colectivo en sus más complejas dimensiones.

Un aspecto importante que emergió en el grupo fue la maestría como proyecto de vida. Las intervenciones grupales que se reducen a algunas entrevistas de investigación y tareas de campo muy acotadas en torno a un proyecto, posiblemente, muestren otros procesos; por ello, se insiste, en el análisis del dispositivo que marca las condiciones locales, no generalizables de esta experiencia.

Se observa la presencia de tres elementos que hablan de los mecanismos de constitución de un grupo, los vínculos, las identificaciones y las fantasías.

En la apertura del grupo se centran las preocupaciones en relación a la coordinación y a quién da o posee la palabra, ansiedades persecutorias, de control en relación a los profesores. La transferencia y las identificaciones, son el arranque de toda situación grupal, se centraron inicialmente en la figura de las coordinadoras, haciendo proyecciones en relación a la autoridad, la moderación etcétera. Luego, se fueron desplazando hacia otros miembros del grupo, tanto en relación a los que lo abandonaron o fueron excluidos del grupo, como también hacia los presentes.

Apareció la inseguridad, el miedo a la pérdida de identidad, la necesidad de reconocimiento y la confusión de identidades entre los miembros del grupo. Los nombres y su olvido fue motivo de varias relatorías. El problema de los cambios de nombres fue expresión de situaciones indiscriminadas, de igualdad, equivalencias fantaseadas, que contribuyeron a la construcción de una ilusión grupal. Las miradas, los silencios, los aspectos pre-discursivos del intercambio ocuparon un lugar central. El dispositivo grupal y sus reglas fue motivo de discusión y análisis en este primer momento, lugar del coordinador, horarios, tiempos personales e institucionales, vinculados a sus tareas como profesionales.

Las fantasías, tercer elemento señalado, fueron configurando lo que se analizó como la ilusión grupal, sometida a la dinámica de ideales, expectativas y ansiedades. Se pusieron en juego la imagen del sí mismo y del otro. Esta ilusión fue para el grupo un lugar imaginario, pero también es preciso destacar que fue un proceso productor de lazos,

proyectos y utopías. La continuidad y armonía presente en el momento de la ilusión grupal, dio paso a una discontinuidad y diferenciación en cuanto a la temporalidad y la calidad de los vínculos. La dimensión del otro apareció desde diversos tiempos y lugares. La coordinación contribuyó a señalar estos fenómenos imaginarios que permitió un discernimiento en el plano de las palabras y lo simbólico, tanto en relación a las fantasías grupales de unidad, como al lugar del coordinador como dueño del saber y de ideal del yo. Se observó un tránsito de las identificaciones narcisistas, hasta el reconocimiento de las relaciones de poder, de las jerarquías, de la dinámica de la institución con sus regulaciones y límites que son también garante de lo simbólico. La aparición de las diferencias permitió hacer un análisis del lugar del otro en la constitución subjetiva y en las redes intersubjetivas y transubjetivas.

En la trama de lo imaginario y de los fantasmas se hizo visible un tránsito a otras modalidades de configuración y vínculos, los factores inconscientes se hicieron presentes en la figura de lo siniestro; el otro, el extranjero. Las formas de intercambio, los rituales, entre ellos el mate, evidenciaron cierto extrañamiento del sí mismo, y posibilitó la lectura a través del relato de los mecanismos de alienación y especularidad, como procesos primarios en los grupos.

Apareció el yo con sus diversas máscaras, en su dimensión especular y en relación con imágenes identificatorias sucesivas o simultáneas a veces. Se habló del problema de las diferencias y sus contenidos amenazantes que pueden encubrir miedos ancestrales, vinculados a la historia personal inconsciente, pero también relacionados con sus distintas figuras, historias colectivas e historias personales entrecruzadas. En este proceso, las significaciones imaginarias se presentaron como un campo de tensiones y transformaciones que se desplazaron desde una ilusión grupal, que muestra al grupo con una identidad sin fracturas, sustancializada, *somos un grupo*, hasta la desilusión y el desligamiento.

El imaginario grupal condensó la desesperanza en los procesos de evaluación e interdicciones institucionales que limitaron la libre expresión de los deseos. Aparecieron, así leyendas, *la sopa de piedritas*, y metáforas, *la bruja*, para hablar de los obstáculos y descontentos lo que hace pensar en fantasías de fragmentación y castración. Así, como en otros momentos prevalecieron fantasmas de completud e igualdad expresados en la

ilusión grupal. Diversas redes de identificación recrearon la configuración inicial, de carácter ilusorio y de unidad armoniosa entre los miembros; esto permitió discernir cómo lo imaginario del grupo se presenta como unidad y se convierte en un obstáculo para pensar lo grupal y entender el juego de las diversas singularidades, subgrupos y transversalidades.

Se crearon nuevas organizaciones de sentido en cuanto a la formación que tomaron lugar en el discurso de las relatorías.

Se observó que, alianzas inconscientes, olvido o distorsión de las consignas, mecanismos de defensa, que por momentos parecían compartidos por la mayoría del grupo o por todos, en otros, mostraron la producción singular del sujeto, a partir de las relatorías que intentaron dar cuenta de un dispositivo de enunciación colectiva, pero, que mostraron la huella y el estilo de lo personal. De tal modo que cuando la relatoría la desarrollaron dos alumnos por separado, pero en relación a un mismo día de encuentro, suceso que se dio en algunas ocasiones, se pudo percibir las diferentes miradas del proceso. La reflexión sobre estas emergencias, remite a una hipótesis central de Kaës (2005) “es que las palabras entredichas abren la vía al retorno de lo reprimido y constituyen fuerzas liberadoras y de restitución de significaciones, es decir que los procesos asociativos, son vías de acceso a los procesos inconscientes. En el grupo, propone, se da una doble cadena asociativa, intersubjetiva e interdiscursiva” (Kaës, 2005: 20-21).

La observación de estos procesos lleva a la pregunta sobre la regla fundamental de asociación libre que se enuncia en el campo clínico, ¿es posible transponer este método asociativo de forma analógica al campo de la educación? En la situación psicoanalítica, la apuesta está dirigida a la cura y el conocimiento de la historia personal; en la formación, se pone la atención en el aprendizaje. Por ello, se piensa que estos conceptos tienen que ser transformados, para aprender nuevos elementos de la realidad; también, es objeto de reflexión la transposición de lo que Freud exploró en el inconsciente individual a las formaciones del inconsciente que pueden aparecer en lo grupal, esta propuesta supone un reto continuo para seguir teorizando sobre lo grupal. Esta afirmación no implica un rechazo al conocimiento de la teoría psicoanalítica, ni a su implementación para el abordaje de los procesos subjetivos, individuales, grupales y de otras formaciones colectivas. En relación al coordinador Kaës (2005:45) plantea: “La escucha y la interpretación no pueden hacerse independientemente de una teoría de los lugares, las economías y las dinámicas psíquicas

donde se producen las significaciones, donde se crea el sentido”. Estas afirmaciones lleven a continuar pensando las relaciones entre psique y grupalidad con sus diversas lógicas.

En cuanto a la relación entre educación y psicoanálisis, la interpretación en el dispositivo analítico queda ligada a la asociación libre, sin condiciones, a partir del vínculo transferencial y a la abstinencia del terapeuta; mientras que en el sector educativo, hablar conduce a pensar en identidades dentro del marco institucional, quién habla, qué dice, desde dónde y qué permisos tiene para emitir su palabra condicionada por múltiples regulaciones.

En el grupo, los procesos de la palabra y el discurso se han visto interferidos y desviados por los procesos institucionales y sociales que se imponen desde sus lógicas. Son fenómenos del orden de lo trans-subjetivo que corresponden a otros intereses, políticos, laborales, académicos... A nivel intersubjetivo jugaron los pactos inconscientes o a veces, también, las alianzas intencionales. En el proceso del grupo es muy difícil establecer una clara distinción entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo ya que las condiciones del dispositivo no posibilitan una exploración más prolongada y aguda para hacer esta distinción. Las transferencias son múltiples y los procesos de circulación y de sometimiento a las normas establecidas imprimen características diferenciales a los procesos asociativos grupales. No es posible reconstruir una historia singular o establecer determinaciones únicas dado que nos enfrentamos a un campo colectivo de enunciación.

El tema de la separación y las temporalidades fueron presencias centrales en el transcurrir del grupo; al final del proceso, se hicieron presentes recuerdos de los primeros encuentros, exclusiones ausencias, necesidad de sostener los lazos a partir de referentes como direcciones, cumpleaños, fiesta de despedida etc. Los intersticios también jugaron un rol central pocas veces registrado o transmitido como experiencia en el acontecimiento grupal, se señalaron las dificultades para reunirse fuera del ámbito institucional como grupo. La idea del grupo como ficción, como sueño, se confrontó con las preguntas sobre el cuerpo fragmentado, diferente al cuerpo como unidad que circuló en los momentos de ilusión grupal. Esto podría indicar las tendencias a la desilusión y al desligamiento.

La evaluación rompió con el narcisismo grupal y la ilusión de unidad; se podría decir que se operó un tránsito desde el yo ideal al ideal del yo que desde el psicoanálisis se podría denominar de pasaje, por la castración, la incompletad y el límite, que instaura la

diferencia y da paso a identificaciones simbólicas. Se pudo observar, como estos devenires del grupo indicaron también movimientos hacia la serialidad, así llamados por el grupo, fantasía verbalizada frente a la presencia de las diferencias en torno a la evaluación, y al lugar de número que se les atribuía. Estas itinerancias de lo colectivo permiten pensar que lo grupal no tiene un origen y un desarrollo unilateral o continuo en dirección a la unidad o a la integración.

La institución como proceso en movimiento, imprimió con sus regulaciones formas de configuración grupal diferenciales. El origen de la constitución de los grupos es sobredeterminada por el pacto inicial entre el imaginario individual y el de la institución a su vez, socialmente determinada. (Giust Despraires, 2003: 112) La institución puede funcionar como lugar de pertenencia y de continente identitario, pero, también es un lugar de sufrimiento y malestar. Este vínculo paradójico con la institución gestó en el grupo relaciones instituyentes y creadoras; y, también abrió nuevas líneas de fuga en el análisis que derivó en un intercambio más fluido con la experiencia profesional de coordinación de grupos.

Lo grupal se convierte en un lugar de acompañamiento en este pasaje al ejercicio de las prácticas profesionales, que permite repensar las reglas, las transgresiones, lo impensado, desde otros registros que pueden ir más allá de lo incestuoso como prohibición fundante.

En los equipos de trabajo se observa que el análisis se refiere más a las identidades profesionales, a problemas de ética y compromiso. La práctica, al confrontarse con una tarea y un rol implicó abrir espacios que trascienden el ámbito de la teoría y de lo vivencial. El campo es un reto, abre nuevas posibilidades de pensar lo grupal y genera dispersión, porque puede cuestionar lo conceptual y produce un distanciamiento con lo instituido. Así, introduce la exigencia del saber hacer y altera las temporalidades. Cuando se da un descentramiento al dejar la tarea de reflexión sobre el grupo, para asumir el papel de coordinadores, aparece la responsabilidad por el otro, las interrogaciones sobre las modalidades de la coordinación y el registro, y también, la necesidad del trabajo en conjunto para pensar la experiencia.

Aparecieron diferencias, distintas modalidades de coordinación, que dieron paso a la presencia de un imaginario radical en cuanto a la producción y relato de la experiencia.

El descubrimiento de estos mecanismos en el proceso, lleva también a comprender lo grupal como entrecruzamiento de elementos tanto simbólicos como imaginarios, no siempre unitarios, que muestran la dificultad para registrar emergentes grupales en los que todos los miembros se encuentren involucrados. Surgieron subgrupos, diferencias, diversas narrativas en los autores singulares como producto de la presencia de múltiples anudamientos y voces. Esta situación lleva a escuchar las críticas al grupismo que considera al grupo como entidad aislada y como sustancia imaginaria y unitaria. “Cada vez que se habla en nombre de la unidad grupal algo que no entra en ese decir se calla” (Percia, M., 1977:71) nos dice el autor. Desacuerdos y diferencias son las ausencias silenciadas en esa unidad.

Los vínculos asociativos transitaron de la interacción a la cooperación, a la búsqueda del saber colectivo.

Se recrearon formas de enunciación como estrategias para hacer del lenguaje algo colectivo y transmisible, que inscribía a los múltiples otros en su discurso. Otro elemento que incidió en la formación fue el cambio de encuadre, al final de la experiencia, la inclusión de la grabadora, fue experimentada como descanso y relevo de la tarea de narrar la experiencia y se depositó la memoria grupal en ella. Se puede señalar que la modalidad de la escucha y el estar en grupo, tuvo transformaciones y modificó la distancia de la relación consigo mismo y con los otros al ser reemplazados en la tarea de las relatorías, a partir de este momento los docentes se encargan de las relatorías.

El proceso de restitución con las relatorías produjo efectos muy diferentes para algunos y otros, que pudieron observarse en la construcción de la historia. Se podría pensar que mientras para algunos fueron, predominantemente, motor de creación y recreación de sentidos y aprendizajes, para otros fueron fuente de angustia y/o ansiedades.

Frente a los procesos alternantes y contradictorios que se presentan en el grupo, no se puede señalar una formulación clara en torno a lo colectivo. El grupo no es una estructura cerrada sino una construcción activa en devenir que surge del entramado del psiquismo individual y las significaciones imaginarias sociales. Quedan los interrogantes y las dificultades para poder pensar, como algunos lo señalan, un inconsciente grupal. ¿Lo inconsciente es algo que unifica al grupo y que lo puede atravesar de manera uniforme? El sentir común o el compartir, no es lo mismo que pensar que en todos tenga la misma

resonancia. Los miembros del grupo no son portavoces de un grupo preexistente que pueda ser identificado, sino que en las relatorías aparece un decir fragmentario y múltiple, que a través del tiempo va configurando una identidad narrativa, como diría Ricoeur. La búsqueda de sentido tuvo relación con diversos paradigmas de conocimiento y de lecturas posibles, que se expresaron en la narración. Una interrogación fundamental que emerge en este trabajo es el lugar de la memoria en la construcción de lo grupal. Pasado, presente y futuro pensado desde el psicoanálisis no pueden ser concebidos como un proceso lineal. Para Freud, no existe el pasado como tal sino la memoria y la resignificación de los acontecimientos vividos. ¿Se podría pensar que los momentos colectivos, y las significaciones imaginarias que los hacen posibles, son momentos transicionales?

Las experiencias vividas y la recreación y reconstrucción de las mismas a través de la memoria son constitutivos de la subjetividad, proceso de movimiento permanente, y nunca concluido. La identidad narrativa habla de un proceso constituyente de la memoria tanto en referencia a aspectos imaginarios como simbólicos. Es decir, que los procesos de la memoria son elementos que intervienen en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Las relatorías fueron un instrumento fecundo que permitió “pensar de otro modo” lo grupal, instrumento válido que permitió captar las configuraciones en sus múltiples formas. También dieron acceso a los procesos de la memoria, del texto y el intertexto, la escritura, los fenómenos del lenguaje y la creación de sentido. Por otra parte, se hicieron visibles algunos mecanismos de poder, y las modalidades de la escucha según la historia personal del narrador. Se observó, una multiplicidad de horizontes narrativos y de ordenación simbólica de las experiencias. Hans Saettele (2006), dice: “La escritura es lo que hace acceder al sujeto a la posibilidad fundamental de la existencia: la de poder leer en lo dicho, la voz... del silencio y la escucha sale la posibilidad de la palabra”.

Destacaron en el campo de este estudio el vínculo de interacción comunicativa, al inicio de la experiencia relacionado al juego de roles, a las normatividades, a las reglas, en una segunda fase el vínculo de intercambio, atento al dar y el recibir y a las identidades en juego. Y, por último es importante señalar las lecturas que se hicieron en cuanto a la construcción o ausencia de solidaridades tanto en los encuentros a partir del proyecto académico como en los lugares externos a la universidad. Un análisis más minucioso de los

intersticios (Rousillon: 1989) sería importante para profundizar en estos procesos de configuración colectiva y sus efectos a nivel del grupo.

Desde las relatorías surgieron preguntas en cuanto a la especificidad de lo grupal frente a otros colectivos, como las masas, los movimientos sociales o las instituciones. Se enunciaron, el juego de las presencias, las ausencias, la intensidad de los vínculos en relación a los cuerpos, las miradas y los silencios. Lo imaginario en la dialogicidad de lo grupal adquiere otros sentidos y derroteros que tienen que ver con la sexualidad, la agresividad, el narcisismo y otros procesos particulares. El grupo se extendió fuera de la esfera, del círculo de trabajo, el territorio de lo grupal recorrió y transitó por otros lugares de la institución, incluyendo aspectos tanto sincrónicos, como diacrónicos. El tiempo y el espacio son motivo de interpretaciones y fantasmas, el círculo cerrado como metáfora puede promover fantasías de desvinculación con el exterior, de unidad, elementos que fueron trabajados en el grupo. El adentro y el afuera institucional se desdibuja y remite a la pertinencia del habitar distintos espacios en esta experiencia de formación y también habla de la pertinencia de la circulación de la palabra y los efectos de las mismas más allá de la situación grupal.

Otra pregunta que surge de este estudio se refiere a la especificidad de los grupos pequeños, a sus reglas de funcionamiento y transformación, que pueden ser distintas a otras grupalidades. ¿Cómo se juegan los liderazgos en las distintas instituciones, en el ejército, en el hospital, en la iglesia, qué transformaciones imprimen en la modalidad de los vínculos, los distintos proyectos, educativos, de salud, de adoctrinamiento? Freud habló de psique de masa para sortear la oposición entre lo singular y lo colectivo ¿es pertinente este pasaje? ¿El acto de nombrar psíquicos a procesos colectivos no induce a un deslizamiento, que podría producir equivalencias a procesos que son diferentes por las transversalidades en juego?

Es preciso seguir pensando un dispositivo que si bien recurre a conceptos psicoanalíticos se aleja de sus objetivos clínicos, origen de estos conceptos, para convertirse en un dispositivo de formación y búsqueda y caída de certidumbres y certezas. A partir de la experiencia en este grupo se puede señalar que en la construcción de lo colectivo participan procesos tanto de unificación e ilusión como procesos desalienantes de diferenciación y discriminación que aparecen de forma alternante. El lugar de la tarea y del

proyecto juega un papel central en los encuentros. No se piensa que esta experiencia pueda ser trasladada a otros ámbitos en que se jueguen otras configuraciones, pero, algunos elementos de análisis pueden contribuir a considerar la complejidad de los fenómenos colectivos en sus distintos ámbitos. El trabajo del grupo, fue una experiencia en el cual la realidad y la ficción se vieron entrelazadas, en el último tramo se mencionó la fotografía del inicio del curso, imagen estática que como un retrato detuvo la imagen del grupo en algún lugar, para fijarla al recuerdo de manera imperecedera. Ilusión y/o realidad, lo grupal proporciona un aprendizaje de comprensión y análisis del tránsito por los procesos de la subjetividad que implican angustias y enriquecimientos. Queda la incógnita de los distintos espacios en que se constituye lo colectivo, las preguntas en torno a los efectos de desligazón y disgregación de los colectivos y como los dispositivos institucionales actúan desde una exterioridad junto con la transversalidad de otras lógicas presentes en los mismos. La experiencia que se ha analizado muestra el obstáculo y la imposibilidad de establecer una única lectura y una reflexión absoluta y determinante en torno a las modalidades de lo colectivo.

Pese a esta afirmación las preguntas insisten ¿Qué lleva a las personas a sostener un encuentro? ¿Qué condiciones de posibilidad son las que abren la puerta al pensamiento y la palabra? En la base de estas interrogantes figura la búsqueda de un sentido. ¿Cómo un encuentro relacionado con la búsqueda de conocimiento opera en la construcción de lazos afectivos, de intercambios, de solidaridades? ¿Qué renuncias y enriquecimientos supone el trabajo grupal? ¿Porqué las resistencias?, ¿Cómo se articulan con un momento histórico en que los proyectos colectivos tienen una presencia cada vez más frágil?

El dispositivo de los grupos es un concepto fundamental para entender la dinámica de los procesos que pueden aparecer en la formación. Los mecanismos que intervienen en todo dispositivo son centralmente los del saber, los del poder y los del deseo. Un aspecto fundamental lo indica Foucault al señalar que, la producción de subjetividad, es una dimensión del sí mismo y no es una determinación existente sino que es un proceso de individuación que puede presentarse en esas líneas de fuga, las que se sustraen a las relaciones de fuerza establecidas.

El dispositivo con las relatorias como instrumento posibilitó una visión crítica y fue sometido a prueba, movilizó preguntas y produjo transformaciones. Desmanteló los

procesos de la ilusión grupal, el lugar de los ideales y el narcisismo, hizo visibles los mitos subyacentes, pero también permitió comprender que la ilusión es un proceso fundante de lo colectivo y del lazo social, recorrido que sólo en grupo se puede transitar.

El proceso de pensamiento permitió invenciones en las formas de expresión y una gran diversidad de estilos de escritura, creemos que esto fue un emergente de la búsqueda de autonomía de los distintos miembros en relación al mimetismo inicial o especular que se observó en un principio, fue una separación de las respuestas del conjunto, fue posible para pensar nuevas formas y significaciones de lo grupal.

¿Cuál fue el alcance de las palabras en circulación, y la restitución, en su multivocidad de significados? El grupo fue un espacio de interrogación y aprendizaje de la incertidumbre y de la multiplicidad. Así, se observó, una multiplicidad de horizontes narrativos y de ordenación simbólica de las experiencias.

El estudio de los grupos en el campo educativo reta al abandono de una identidad que se quede en un paradigma dominante como forma de clausura al pensamiento y a sus posibilidades de pensar lo nuevo. Pensar el dispositivo en el ámbito educativo lleva a un análisis específico de las reglas de restitución, de abstinencia, de confidencialidad y éstas pueden ser insostenibles en la práctica educativa ya que derivan de las prácticas terapéuticas en el ámbito de lo privado. El espacio institucional educativo requiere de una circulación libre de los saberes y los procesos y mecanismos en juego, para poder dar acceso a otras dimensiones de la experiencia social. Por ello la circulación de la palabra, las relatorías, el testimonio de lo acontecido y la diversidad de interpretaciones forman parte de este trabajo que con sus vicisitudes aciertos y desaciertos pretende hacer una lectura de lo grupal y ampliar el horizonte de visibilidad de estos procesos.

Se tiene consciencia de que se trata de una mirada particular, que recoge la interlocución a través de pláticas y relatorías sobre lo grupal, pero que deja fuera muchos elementos impensados, que desborda las posibilidades de conocimiento del investigador, tanto por la complejidad de los procesos, como por los mecanismos inconscientes en juego. Se puede afirmar, que la existencia de esos lugares silenciados y desconocidos, a los que no se ha logrado acceder ha producido efectos y exclusiones en el análisis de este material.

Sin embargo, este recorrido tiene la intención de insistir en la interrogación, sobre la trayectoria de los vínculos y el campo de lo grupal, desde una encrucijada de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amuchástegui, Ana (2001), "La negociación del significado mediante el diálogo: el método", en *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, Edamex/Population Council, México.
- Araujo Paullada, G. y Fernández Rivas, L. (1996), "La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación", en *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, Szasz y Lerner (compiladoras), COLMEX, México.
- _____ y Fernández Rivas, L. (1999), "Violencia institucional y subjetividad", en Araujo Paullada, G., Desatnik Miechinsky, O., Fernández Rivas, L. (compiladores), *Frente al silencio. Testimonios de la violencia en latinoamérica*, ILEF, UAMX, México.
- _____ e Izquierdo Rivera, A. (2004), "Educación abierta. Espacio social que hace visible la crisis de la institución educativa" en *Revista Tramas Subjetividad y Procesos Sociales*, núm.22, UAM-Xochimilco, México.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2004), *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, UAM-Xochimilco, México.
- Anzieu, Didier (1978a), *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (et. al.) (1978b), *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Siglo XXI, México.
- _____ (1994), *La dinámica de los grupos pequeños*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Assoun, Paul Laurent (2003), *Freud y las ciencias sociales*, Ediciones del Serbal, España.
- Aulagnier, Piera (1980), *Los destinos del placer*, Ediciones Petrel, Barcelona, España.
- _____ (1988), *La violencia de la interpretación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (1991), *Cuerpo, historia, interpretación*, Paidós, Buenos Aires- México- Barcelona.
- Bajtín, Mijail M. (1999), *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- _____ (2000), *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, Taurus, Col. La huella del otro, México.

- Barthes, Roland (1987), *S/Z*, Siglo XXI, México.
- _____ (1997), *La aventura semiológica*, Paidós, Buenos Aires.
- _____ (et. al) (1998), "Introducción al análisis estructural de los relatos", en Roland Barthes, *Análisis estructural del relato*, Coyoacán, México.
- _____ (2002a), *Variaciones sobre la escritura*, Paidós, Comunicación 137, Barcelona-Buenos Aires-México.
- _____ (2002b), "El acto de escuchar", en *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós, España.
- Bataille, Georges (1986), *La experiencia interior*, Taurus, Madrid.
- Bateson, G. (1979), *Espíritu y naturaleza*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bauleo, Armando (1977), *Contrainstitución y grupos*, Fundamentos, Madrid.
- _____ (et. al), (1986), *Propuesta grupal*, Plaza y Valdes, México.
- _____ (et al), (1988) *Lo grupal 6*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires.
- _____ (1997), *Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*, Paidós, Col. Psicología Profunda, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Baudrillard, Jean y Guillaume, Marc (2000), *Figuras de la alteridad*, Col. La huella del otro, Taurus, México.
- Baz, Margarita (1996), "La investigación en el campo grupal e institucional", en *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI N° 4 UAM-X, México.
- _____ y Perrés Hamaui, José (1998), "La evaluación como diálogo", en Luís Berruecos Villalobos, (coord. y editor), *La evaluación en el sistema modular*, UAM-Xochimilco, México.
- _____ y Zapata, Yamila (2003), "De duelos y errancias: la grupalidad comprometida", en *Revista Tramas Subjetividad y Procesos Sociales*, Num. 21, UAM-X, México.
- _____ (2006), "La formación como experiencia colectiva: memoria y proyecto", Ponencia presentada en la Mesa: *Formación y transmisión*, del Congreso: Actualidad del Grupo Operativo, febrero, Madrid.
- Benjamín, Walter (1973), "Arte de la narración", en *Revista de Occidente, El narrador*, núm. 129, España.

- Berenstein, Isidoro (1995), "Vínculo e inconsciente. Apuntes para una metapsicología," en *Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Vínculo e inconsciente, Revista de la Asociación Argentina de psicología y psicoterapia de grupo*, agosto, Buenos Aires.
- _____ (2004), *Devenir otro con otro (otros). Ajenidad, presencia, interferencia*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Bernard, Marcos (1995), "Inconsciente y vínculo", en *Revista de la Asociación Argentina de psicología y psicoterapia de grupo*, agosto, Buenos Aires.
- _____ (et al). (2002), *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica*, Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Bernard, Michel (1977), "Las condiciones del grupo de acción", en Lourau R. (et al), *Análisis institucional y socioanálisis*, Editorial Nueva Imagen, México.
- Bion, W. R. (1963), *Experiencias en grupos*, Paidós, Buenos Aires.
- _____ (1966), *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Blanchard Laville, Claudine (1996), *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA-Novedades educativas, Buenos Aires.
- Blanchot, Maurice (1992), *La comunidad inconfesable*, Vuelta, México.
- Bleger, José (1976), *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*, Nueva Visión, Col. Psicología Galerna, Buenos Aires.
- Butelman, Ida (1988), *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*, Paidós, Buenos Aires.
- Canetti, Elias (1977), *Masa y poder*, Muchnik editores, España.
- Carbó, Teresa (2002), "Investigador y objeto: una extraña/da intimidad", en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, año 23, número 53, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Castillo Vergara, Maria Isabel y Gómez Castro, Elena (2003), "Peculiaridades de la investigación en psicoanálisis", en *Tramas Subjetividad y procesos sociales*, núm. 21, *El devenir de los grupos*, julio a diciembre, UAM-Xochimilco, México.
- Cereijido, Fanny, Yandevich, Pablo, (2003) (compiladores) *El otro, el extranjero*, Libros del Zorzal. Argentina.

- Castoriadis, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona.
- _____ (1992), *El psicoanálisis. proyecto y elucidación*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- _____ (1997), *El avance de la insignificancia*, Ed Eudeba, Buenos Aires.
- _____ (2006), *Una sociedad a la deriva*, Entrevistas y debates (1974-1997), Katz, Buenos Aires.
- Cifali, Mireille (1992), *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, Siglo XXI, México.
- Clastres, Pierre. (1974), *La Société Contre L' Etat*, Minuit (Traducido por Marcella Chiarappa), en <http://maltez.info/respublica/topicos/ss/so.htm>
- De Brasi, Juan Carlos (1976), *Tránsitos, poéticas y políticas de la subjetividad*, La Pequeña Escuela, Buenos Aires.
- _____ (1986), De Brasi, Juan Carlos, "La violencia simbólica de las instituciones", en, *Apreciaciones sobre la violencia simbólica, la identidad y el poder*, Lo grupal 3, Búsqueda, Buenos Aires.
- _____ (1998), *La explosión del Sujeto. Acontecer de las masas y desbordamiento subjetivo en Freud*, Grupo Cero, Buenos Aires.
- _____ (2000), "Desarrollos sobre el Grupo-Formación", en Pavlovsky, Eduardo y De Brasi, Juan Carlos, *Lo Grupal. Devenires historias*, Galerna, Búsqueda de Ayllu, Argentina.
- _____ (2001), *Notas mínimas para una arqueología grupal*, Grupo Cero, Colección Ensayo, Buenos Aires.
- De Certeau, Michel (1993), *La escritura de la historia*, UIA, Departamento de historia, México.
- De Gaulejac, Vincent (2002), "Memoria e historicidad", en *Revista Mexicana de sociología*, año 64, núm. 2, abril-junio, Instituto de investigaciones, México
- De la Peza Casares, María del Carmen (1999) "Algunas consideraciones sobre el problema del sujeto y el lenguaje", en Jaidar, Isabel (compiladora), *Caleidoscopio de subjetividades*, UAM-X. México.
- _____ (2001), *El bolero y la educación sentimental en México*, UAM-Xochimilco-Miguel Ángel Porrúa, México.

- De Moscona, Sara L. (2001), "Dispositivos vinculares y nuevas inscripciones. Psicoanálisis de las configuraciones vinculares", en *Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Dispositivos vinculares y nuevas inscripciones*, Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis y Psicoterapia de Grupo, tomo 24, núm. 2, octubre, Buenos Aires.
- Del Cueto, A.M., Fernández A.M. (1985), "El dispositivo grupal", en *Lo grupal 2*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires.
- Del Cueto, Ana María (2003), *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- _____ (2003), "El lugar del coordinador de grupo", en *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*, Lugar Editorial, Buenos Aires
- Deleuze, Gilles (1990), "¿Qué es un dispositivo?" en Deleuze (et. al.) *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- _____ y Guattari, Félix (2000), *Rizoma*, Pre-Textos, España.
- Dellarosa, Alejo (1979), *Grupos de reflexión*, Paidós, Buenos Aires.
- Derrida, Jacques (1997), *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Mínima Trotta, Madrid.
- _____ (1998), *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*, Mínima Trotta, Madrid.
- _____ y Roudinesco, Élisabeth (2003), *Y mañana qué..*, FCE, México.
- Díaz Cruz, Rodrigo (1997), "Una introducción a la antropología de la experiencia", en *Revista Alteridades*, México.
- Dilthey, Wilhelm (1978), *Psicología y teoría del conocimiento*, FCE, México.
- Elias, Norbert (1990), *Compromiso y distanciamiento*, Península, Barcelona.
- Elliot, Jacques (1960), *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades depresivas y paranoides*, Paidós, Buenos Aires.
- Emmer, Silvia y Schejter, Virginia (1997), "Ética y lazo social" en *Revista Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*, número 11, México, UAM-X.
- Enríquez, Eugène (1989) "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaés (et al), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

- _____ *Imaginario social, rechazo y represión en las organizaciones*, en <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/imaginario.html>
- Espósito, Roberto (2003), *Comúnitas Origen y Destino de la Comunidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Fernández Rivas, Lidia y Ruiz Velasco, Maria Eugenia (1997) “Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo”, en León, Emma y Zemelman, Hugo (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social.*, Ed.Anthropos, CRIM, UNAM, México.
- _____ (2000), “El borramiento de la diferencia y sus riesgos en las prácticas de salud”, en Silvia Carrizosa Hernández (comp.), *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*, UAM-Xochimilco, México.
- Fernández Rivas, L. y Radosh, S. (2002), “El miedo en los grupos”, en Lizárraga Portillo, Maria del Carmen y Ramirez Jardines, Miguel Angel (coord), *El miedo y la cultura escolar*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa.
- Fernández, Ana Maria (1989), *El campo grupal, Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- _____ (1993) “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”, en Fernández Ana María, De Brasi, Juan Carlos (comp), *Tiempo histórico y campo grupal*. Nueva Visión, Argentina.
- _____ y cols. (2001), *Instituciones estalladas*, Eudeba, Buenos Aires.
- Fernández, Lidia M. (2001), *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Facultad de filosofía y Letras-UBA-Novedades Educativas, Serie Los Documentos 3, Argentina.
- Foucault, Michel (1975), *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona.
- _____ (1981), “Theatrum philosophicum”, en *Cuadernos*, Anagrama, Barcelona.
- _____ (1983), *El discurso del poder*, Folios Ediciones, México.
- Freud, Sigmund (1895), “Proyecto de una psicología para neurólogos”, en *Obras completas*, tomo I, Biblioteca Nueva, Madrid, 3ª edición.
- _____ (1912-1913), “Totem y Tabú”, en *Obras completas*, volumen 13, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

- _____ (1912), “Sobre la dinámica de la transferencia”, en *Obras completas*, volumen 12, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1914), “Recuerdo, repetición y elaboración”, en *Obras completas*, volumen 12, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1915), “Duelo y Melancolía”, en *Obras completas*, volumen 14, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1915) “Pulsiones y destinos de la pulsión”, en *Obras completas*, volumen 14, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1919), “Lo ominoso”, en *Obras completas*, volumen 17, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1921), “Psicología de la masas y análisis del yo”, en *Obras completas*, volumen 18, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1923), “El yo y el ello”, en *Obras completas*, volumen 19, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- _____ (1937), “Construcciones en el análisis”, en *Obras completas*, volumen 23, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- Gadamer, Hans-Georg (2003), *Verdad y método*, tomo I, 6ª edición, Sígueme, Salamanca.
- _____ (2004), *Verdad y método*. tomo II, 10ª edición, Sígueme, Salamanca.
- Galende, Emiliano (1992), *Historia y repetición. Temporalidad subjetiva y actual modernidad*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.
- Geertz, Clifford (1983) *La interpretación de las culturas*. Madrid, Gedisa.
- Giust-Desprairies, Florence, (2003), *L'imaginaire collectif*, Editions érés, France.
- González, Fernando (1981), *Ilusión y grupalidad*, Siglo XXI, México.
- Guattari, Félix (1976), *Psicoanálisis y transversalidad*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____ (et. al.) (1981), *La intervención institucional*, Folios, México.
- _____ (1992), *Caosmosis*, Manantial, Buenos Aires.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2005), *Producción de presencia*, Universidad Iberoamericana, México.

- Halbwachs, Maurice (2004), *La memoria colectiva*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid.
- Jaidar, Isabel, (et al) (1998) *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-X, México.
- _____ (compiladora) (1999), *Caleidoscopio de subjetividades*, UAM-X, México.
- Jasiner, G., Woronowski, M. (1992) *Para pensar a Pichón*. Lugar ed. Buenos Aires.
- Kaës, René (1977), *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*, Granica editor, Barcelona.
- _____ (et. al.) (1989), *La institución y las instituciones Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- _____ (1995) *El grupo y el sujeto del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (1997) “El estatuto teórico clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis”. En Revista *Tramas, Subjetividad y Procesos sociales*, México, UAMX Número 11,
- _____ (1998), “Sufrimiento y psicopatología de los vínculos instituidos” en René Käes (et. al.), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- _____ (2000) *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (2005), *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Kaminsky, Gregorio (1991), *Dispositivos Institucionales, Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Kristeva, Julia (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*, Plaza Janés, Barcelona.
- Laborde Casanova, Walter, Radosh Corkidi, Silvia (2005), “La institución desde la mirada psicoanalítica”, en Victor A. Payá (coord), *Institución, imaginario y psicoanálisis*, Facultad de estudios superiores Acatlan, UNAM, México.
- Laing, Ronald D. (1974), *El yo los otros*, FCE, México.
- Laplanche J., Pontalis J.B (1986) *Fantasia originaria, fantasía de los orígenes, orígenes de la fantasía*, Gedisa, Buenos Aires.

- Lapassade, Georges (1981), "La intervención de educación y de formación en la intervención institucional", Guattari (*et. al.*), en *La intervención institucional*, Ed. Folios, México.
- Leal, Victoria (*et. al.*) (2000), *Fronteras psicoanálisis y otros saberes*, Ediciones de la Noche, México.
- Lede, Alfredo, Saslavsky, Martha (1989) *La interpretación y el grupo psicoanalítico*. Trabajo presentado en la Asociación Mexicana de Psicoterapia de Grupo, para obtener el grado de Analista de Grupo.
- León, Emma, Zemelman, Hugo (coords.) (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos, CRIM, UNAM, México.
- Lindon, Alicia, *Narrativas autobiográficas, neurosis y mitos: una aproximación a la acción social*, El Colegio Mexiquense, fotocopia sin referencia de año.
- Levinas, Emmanuel, (2000) *La huella del otro*, Ed. Taurus, México.
- Litmanovich, Juan Alberto (2000), *Cuando el archivo se hace acto*, De la noche, México.
- Lizarraga Portillo, Maria del Carmen y Miguel Ángel Ramírez Jardines (coord) (2002), *El miedo y la cultura escolar*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Serie Documentos y Textos, Colección Letras Magistrales, Sinaloa, México.
- Lourau, René (1975), *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (2001), *Libertad de movimientos, Una introducción al análisis institucional*, Eudeba, UBA, Buenos Aires
- Manero Brito, Roberto, (1992), *La novela institucional del socioanálisis*, Colofón, México.
- Mannoni, Maud, (1986) *Un saber que no se sabe*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Martínez, Maria Cristina (2001), "Dialogismo y polifonía en la escritura: La educación desde la teoría del discurso", en *Revista Versión, Estudios de comunicación y política*. Depto. de Educación y Comunicación, núm. 11, invierno, México
- Mendel, Gerald (1975), *Sociopsicoanálisis*, Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (1992), *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al socioanálisis*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México
- _____ (1996) *Sociopsicoanálisis y educación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Merleau Ponty, M (1969), *Filosofía y lenguaje*, Proteo, Buenos Aires.

Mier, Raymundo (2002) “El acto antropológico de la intervención como extrañeza”, en Revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales* num. 18/19, *Pensar la Intervención*, UAM-Xochimilco, México.

_____ (2004), “Identidad y vértigo: la antropología ante los límites de la experiencia estética”, en *Identidades en movimiento*. Mier, Raymundo (*et. al.*), Editorial Praxis, México.

_____ (2003), “Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social”, en Revista *Tramas* núm. 21, *El devenir de los grupos*, junio-diciembre, UAM-X, México

Missenard, André (1978), “Identificación y proceso grupal”, en Anzieu, Bejarano, Käes *et. al.*, *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Siglo XXI, México-España.

_____ (*et. al.*) (1991), *Lo negativo. Figuras y modalidades*, Amorrortu. Buenos Aires.

Moguillansky, Rodolfo (1999), *Vínculo y relación de objeto*, Polemos, Colección psicoanálisis y Salud mental, Buenos Aires.

Morales, Heli (2000), “Archivo: textura del tiempo”, en *Fronteras, Psicoanálisis y otros saberes*, de Leal, Victoria *et al.*, Ediciones de la Noche, México.

Nasio, Juan David (1992), *La mirada en psicoanálisis*, Gedisa, Barcelona.

Percia, Marcelo (1987), *Lo grupal*, 5ta. Edición, Prólogo Luís Herrera, Búsqueda, Buenos Aires.

_____ (1994), *Una subjetividad que se inventa. Diálogo demora recepción*, Lugar editorial, Buenos Aires.

_____ (1996), *Notas para pensar lo grupal*, Lugar editorial, Buenos Aires

Pichón-Riviere, Enrique (1971), *Del psicoanálisis a la psicología social*, Galerna, Buenos Aires.

_____ (2003), *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Col. Psicología Contemporánea, Buenos Aires.

Pinel, Jean Pierre. (1998), “La desligazón patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación”, en Kaës (*et. al.*), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Paidós, Buenos Aires

Pontalís, J.B, (1957) *Vigencia de Sigmund Freud*, Eds. Siglo Veinte, Buenos Aires.

- Porter, Luis,(2003) *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. CEIICH-UNAM, Colección Educación Educación Superior, México.
- Puget, Janine (*et. al.*) (1991), *El grupo y sus configuraciones. Terapia psicoanalítica*, Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Rabinovich, Silvana (2000) “Prólogo Levinas: un pensador de la excedencia” en Levinas, Emmanuel, *La huella del otro*, Ed. Taurus, México.
- Radosh Corkidi, Silvia (1997), *Génesis de la noción de imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones*, junio 1997, UAM-Xochimilco, México, Fotocopia.
- _____ (2000), “Abordaje Grupal en la problemática psicosocial”, en *Anuario de investigación 2000, vol. II*, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México.
- _____ (2006), “Un chemin vers la formation, avancees et reculs. Un travail de désenchantement?”, ponencia presentada en el Coloquio *Aportaciones clínicas a la educación*, noviembre, París.
- Ricoeur, Paul (1986), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, FCE, México.
- _____ (1995), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI-Universidad Iberoamericana, México.
- _____ (1996), *Tiempo y narración*, Siglo XXI, México.
- _____ (2000), *La memoria, la historia, el olvido*, FCE, Argentina.
- _____ (2001), *La metáfora viva*, Editorial Trotta, Madrid.
- _____ (2003), *Si mismo como otro*, Siglo XXI, España.
- _____ (2004), “Tiempo y narración”; tomo I *Configuración del tiempo en el relato histórico*, Siglo XXI, México-Buenos Aires.
- Rojas, Maria Cristina (1999), “La transferencia a la luz del psicoanálisis de las configuraciones vinculares” en *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 15ta. Jornada, 23 al 25 de septiembre, Argentina.
- Rosolato, Guy (1981), *La relación de desconocido*, Petrel, Barcelona.
- Roussillon, René (1989), “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”, en *La institución y las instituciones Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

- Salazar Villava, Claudia M. (2002) "Intervención: trabajo sobre lo negativo" en Revista *Trama. Subjetividad y Procesos Sociales* num. 18/19, *Pensar la Intervención*, UAM-Xochimilco, México.
- Saettele, Hans (2005), *Palabra y silencio en psicoanálisis*, UAM-Xochimilco, México.
- Sartre, Jean Paul, (1963), *La crítica de la razón dialéctica*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Schenquerman, Carlos A. (1987), *Del grupo operativo al grupo elaborativo. Actualidad psicológica*, junio. Fotocopia.
- Souto, Marta (et. al.) (1999), *Grupos y dispositivos de formación*, Novedades Educativas, Argentina.
- _____ (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*, Paidós Educador, Buenos Aires, Barcelona, México.
- Tamayo Pérez, Luis (1989), *La temporalidad del psicoanálisis*, Universidad de Guadalajara, México.
- Todorov Tzvetan, Ver (1995- 2000), *Los abusos de la memoria*, Paidós, España.
- Tramas, núm. 21, El devenir de los grupos*, julio/ diciembre, 2003, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- _____ *núm, 18-19. Pensar la intervención*, julio/diciembre, 2002, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- Ulloa, Fernando (1995), *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Paidós, Col. Psicología Profunda, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Grimson, W. (comp.) (1995) *Nuevas perspectivas de la salud mental. Instituciones y problemas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Vilar, Peyri, Eugenia, (1990) El grupo como dispositivo analizador, en *Revista Tramas, Subjetividad y procesos sociales*, Año 1, número 1, UAM-X
- Voloshinov, Valentín (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Waisbrot, Daniel (1999), "El analista y su libertad. Efectos de la institución del psicoanálisis sobre su subjetividad" en *Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis y psicoterapia de grupo*, octubre, Buenos Aires.

ANEXO: Resumen de relatorías

Proceso grupal, de lo singular a lo colectivo

La apertura

Hasta este momento, quienes estamos participando en este grupo, vemos a Silvia como una moderadora y le pedimos la palabra (28 de septiembre 2000) GRUPO A

En cuando al inicio de la reflexión dentro del grupo, Silvia plantea la importancia de un proceso de formación, de discusión, los aspectos a retomar son desde la maestría y desde lo personal. (28 de septiembre 2000) GRUPO A

Silvia lanzó la pregunta y el grupo se queda callado, mi imaginario es porque no nos conocemos, no sabemos las reacciones que tendrán cada uno y una al escuchar los relatos. (28 de septiembre 2000) GRUPO A

Como todos los comienzos que al no saber lo que vamos a encontrar o lo que vamos a crear, mejor nos callamos, quizá para organizar nuestros pensamientos al respecto. (28 de septiembre 2000) GRUPO A

La mayoría del grupo vincula a la maestría como una forma de vida, y a su vez, existe la preocupación de los tiempos para el proyecto de investigación. (28 de septiembre 2000) GRUPO A

Silvia habla sobre animarnos a pensar en la dimensión imaginaria de cada uno. Hace un recuento de lo que hemos platicado, por ejemplo sobre las fantasías, expectativas y metáforas dichas acerca de la claustrofobia, la pequeñez, la decisión de quedarse o salir. La ubicación de problemáticas personales y de la ansiedad del grupo (28 de septiembre 2000) GRUPO A

J. con su decir libre y fresco, comenta, este es un proceso de conocimiento y reconocimiento al habernos escuchado, mirado, amparado en los demás, es ser partícipes del proceso, apropiarnos, tener ansiedades en nuestros sentidos y en el cuerpo. Comenta las resistencias acerca de las concepciones teóricas, de romper esquemas GRUPO A, (28 de septiembre 2000)

B. Fue una de las compañeras que a través de su discurso comenta la angustia por quizá haber tomado una decisión equivocada en relación a la maestría, no le vibra nada, siente

puro rollo, vacío, quizá me equivoque de decisión, le mueve el asunto de la evaluación (28 de septiembre 2000) GRUPO A

V. Comenta que también me pregunto sobre este dispositivo... ¿sería importante saber sobre qué reflexionamos?... pero sobre todo para qué lo hacemos?... y qué hacemos con los que reflexionamos y decimos en el grupo?... también creo que sería bueno que en este espacio, podamos ver nuestras propias contradicciones... o tensiones... estamos aquí porque queremos y porque lo necesitamos... nos gusta, pero nos genera angustia... (28 de septiembre de 2000) GRUPO B

Entramos al aula a la que nos condujo Lidia, después de que nos informaran cómo quedaron conformados los dos grupos de reflexión. Lidia explica la modalidad de trabajo: ...no se trabajará discutiendo bibliografía. Será un grupo de reflexión sobre el proceso de formación... con el tiempo iremos comprendiendo cómo se entiende desde la maestría la modalidad operativa. (28 de septiembre 2000) GRUPO B

A Lidia le llama la atención que ustedes comienzan presentándose como profesionales, padres, etc. Después de mi intervención pasan a hablar como alumnos... ¿qué acontece con este dispositivo? (28 de septiembre 2000) GRUPO B

Silvia identifica la confusión de identidades; trae a colación la teoría en el trabajo con los grupos, el fenómeno y el temor de perder la identidad (29 de septiembre 2000) GRUPO A

D: Al parecer con cierta molestia, manifiesta que este intento por cambiar el tema y el retomar lo planteado por R. se debe a que la coordinadora lo sugirió, "ella establece el tema y el grupo lo sigue". (19 de octubre 2000)

Lidia: hasta ahora haciéndose preguntas: ¿qué es importante? ¿quién dice lo que es importante? Desde quién y desde dónde surge la problemática... Por otro lado ¿qué esperar de los maestros? ... (26 de octubre 2000)

Lidia: una preocupación en grupos es no sólo...mi identidad, sino quién es quien me escucha, cómo se establece el diálogo. (26 de octubre 2000)

Se dice de un moderador que maneje el grupo sin manipularlo. Un moderador que sea dejado de lado por la misma dinámica grupal, esto es, que no necesite intervenir. (26 de octubre 2000) GRUPO B

Se dice que la función del moderador ante un grupo heterogéneo es la de manejar todo para que el grupo sea productivo. Que el moderador debe explotarle al grupo la experiencia y el conocimiento de lo que hay en él. Que un grupo no funciona cuando no hay moderador. Que el moderador debe estar capacitado para manejar el orden. Se cuestiona el porqué dejar la chamba a quien modera (26 de octubre 2000) GRUPO B

La moderación como límite tiene efectos de integración, de moderación de los excesos. Pensar la relación entre un coordinador y un moderador (26 de octubre 2000)

Se trae una preocupación ante el hecho de tomarse las palabras literalmente y se habla de las diferencias y lo enriquecedor que resulta traerlas aquí. 26 de octubre del 2000

Se dice que no nos escuchamos, que las participaciones se dan sin continuidad y que lo fragmentado de los comentarios genera protagonismo e incertidumbre. 26 octubre 2000?

Silvia nos hace ver cómo frente al silencio no se sabe, sólo se pueden aventurar hipótesis. El silencio persigue más que los que hablan, siempre se plantea la sospecha ¿qué te ha silenciado?

(16 de noviembre 2000)

La sesión inicia con un conocido juego de miradas y silencios las miradas cómplices de preguntas, ansiedades y palabras no dichas, los rostros vivaces o evasivos (...) (01 de febrero 2001)

V: los silencios dicen algo ¿quiénes son los que están incluidos y quiénes los que están afuera? - ¿qué ha movilizado? - hay angustia que nos paraliza - queremos huir y nos paralizamos - vemos a los docentes como dictadores - ¿qué pasa con la evaluación? - ¿qué tiene que ver la asistencia con la evaluación? - esto se puede plantear en el comité pero no lo hacemos... (22 de febrero 2001)

M comenta el sentirse bien en este espacio, aún cuando se sintió rara al ver la diferencia de espacios entre la UNAM y la UAM, en la UNAM todo es más grande, hasta ves a más personas y aquí todo es pequeño, aún los espacios donde toman clases. (28 septiembre 2001) GRUPO A

A expresa que sentía mucho entusiasmo por empezar... antes de que me aceptaran pensaba "estoy seguro que si me quedo voy a trabajar mucho..." cuando me aceptaron se me generó la angustia... ¿qué voy a hacer ahora? Y sigo angustiado... también lo relaciono con la cuestión del grupo. No conocía al grupo... soy de la UNAM, no conocía el lugar, no sabía cuánto me iba a llevar llegar... Los maestros saben demasiado y también eso es una presión... (28 de septiembre 2001) GRUPO A

¿Cómo le C. sonrío recordando un lapsus y lo comparte (otro bendito lapsus); entre querer decir "dos años de Maestría" y decir "dos baños de Maestría". Baños ahí donde se van los desechos. (7 de noviembre 2000)

Vamos a decir a alguien lo que nos molesta si tenemos esa idea de que hay que ser tolerantes, y además vamos a convivir dos años? Alude a la gente que toma la palabra y no la suelta, si además los docentes no dicen nada, ¿cómo los vamos a controlar?

(...) ¿Y los callados de aquí, qué? (16 de noviembre 2000)

Nos comparte su experiencia de que allá en el diplomado de las tardes, habla mucho y no hallan cómo callarla, y aquí no, y reflexiona sobre cómo esta Maestría le ha roto estructura y esquemas y que por ello quizás no habla tanto. (16 de noviembre 2000)

Se empieza hablando del lugar del observador y de la inclusión en las relatorías; de la opinión propia sobre la dinámica del grupo, las ansiedades, miedos, fantasmas que conciernen a la producción grupal; es el riesgo de la palabra singular que no se pierde en un espacio colectivo, la palabra que queda escrita como marca de las significaciones del grupo, lo que se dijo se recupera vaciando de temporalidad y devuelto por la voz de otro, la mirada y la escucha del semejante. ¿Cómo hablar de un proceso de muchas voces en la enunciación de una sola escucha? Es una apuesta y una convocatoria. (01 de febrero 2001)

...¿cuáles son nuestras construcciones imaginarias de lo grupal? ¿Qué es ser grupo? ¿Qué nos une y nos separa? (01 febrero 2001)

...pensamos más en qué decir que en escuchar al otro, expresa su inconformidad con ello y agrega que circula una presión latente por decir algo en las clases sin saber siquiera qué decir, esto marca distancias y competencias internas que hablan de la poca libertad que tenemos. (01 de febrero 2001)

...mucha obsesión por cumplir con las demandas. (01 de febrero 2001)

...el grupo se torna reflexivo, se necesita dar voz a lo que se calla y prestar oído a lo que no se escucha, en un instante, o en una sucesión de ellos nos recuperamos de la distancia, recuperamos palabras para dejar de ser fragmentarios, inasibles en la comunicación, imaginando que hablamos con otros, que no sean nuestros fantasmas. (01 febrero 2001)

(..) cuando habla E. me cuesta trabajo entenderle y a veces no sé si me interese entenderle; el grupo de reflexión es escuchar al otro y sentirme escuchado, es un espacio para escucharnos, sin este espacio no sé si hubiera seguido, no es fácil decirle al otro; me permite valorar la maestría; acá se juegan otras cosas, no poder hablarlo no se puede, lo vivo como algo esencial para seguir en la maestría. (13 de febrero 2001)

Silvia: (mirando a C.) te interpelo –risas... se han dicho muchas cosas– asocié una canción (comienza a tararearla) hay muchos silencios y tomándote a ti como portavoz surge esta pregunta ¿si lo que yo estoy pensando que el otro está queriendo decir –será eso– o si será lo que yo misma me estoy preguntando a mí y se lo pongo al otro? (22 de febrero 2001)

Al momento de leer la relatoría de la sesión pasada hay descompaginación, no se lee completa hace falta una hoja. Se pide que se lea lo que faltó, parece que no es nada de importancia sin embargo al final de su lectura se dice que todo lo leído al principio toma sentido. 9 de junio 2001

Comienza un gran silencio, después se dice que hay un fantasma o varios fantasmas en el lugar.

Se rompe el silencio al citar el proceso por el cual el grupo está pasando, la coordinación de los grupos de licenciatura ha disparado otros procesos grupales, en su conformación, en su buen o mal funcionamiento etc. (9 de junio 2001)

Se dice que las diferencias en la conformación de equipos permite en algunos casos el buen entendimiento y funcionamiento, en tanto que en otros el conocerse desde antes de conformar un equipo de trabajo puede generar grandes diferencias. Se plantean preocupaciones del trabajo con el otro sin conocerlo previamente. (9 de junio 2001)

Se habla acerca de la pertinencia de que decir y que no decir en el grupo de reflexión con respecto a lo que acontece en la coordinación del grupo de licenciatura. (9 de junio 2001)

Existe la preocupación de trabajar el tema del porvenir en uno de los grupos de licenciatura coordinado por un equipo de maestría... el porvenir es generador de angustia con la que no se sabe que hacer. (9 de junio 2001)

Estamos en el terreno de la ética y del compromiso. 9 de junio 2001

El tema a trabajar como tarea del grupo de es clara: que se va a hacer cuando salgamos de la licenciatura (9 de junio 2001)

Pero no sólo eso sino también se hace propia la angustia de grupo al que se coordina y se encarna esta preocupación que me parece desde donde yo estoy como si atravesara al grupo de la licenciatura y que tal vez por esa razón es ya dificultad para trabajar pues a nosotros mismo nos genera angustia. (9 de junio 2001)

Se considera que si la angustia no se destapa de alguna manera en el grupo de encuentro con los estudiantes, entonces estos la reproducirán en otros lugares, por ejemplo donde laboran o en donde están haciendo trabajo de campo. (9 de junio 2001)

Se dice que la reunión en grupos modera la angustia, que no solo hay que ver lo manifiesto pues los finales son difíciles y por último habría que trabajar sobre la consigna, pues no fue una construcción del grupo sino se siente impuesta institucionalmente, no genera deseo y por lo tanto no te involucras o quizás nos involucra demasiado y eso hace ya la dificultad. (9 de junio 2001)

Lidia: Las formas y tiempos de la coordinación también es una forma de intervenir, también el hecho de romper el encuadre. A veces el coordinador capta algo pero no es el tiempo de decirlo, (3 de julio 2001)

Silvia: la interpretación como certeza, cierra no permite... (3 de julio 2001)

A comienza por leer la relataría de la sesión pasada, la cual centralmente refiere las vivencias que tuvieron los equipos de compañeros que han iniciado la experiencia de coordinar un grupo, con los estudiantes de 9 trimestre de la carrera de psicología en la UAMX. (12 junio 2001)

En cierta medida, en el momento de la coordinación, sintió que todo lo que hacia era visto por otros, el registro, la cámara de Gessel. (12 de junio 2001)

Recordó a Bauleo que dice: "cuando quieras intervenir, deja hablar al grupo" (12 de junio 2001)

Me queda la impresión de si hice lo que debía. Me siento mejor como participante que como coordinador. (12 de junio 2001)

Y. las escenas temidas las pensamos en relación con el grupo de estudiantes que coordinamos, y no en relación con nuestro propio grupo de la maestría. Como las críticas entre los compañeros, como las rivalidades, envidias etc. (12 de junio 2001)

C. Ahora recuerdo cuando nos hemos preguntado somos grupo o no? Y también hoy nos preguntamos somos equipo o no? (refiriéndose a los equipos que coordinaron grupos en la licenciatura) (12 de junio 2001)

C. comenta que le gusto mucho la experiencia de trabajo grupal con los estudiantes. Llegaron 18 de 20 alumnos. Piensa que les fue bien. (12 de junio 2001)

S soy maestra, tengo experiencia, quise experimentar, considerando que la coordinación muy inducida, puede hacer que el estudiante sintiera que queríamos que dijera algo en concreto.

(12 de junio 2001)

Esto trae a colación la integración que los equipos tienen para trabajar y se habla de las dificultades al interior de los mismos. (19 de junio 2001) (Los equipos hacen referencia a los conformados por los alumnos de maestría para realizar la experiencia de coordinación. La aclaración es de la responsable de esta tesis)

Se realiza una dramatización donde se ponga en escena el trabajo con la angustia, que se realizan de las propias significaciones que de los grupos salen. (19 de junio 2001)

El porvenir es muy fantaseado, se habla de enfrentar la realidad, de que el espacio de la institución es de contención y se vive el afuera como terrorífico., (19 de junio 2001)

No hay tensión inicial por quien será el relator, yo me propongo porque no quiero ser la relatora el próximo martes. (3 de julio 2001)

Es trabajo de equipo, hay quien tiene más claridad. Tendencia a imponer las ideas, es un reto trabajar en equipo....enriquecedor cuando podemos escuchar En el equipo hay que trabajar ponerse de acuerdo, es un trabajo colectivo. (3 de julio 2001)

Hablando de la experiencia de coordinación. En la segunda sesión nos querían matar, pero también la muerte es vida, los coordinadores están dentro del proceso, es la alteridad, el otro también es mortal. (3 de julio 2001)

Me parece que en el grupo se utiliza la metáfora como una forma de comunicación eufemística, es decir para minimizar algunos comentarios, se dicen cosas y cuando se pregunta directamente para hacer referencia a algo en concreto no se responde. Se hablan lenguajes diferentes. Se está contento de terminar y emprender algo nuevo, no se habla de la nostalgia por el fin de un ciclo, pero sin embargo se agradece y se reconoce lo que este grupo ha transformado a sus integrantes. Por otro lado, se reconocen las diferencias, las dificultades, la existencia de subgrupos ¿Qué es lo que permite este dispositivo? ¿Qué se puede decir o no decir? ¿Es un espacio para todo?, Realmente nos expresamos con libertad. Nos apropiamos de este espacio para participar no sólo con la escucha, sino también con la palabra. De cualquier modo el grupo "...niega y vence la imposibilidad de cambiar la vida: la acción del grupo confirma la imposibilidad de esta imposibilidad" Sartre (24 de julio del 2001)

J: agrega que importa más la duda que la certeza... no sirve de nada ser un aparador de sapiencia... (28 de septiembre 2001)

(31 de enero 2002)

Taller de dramatización

Se realiza una dramatización

La escena entrar en un escenario de teatro

P. relata que le dio pánico escénico

M: cuando pasó la primera y la segunda me dio mucha angustia

S: Estuve en el auditorio de la escuela lleno y es una angustia terrible

Sentí angustia dice S

A: ubique las zonas de seguridad y ubiqué la puerta de salida

E. mi angustia principal era que no llenáramos el teatro

V imaginé un anfiteatro pequeño y sentí nervios me daba ganas de reírme.

L: me dio muchos nervios, se me olvidaron los escalones y me imagine muchas luces.

J no me imaginé si estaba lleno o vacío. Pensé en un escenario donde imaginaba mirarme y ser mirado.

F. me imaginé hoy un auditorio que te la mienta y que te aplaude.

Surgen fantasías de miedo a la locura en las verbalizaciones.

M: Yo tenía clara la intención de ser dos personajes a la vez, Me interesaba representar una situación de agresión, pensé en representar a un profesor y a un alumno.

B: me fue difícil imaginarme el escenario porque estaban Uds. dos allá, las coordinadoras.

S: todo lo que despierta la mirada corporal, lo que pensamos que siente el otro lo que nos trasmite, lo que nos despierta.

B: me resulta curioso la falta de palabra, en la escena no se necesita

Se identifican procesos de angustia, identificaciones, fantasías etc. Pensar que detrás de cada escena hay otra escena que no conocemos o esperamos...

En grupos terapéuticos la consigna es firme. Cuando yo hago intervención, continua diciendo, planteo una disposición espacial, y según las formas, yo le llamo la olla. (2 de mayo 2002)

De lo singular a lo colectivo

Se habla de la edad, el tiempo, el tiempo que la maestría nos ocupa, el enorme compromiso con uno, se dice de la formación y el temor por las ideas que se van. (26 de octubre 2000)

Se dice que no nos escuchamos, que las participaciones se dan sin continuidad y que lo fragmentado de los comentarios genera protagonismo e incertidumbre. (26 de octubre 2000)

Se apunta la diferencia entre participar por gusto y por obligación. Se dice que el silencio de algunos en relación a su saber no es manifestación de ignorancia, como pudiera parecer ante quienes participan para mostrar que saben o irrumpen con comentarios que no se esclarecen.

Se habla de discontinuidad y ausencia de construcciones en las sesiones del seminario teórico. (26 de octubre 2000)

E: Bueno, me llamó la atención del otro grupo de reflexión, que son diferentes procesos, yo traigo a cuenta que hemos logrado más integración grupal entre nosotros como grupo pequeño, sin embargo ellos han concretado sus reuniones y entre nosotros no lo hemos podido concertar. (26 octubre 2000)

H: Creo que el vínculo trasciende el trabajo, el trabajo es la primera pantalla de angustia, a mí me gustaría discutir los temas, para arrojar luz, si no mejor tomaría una maestría virtual. No estamos hilando como grupo, hay que hacer un trabajo (26 de octubre 2000)

De la ilusión grupal

“La maestría, ama de nuestras vidas, gigante que aplasta”. (7 de noviembre 2000)

También se hace referencia a los sueños, cuyo contenido se vincula con la angustia frente a la Maestría como un gigante que aplasta. (7 de noviembre 2000)

La figura de la maestría es ama, se adueña de las vidas, está integrada por censores que descalifican por la vía de una calificación. Están afuera, reciben el esfuerzo de otros y tienen la legitimidad institucional de hacerlo trizas. El censor no sólo amenaza desde afuera, está también en cada uno y se manifiesta en la autoexigencia de ser excelentes. (7 de noviembre 2000)

A: Al entrar a la maestría tenía muchas expectativas ideales, ahora veo que tenemos límites y que hay que perder ideales (...) Pienso que hay que leer lo que complete la maestría, no se ha leído de instituciones, de grupo algo. (16 de noviembre 2000)

R- Es real lo que se comenta. Presentar el trabajo nos va a servir como punto de referencia y luego ver si fue correcto. Tú puedes ser crítico pero la institución nos dice por dónde. Nos está imponiendo la institución, es real. (16 noviembre 2000)

R- Hay una lectura junto a los docentes, ellos mismos son parte del dispositivo de la institución. No creo que nos vayan a reprobar, además que los profesores también se están confrontando, les va a ser difícil, definir una calificación. (16 noviembre 2000)

C. hace una metáfora de los sueños que se desmoronan en su reconstrucción relatada, y las anteriores sesiones con M. I., "las cuales eran difíciles de recordar y reconstruir, se desmoronaban como los sueños", agrega que deberíamos ir viendo las características que tenemos como grupo, ¿qué tipo de grupo somos?, apuntando a que somos muy autodemandantes, la demanda de la calidad de los proyectos es excesiva, al principio estaban las ideas de que todos somos iguales, nadie califica, somos los mejores, y estas ilusiones se han ido quebrando, hay que pensar ahora una característica nuestra, como por ejemplo que nos decimos cosas sin decirnos. (01 de febrero 2001)

...(M.) yo quería compartir algo y sentí al grupo forzado, institucional y sin posibilidades de compartir. (01 de febrero 2001)

Los lugares imaginarios donde uno se reconoce y es reconocido a través de la confluencia de las redes del deseo, las expectativas e identificaciones provenientes de una mirada de multiplicidad, donde están todas las ausencias, todas las voces juntas, los discursos que se acorralan en los espejos de otras palabras, la espera de las voces que no oímos y que sabemos son nuestras, los sueños jugados en la danza del encuentro y la construcción de un territorio grupal donde las formas fantasmagóricas de miedos y deseos se tocan en miradas, silencios y palabras, en la invención de metáforas que florecen con las geografías ocupando formas, secretos... Historias singulares que se unen habitando las presencias y las ausencias de nosotros mismos y a su vez, la necesidad de coexistir bajo el sello de la diferencia como un rostro de ceremonia eterna... con máscaras que se quiebran en el continente del afecto, construyendo nuevas conjeturas en el encuentro de lo humano... (01 febrero 2001)

C. *¿Somos un grupo? Opina que no, porque no sabemos quiénes somos, estamos formados como grupo por la maestría, es decir, formados por una voluntad y condiciones que nos han puesto. Comenta que sería bueno dejar un espacio para que cada quién platique sobre sí mismo. (8 de febrero 2001)*

¿Será que ser formadores de grupo impide ser y juzgarse como grupo? (8 de febrero 2001)
Silvia comenta que estamos siendo un grupo unido por el miedo, miedo a la auto-observación. (8 de febrero 2001)

R, expresa que tiene una inquietud respecto a los que se plantea de no ser grupo, ¿qué es ser grupo? Se pregunta y le pregunta a C. (8 de febrero 2001)

C. dice que sí somos grupo en cuanto a que compartimos una voluntad y una institucionalidad pero ante las miradas profundas de unos y otros todavía no lo somos, hay que aprender a vernos sin tanta solemnidad (8 de febrero 2001)

...no prenden las propuestas... no nos escuchamos... (8 de febrero 2001)

...aunque este espacio no se evalúa es difícil quitarse la coraza institucional. (8 de febrero 2001)

(dos lecturas)

Será un miedo a la calificación, se verá este espacio como una suma a la calificación de la maestría.

Dificultad de mostrarse, qué vamos a mostrar de uno mismo y de otro. 8 de febrero 2001

M. comenta que leyendo a Anzieu recuerda lo que dice del grupo en el sentido de que el grupo tiene una transición para ser grupo (...) (8 de febrero 2001)

A. le parece que es importante lo que nos está pasando como grupo y como personas, en el grupo nos cuesta trabajo recibir y devolver, recibir y pedir ayuda, hay ambivalencia en cuanto a por un lado vivirlo o destruirlo. (8 de febrero 2001)

(...) llegué a la maestría temeroso; pensando pobre de la grupalidad, en el país no sabemos trabajar en grupo; actualmente me siento diferente, dejé a un lado el rollo de la competencia; ahora me pregunto con quién voy a trabajar? Con B. me gustaría, no hallo con quién, me he transformado; en ocasiones me pregunto qué pasaría con el grupo de reflexión si no fuera únicamente por el pase de lista ¿quiénes vendrían? (13 de febrero 2001)

S: R. habló de incertidumbre –I. habló de incertidumbre– en el budismo no hay certidumbre –¿qué sucederá el día que terminé la maestría?– nos hacen falta cierto tipo de alicientes –hay que construir algo– hay un disfraz de la psicología social... (22 de febrero 2001)

Intentaré transcribir el instante, lo expresado verbalmente, lo expresado sin la palabra, siguen las ausencias, ese fantasma que habla sin palabras, como el de la evaluación, el de la réplica, el ensayo, el si somos o no ya un grupo, el de la angustia, los miedos, el de los afectos, el del mate, líquido que encontró su espacio en el grupo de reflexión, cuántos nos animamos a saborearlo, en realidad pocos, más en todos y todas está presente con la mirada que se pasea de Y. (que con magia lo prepara y sirve), hasta aquella mano de los que compartimos el sorbo argentino de la amistad. (8 Marzo 2001)

Por propuesta de algunos, antes de sentarnos adaptamos y reordenamos el espacio, quizá para evitar el cotidiano academicismo que lo inunda en las sesiones de los martes y jueves a la mañana; quizá para estar acogidos en ese círculo de los jueves a las 11:30, en donde podemos mirarnos y hablar sin libros, fotocopias o cuadernos plagados de apuntes de por medio. (8 de marzo 2001)

Ya sentados, y con la quietud aparente que parece caracterizar un acto de reflexión, se reitera el juego de miradas encontradas y desencontradas, risas, despistes simulados ante la pregunta de quién se encargará de la relatoría. (8 de marzo 2001)

(...) Esta situación me evoca uno de los dos principales temas que se han venido constituyendo en un centro de las reuniones anteriores: las formas en que nos hemos (o no) constituido como grupo de la MPSGI y el tipo de vínculos que hemos establecido entre los miembros del mismo. (8 de marzo 2001)

(...) A las utopías... Al dolor de adolecer (SIC) de algo. Me pregunto ahora no ya por nuestros proyectos, sino por nuestro proyecto como grupo. ¿De qué adolecemos como grupo? ¿De espontaneidad como develó P.? ¿De trabajo que nos una? ¿De sinceridad? ¿De solidaridad? ¿O no adolecemos de nada? (8 de marzo 2001)

Silvia habla del riesgo de que el grupo se esté generando un fantasma de ruptura, de cuestionamiento de los saberes anteriores. ¿todo lo que traía se va a derrumbar? Es angustia a la pérdida, de castración. (8 de marzo 2001)

Esto nos lleva a formar parte del proceso, a perder los pies, la certeza; es un grupo como el alebrije, separando y uniendo a la vez. Esto es angustiante, es pertenecer a un espacio donde no se tiene pertenencia, donde exista el separarnos y unirnos, donde se nombren las cosas para reconocernos, nos empezamos a dar lugar. Ha existido implicación, cada persona tiene su tiempo lógico, pero el tiempo grupal es otro, es otro momento ¿cuál? Se está respondiendo en cada momento, y en las relatorías se reflejan, pero ¿lo sabemos reconocer?, una pregunta más ¿sentirse extranjera, aún cuando tienes grupo? Al hablar de extranjería, el grupo ha llegado hasta la honestidad para reconocer las identidades, reconocer el entorno familiar donde existen dificultades, encuentros y enfrentamientos, donde te llevas bien, aún cuando existan diferencias, eso sucede en el grupo, nos enoja la calificación, pero aquí estamos, porque se encuentra la bruja, la que permite placer, cada persona tiene su forma de perderse y seguir a la bruja. (15 de marzo 2001)

La historia del grupo ha pasado por la historia de la madre y de la bruja; en relación a la madre porque teníamos idealización sobre lo que haríamos, pensando que no tomaríamos mucho de lo anterior, porque lo nuevo, el cambio es espectacular; pero al final va apareciendo la bruja y para el segundo trimestre ahí está, no sabes si te va a llevar y hacia dónde te guiará. La madre nos da permiso de estar o no estar, me siento firme en lo que hago, a veces te descolocas desde YO o desde NOSOTROS; pero viene la institución que a veces es madre y otra es bruja, la cual te devuelve la imagen. (15 de marzo 2001)

La institución reaparece demandante ¿cómo lo estamos enfrentando, el sistema es continuo, hay que elaborarlo permanentemente, no hay que esperar a que la bruja nos coma; aquí hay que ver las rupturas, asimilar lo nuevo; la institución no es la madre, es la bruja aplastante, amenazante, la que sentimos nos persigue. Lo que conviene es no tensarnos, porque la tensión paraliza, no idealiza porque eso es lo que también impide moverse. (15 de marzo 2001)

Relatoria: El "NOSOTROS-YO", había sido mi ropaje, me ha costado separar el yo, pienso ¿qué tan importante es separarlo, o cómo vincularlo de una manera diferente?, me ayuda o no me ayuda al hablar desde el "NOSOTROS", soy muchos en uno, o uno en muchos, o simplemente soy YO. Ese YO que lleva a preguntar YO-NOSOTROS y dónde quedamos nosotras, es un saber y una ignorancia, tenemos diferencias para ubicar lo que nos sirve, la institución tiene metas que cumplir, pero ¿dónde estoy YO?, puede ser con la

bruja, porque "Ay qué bonito es volar a las dos de la mañana, a las dos de la mañana, ay qué bonito es volar, ay mamá... me agarra la bruja, me lleva a su casa, me vuelve paleta y me da calabaza, me agarra la bruja, me lleva al cuartel, me... y me da de comer". Esa bruja es el proyecto mismo, que está conteniendo muchas cosas desde el YO. (22 de Marzo 2001)

Lidia: Se mueven vivencias a partir de que son coordinadores, miradas en cuanto al equipo, miradas de exprofesores, coloca a cada uno en diferentes roles... alumno, coordinador, etc. (12 de junio 2001)

Silvia: Lidia es extranjera (3 de julio 2001)

¿Tal vez resuene algo contra la coordinación? ¿Qué se estará moviendo hacia la extranjería de la coordinación? (3 de julio de 2001)

C, ... encantamientos y desencantamientos. Depósitos que hacemos en el primer trimestre de Consuelo y Esperanza,... Todo lo que signífico y significa como simbolismo. (24 de julio 2001)

C. se pregunta si en este grupo de reflexión y en la maestría no nos estamos coartando la posibilidad de tener la experiencia de ser grupo, con tanta dificultad de hablar que ve aquí pregunta qué va a pasar cuando enfrentemos a un grupo fuera, si no nos atrevemos vamos a perder como grupo, claro que no hay que hacerlo a fuerzas pero, decimos que si nos podemos tocar, pero bonito, sin ofensas. 8 de octubre 2001

Mitos y metáforas

La escritura como herencia y las voces del grupo llamado reflexión. (15 de marzo 2001)

(...) Por siglos el viento nos ha permitido ubicar la totalidad y la nada; ahora estamos en la nada; nadie desea tomar el ejercicio de la escritura. "La resistencia uno de los pilares del psicoanálisis se aparece siempre en casi todas las sesiones de este espacio". (...) "Los contenidos de la conciencia sólo son una pequeña parte de los contenidos de nuestro aparato psíquico. Pero no todo lo que está fuera de la conciencia forma parte de lo inconsciente". (Izquierdo, María. Pág. 20) (15 de marzo 2001)

La abuela le dice a Ameyhale. Talla tu historia en mis cavernas. (...)

(...) yo heredera de la princesa, a la cual me dan el don de la escritura (...) (15 de marzo 2001)

A este momento le hacen falta unas voces, ¿voces que se suman, se callan o se transmutan en las nuestras?, las que no llegaron físicamente, las que se fueron durante la mañana y las que no llegarán, pero que han penetrado en este grupo y que le han permitido conocer otros tonos y modos de ser. (15 de marzo 2001)

(...) el cuestionamiento es de la princesa Ameyahli, pero en sí es de todo el grupo (...) y a dónde nos ha llevado el viento. (15 de marzo 2001)

De despedidas y nuevos miembros, extranjerías, ausencias, presencias y borramientos

S: dice que no es xenófobo, hace un recuento de la llegada de los españoles a América, de la guerra civil, el encuentro de culturas y que esto produjo un enriquecimiento (19 de octubre 2000) GRUPO A

S: continúa: -y es que en un principio yo no la agredí como extranjera (19 de octubre 2000) GRUPO A

Ausencia de B (19 de octubre de 2000) GRUPO A

-M nos permite escuchar su voz y reafirma el tema de la diferencia, vuelve a traer a B. a nuestro grupo, su ausencia. Seguidamente relata su experiencia con su novio colombiano, la relación de éste con el resto de su familia; marca nuevamente la diferencia a nivel de grupalidad y cómo esta puede llevar a personas a apartarse de un grupo (19 de octubre 2000) GRUPO A

Son muchos los lugares vacíos. (26 de octubre 2000)

Una disculpa de la relatora anterior: "perdóname J., ni te nombré" (26 de octubre 2000)

Geografía, cuerpo, historia, volver a abrirse... una escritura que se regala (26 de octubre 2000)

J: Pero el otro es tomado como el enemigo, pero finalmente debemos considerar que es el que más posibilidades te da (26 de octubre 2000)

F: El otro es el enemigo (26 de octubre 2000)

B: no saben si va a llegar D? Yo no le he hablado para no ser malinterpretada. Porque el mexicano a veces está de un modo y a veces de otro (25 de enero 2001)

M: yo soy mexicana y no estoy exenta de ser malinterpretada. Aunque seamos mexicanos o cubanos no estamos exentos de ser malinterpretados. (25 de enero 2001)

Y: (...) es cuestión de cultura (25 de enero 2001)

M: Hay elementos que también generan distancia... (25 de enero 2001)

S. Pero la distancia la marcamos nosotros (25 de enero 2001)

(...) ¿Dejar que esa lengua del otro nos marque? (22 de febrero 2001)

E. lee una carta que escribió como despedida ante la posibilidad de ya no poder asistir por no contar con el apoyo institucional. (3 de julio 2001)

Revalora lo que el grupo de la maestría ha sido y es y se queda con él. 3 de julio 2001

M. con su bebe. En Consuelo no se si hay una Esperanza o una Esperanza en el Consuelo. (3 de julio 2001)

Ahora nos vemos como en un análisis histórico, los tiempos que hemos compartido, esto como buen augurio en cuanto a búsqueda y a la confianza, en cuanto a la búsqueda como algo que no hay nada definido, pero con la confianza de que se va a lograr. (3 de julio 2001)

Pensaba en la ausencia de las extranjeras (3 de julio 2001)

Uno se siente extranjero hasta en su propia patria (3 de julio 2001)

Qué es lo extranjero y qué no lo es... Extranjeros con los amigos, hasta con nosotros mismos. (3 de julio 2001)

La extranjería se ha agudizado en el grupo, cada quien tiene sus propios esquemas, se han hecho subgrupos para poder sobrevivir. (3 de julio 2001)

Estoy en desacuerdo con H en cuanto a que la extranjería se haya agudizado. (3 de julio 2001)

El grupo se mueve en la ambivalencia de las ausencias –presencias, de lo dicho y de lo no dicho en el cuento de sopa de piedritas, del corte con el nuevo coordinador y la continuidad del grupo a pesar de ello. de los encuentros y desencuentros, del poder decir y

del no poder decir, del ideal del grupo y de lo que el grupo es, de las dificultades para trabajar en grupo y en subgrupos y también de sus posibilidades. (24 de julio del 2001)

C. ¿Porque ese depósito a los extranjeros? ¿Porque nos juntamos unos otros no? ¿Por qué luego de repente no podemos decir las cosas fácilmente? Lo que veo es que nos mantiene unidos la institución, Por grupitos nos encontramos (24 de julio 2001)

Del otro De identidades y diferencias

(...) los nombres son otra historia. (16 de noviembre 2000)

En este momento, Consuelo introduce una nueva confusión de nombres entre J y J Otra vez; dos nombres que empiezan con J y dos somatotipos parecidos. (16 de noviembre 2000)

Se reparten las copias y se genera una nueva confusión de nombres, ahora M intercambia Lucero por Consuelo. Otra vez Consuelo. Frente a la incertidumbre que ha provocado en el grupo el inicio de la Maestría nos enganamos con este juego de nombres que nos da esperanza, consuelo y un lucero que ilumine nuestro camino. (16 de noviembre 2000)

Se hizo un breve silencio... Silvia como salvándonos de él, se pregunta, nos pregunta: ¿cómo abordar esto?, ¿cómo me llamo, quién soy en el grupo?; la confusión puede estribar en el riesgo de no ser quien soy y poder ser otro... (16 de noviembre 2000)

... otra vez una confusión de nombres entre H y S, la confusión de nombres nos ha perseguido en esta experiencia, el nombre es como la difícil reflexión de un recorrido por los laberintos de la subjetividad, la diferencia y la cercanía con otros, el nombre es tal vez un poco la reconstrucción de uno mismo en lecturas distintas cada vez que lo enunciamos, en el encuentro y desencuentro de los lazos, de los rostros, de historias que se tocan por motivos que desconocemos, la enunciación de uno mismo y de otro, es como el instante que siempre escapa cuando había alcanzado su definición mejor, es la aprehensión instantánea de las dimensiones de la propia biografía, en la inscripción individual y colectiva de la historia que construimos y nos construye. (10 de febrero 2001)

Yo quiero regalar esto:

(...) ¿Cómo expresar la identidad? ¿Sin máscaras?

Los diálogos y reflexiones van entretrejiendo

Las geografías de nuestros cuerpos,

Del cuerpo del grupo, con ríos, montañas, valles y desiertos.

¿Somos un grupo?, estamos danzando en él. (19 de octubre 2001) GRUPO A

Confundir a Consuelo con Esperanza (19 de octubre 2001) GRUPO A

De los silencios y las palabras

¿Cómo le vamos a decir a alguien lo que nos molesta si tenemos esa idea de que hay que ser tolerantes, y además vamos a convivir dos años? Alude a la gente que toma la palabra y no la suelta, si además los docentes no dicen nada, ¿cómo los vamos a controlar?

(...) ¿Y los callados de aquí, qué? (16 de noviembre 2000)

(...) Ahora con la lectura de Freud, recuerdo que vivimos en una sociedad de masas donde hay mucha individualidad y limitaciones. (Se hace un silencio) (25 de enero 2001)

M: Recuerdo lo de la diferencia y debemos tolerarla. A veces quisiéramos ser iguales pero ni modo, somos diferentes. (25 de enero 2001)

15 de marzo 2001

Un texto incluido en la relatoría

¿Qué es lo que (nos) tensiona, entonces? La rigidez que nombra H; el temor de perdernos (o de encontrarnos); la angustia que provoca la ignorancia, los conocimientos previos y aquellos contenidos de la maestría que podemos (y no) significar; la multiplicidad de exigencias; los compartimentos estancos en los que estamos atrapados; la demanda de asumir un rol que quizá no queramos para nosotros; la necesidad de tomar decisiones que prioricen nuestros intereses, necesidades, deseos; el tiempo que vivimos y el que se nos impone; el tiempo que (se nos) pasa y el que viene.

La pertenencia a un sistema social (a través de sus instituciones, estructurantes y, a veces, alienantes), implica necesariamente un cierto grado de renuncia, un borramiento de parte de sí mismo. En ciertos casos, este borramiento resulta excesivo, en tanto se pierde la capacidad de sostener las propias ideas y hasta de registrar ciertas situaciones de malestar (...) En efecto, en las instituciones quedan depositados los aspectos más indiferenciados de sus integrantes, a modo de encuadre mudo que irrumpe en situaciones de crisis. Sin embargo, las cuestiones vinculadas a la pertenencia grupal e institucional pueden

trabajarse antes de que surjan situaciones catastróficas: la posibilidad de que lo implícito institucional se vuelva explícito en el grupo, puede dar lugar a la posibilidad de que lo implícito institucional se vuelva explícito en el grupo, puede dar lugar a la resignificación de situaciones conflictivas “naturalizadas” al servicio de no alterar la pertenencia. Esto constituye una “verdadera puesta en crisis”, una desnaturalización que lleva a trabajar el entrecruzamiento de los distintos planos de la trama institucional que se juegan en la pertenencia a un grupo. El Grupo de Reflexión puede constituirse en una red de sostén virtual que dará lugar a una pertenencia más autónoma, a modo de un efecto aparentemente paradójico, ligante-desligante: sentirse perteneciente para poder desligarse (Ravena de Selvatici, M. Págs. 180-181). (8 de marzo 2001)

(24 de julio del 2001) tercer trimestre. -A un año de la maestría

*En un pueblo no muy lejano... (texto de la sopa de piedritas) Ver anexo (24 de julio 2001)
M señala que el término piedritas, poner obstáculos, impedir que alguien llegue a su camino y la paradoja de que a través de una sopa de piedritas, se pueda cohesionar un grupo. (24 de julio 2001)*

J: Al nacer fui arrojado al estanque de la vida y perturbe la superficie... a propósito con la sopa de piedritas,... así tal vez sean los grupos. (24 de julio 2001)

J Con respecto a la sopa de piedritas... revela que el proceso grupal no es sencillo, quizás por eso las fraternidades surgen a partir de silencios... Piedritas, tema generador de la sopita. Uno descubre que no es tan lineal el tránsito de que lindos somos. (24 de julio 2001)

C... No es fácil formar un grupo... encuentros desencuentros. La dificultad de coordinar un grupo. (24 de julio 2001)

M Todavía no alcanzo a comprender por qué si estamos en esta maestría nos da miedo trabajar en equipo... hay algo más de los tiempos y de las afinidades. Fuimos equipos muy disímiles, de diferentes disciplinas, de diferentes carreras, pudiéramos trabajar al respecto (24 de julio 2001)

S, este grupo me ha dado mucho, no podría regresar a donde estaba, no me veo en mi lugar de trabajo como estaba, (24 de julio de 2001)

C. sobre S. Será aquí o no el lugar para hablar de S. En el comité de la maestría se comentó que no cubre los requisitos para seguir... parece que no podrá continuar. El otro caso es R., M. Se fue a incompleto. Difícil dialogar donde hay maestros y alumnos (24 de julio 2001)

E. Yo quisiera tocar el tema de los excluidos (24 de julio 2001)

No me gusta ese lugar de decidir, quien se arroga el derecho de quien se queda y quien se va... después el propio proceso se va encargando. Yo había pensado no venir el tercer trimestre, he permanecido por otras cosas la dinámica me gusta mucho. (24 de julio 2001)

J.). Siento que a S lo apapachamos mucho....a través de él pensamos que la institución pudiera votarnos, calificarnos igual. (24 de julio 2001)

H: sentir el tiempo, vivir diferentes tiempos, haberme ido a incompleto, me coloca en una situación distinta al grupo. Los caminos se bifurcan se separan, (23 de mayo 2002)

-B, yo pensé en irme a incompleto, me sentí comprometida con el grupo. Hemos construido algo más allá de la maestría, (23 de mayo 2002)

El cierre

Se lee la relatoría anterior y se mencionan las escenas temidas del relator del grupo. (16 de abril 2002)

C. Tengo la idea de lograr reunirnos, juego compartido muy significativo, Acordarnos de los que no están... incluso Consuelo... Sentí feo... sí o no invitarlos, (16 de abril de 2002)

Lidia: Imaginario del grupo totalizante que trasciende tiempo y espacio, incorpora ilusión... la conversación gira en torno a aquellos ausentes que de algún modo pertenecieron. (16 de abril de 2002)

E: Eludimos parte de la despedida... parte dolorosa, (16 de abril de 2002)

S: Amarte es soportar tu ausencia (16 de abril de 2002)

C: la fiesta, escena, idealización, permanencia, grupo disgusto... desacuerdo... obstáculo(16 de abril de 2002)

Silvia: se muere algo... están de paso como alumnos, de la generación dos mil...

Lidia: El tiempo institucional marca... el fin (16 de abril de 2002)

Epilogo parafraseando a Serrat

*Vamos subiendo o bajando la cuesta
Que arriba o abajo, en mi grupo
Empezó o acabó la fiesta (16 de abril 2002)*

No es la angustia, de antes, ahora es cómo armar, cómo explicar, el trabajo de campo, el registro de datos, hay muchos datos que sistematizar, ahora es la angustia... –se ven pilas de libros en los escritorios, que no te mueva nadie nada... (16 de mayo ,2002)

El papel del tiempo es determinante... (16 de mayo 2002)

Existe un tiempo cronológico, académico, para algunos la maestría no acaba.

Todos los tiempos tienen su momento de sufrimiento y de goce. Es terminar algo para empezar otros proyectos.

Es un proceso que finaliza

Abrir caminos, posibilidades.

Un final que abre.

Un final no siempre es el final. Uno siempre aplaza el final.

No es una linealidad

Tiene efectos, resonancias. (16 de mayo 2002)

Es trabajo exigencia, disciplina.

No sé.... Raymundo me deja malestar, no me deja de donde asirme.

Qué es lo que termina la maestría

Hay dos niveles, la realidad y la fantasía

Se asocia con la muerte. (16 de mayo 2002)

Hay un crecimiento, un crecimiento y un final.

Donde empieza y donde termina.

La sensación de que siempre faltan piezas.

Emergencia de mí misma.

Diferencia

Hay pérdida pero no hay final, posibilidad de algo nuevo.

En el tiempo cronológico si hay un final.

La angustia por lo que pudo haber sido, por lo que se pierde. (16 de mayo 2002)

Se exige lo imposible... y sobre todo en la universidad

Es insoportable

La insoportable levedad del ser en grupo.

Faltan piezas, faltan compañeros

Los ausentes están presentes y los presentes están ausentes

Espacio que me ha permitido pensar, la violencia de las instituciones y de algunas personas. La maestría ya la he sufrido.

Aprender a no excluirse

Estar siempre incompleto, estar con un pie afuera y otro adentro, como en la cuerda floja haciendo equilibrio. La violencia de la institución y de la evaluación.

Ser mirados y reconocidos.

Las cosas se ponen buenas al final

El principio se pone horrible. (16 de mayo 2002)

La ilusión de ser todos amigos.

Temor al contacto

Mejor mantener la distancia.

Síntoma de nuestros tiempos

La gente ya no quiere reunirse (16 de mayo 2002)

Finalizo de transcribir la crónica, me apego a lo que puede captar, tengo la sensación de que se me escaparon muchas cosas. Al leer lo que escribí, no me reconozco en algunas partes, como si hubiera estado en trance. Inicialmente empecé tratando de adivinar quién decía una y otra cosa, después se me fueron desdibujando los nombres, donde ya no importaba quién era quién, el grupo era quien habla. Creo que tiene algún sentido lo captado, creo que se podrían dar muchas lecturas al texto. Siento haber reconstruido un acontecer del grupo. Ojalá no haya deformado la esencia de lo allí vivido. (16 de mayo 2002)

El deber cumplido proporciona satisfacción. Gran alegría, ya había entregado mi trabajo final, me sentí muy liberado. Lo importante es dejar de buscar, lo importante es vivir. Alegría y tranquilidad. Tengo el teléfono de todos, exquisito sabor de boca, me sentí lleno de vida, (23 de mayo)

Formación

De las reglas

A partir de esto se retoma el tema de la libertad. Por un lado, hay quien habla de que no le gustaría que hubiera reglas y, por el otro, hay quienes creen que éstas son necesarias que no se puede hablar de una "libertad total". En este sentido, se piensa que es de suma importancia definir qué se valora del registro; se vuelve al cuestionamiento de cuál es su finalidad. (19 de octubre 2000)

Sobre la formación

La formación y los ideales (16 de noviembre 2000)

A- Al entrar a la maestría tenía muchas expectativas ideales, ahora veo que tenemos límites y que hay que perder ideales (...) Pienso que hay que leer lo que complete la maestría, no se ha leído de instituciones, de grupo algo. (16 de noviembre 2000)

P. Dos sentimientos intrincados. Angustia, miedo, no he podido iniciar mi trabajo de campo, no cerrar los ciclos, que pasen los años y no poder acabar. Esa es mi escena, yo paralizada y el tiempo pasa, eso me tiene angustiada. (23 de mayo 2002)

Del trabajo escrito

El trabajo: ... los maestros únicamente han hablado de la forma y no del contenido.

Entonces, surge una nueva preocupación que marcará el resto de la sesión: ¿cómo tener voz propia frente a la diversidad de autores y posturas que se revisa? (19 de octubre 2000)

Varios se cuestionan qué tanto se aporta a lo que se lee para los seminarios y la relación entre teoría y práctica... (19 de octubre 2000)

F. recuerda que en el módulo se habla de un proceso de transformación interna, y opina que aunque no se aplique del todo el conocimiento, la estructura de cada uno ha sufrido o sufrirá cambios. (19 de octubre 2000)

El trabajo final, explica que esto se debe en gran medida a que en otro momento no concretó un proyecto similar ("en el cómo me atoro"). Esta inquietud también es alimentada por el hecho de que las lecturas, a diferencia de lo que ella pensaba, no han sido esclarecedoras, sino por el contrario, la han confundido. (19 de octubre 2000)

P: ...resumiendo límite entre investigar e intervenir 19 de octubre 2000

Investigación /Intervención

P: pero no sé si a la larga, de entrada, la tesis ya sea una intervención. (19 de octubre 2000)

D: "le tengo miedo a la hoja en blanco"

E: M. decía que no ha encontrado lecturas sobre imaginación.

V: parece que la pregunta quién dice qué...

V: pensé en indagar cuándo se conforma la identidad docente... (19 de octubre 2000)

Las últimas palabras son de R, quien comenta sus insomnios y sueños nocturnos y quien resume los fantasmas y realidades que híbridos habitan nuestra vida de estudiantes: "Me falta lo mero mero... El trabajo está ahí, pero no está... todo el tiempo estás pensando en ese trabajo, pero en realidad la hoja no está". (8 de marzo 2001)

El saber

Se habla de los turnos, se dice que entre nosotros no los regulamos y de que pareciera que hablar con citas produce un efecto de saber, y hablar de sí produce un efecto de ignorancia. (26 de octubre 2000)

La evaluación

M: La primera mujer hablante dentro de la maestría, continúa su proceso y ahora después del silencio nos comenta sobre Foucault, sobre M. I. y el acuerdo a la teoría que maneja; de ahí inician las angustias sobre ¿cómo involucrar la teoría con mi proyecto de investigación? (28 de enero de 2000) GRUPO A

R: Es real lo que se comenta. Presentar el trabajo nos va a servir como punto de referencia y luego ver si fue correcto. Tú puedes ser crítico pero la institución nos dice por dónde. Nos está imponiendo la institución, es real. (16 de noviembre 2000)

R: Hay una lectura junto a los docentes, ellos mismos son parte del dispositivo de la institución. No creo que nos vayan a reprobar, además que los profesores también se están confrontando, les va a ser difícil, definir una calificación. (16 de noviembre 2000)

Parece ser que lo normativo crea malestar (25 de enero 2001)

M: En relación a las formas de evaluación me reía yo sola, porque me acordé de una amiga a la que le entró un animal en el oído y cuando fue a atenderse al IMSS y la llamó el médico le dijo "a ver, quién es la persona del cuerpo extraño". Recuerdo que todos voltearon como para ver su deformidad, así cuando escucho eso de los alumnos incompletos me recuerda algo así (25 de enero 2001)

...Se comenta la ausencia de los compañeros, qué habrá pasado con ellos. (25 de enero 2001)

... Las calificaciones o evaluaciones del trimestre dejaron en general un malestar manifestado en inconformidad y que finalmente acabó con los intentos de la celebración. (25 de enero del 2001)

Se insiste en el tema de la evaluación, parece un tabú, cuando se viola un tabú el sujeto muere. Hay cosas que no se pueden tocar, porque se corren riesgos. Hay temas tabú que no se quieren abordar (25 de enero 2001)

Es claro que en la maestría existen dos grupos, los de los maestros y los de los alumnos, pero además existen los de MB, B, S, e Incompletos. Al ser signados con una calificación se van ocupando roles dentro del grupo. (25 enero 2001)

Al recibir un número, apenas me veo, ahora ya no tengo nombre, parece ser que se pierde la identidad (25 enero 2001)

Se pasa del grupo a la seriación, el lugar que ocupó de acuerdo a la evaluación, el número nos dice lo que ahora somos. Es algo que se articula con el narcisismo. (25 enero 2001)

La UAM en cierta forma desilusiona en el sentido que se nos hace creer que evalúa procesos y no es cierto, evalúa productos como en todas las demás. (25 de enero 2001)

La interpretación tiene que ver con la identidad de quien habla. Parece que todavía se aplica la ley de la selección natural, sobrevive el más fuerte, hay cosas reales, vivimos en una sociedad de jerarquías, la competencia es real (25 de enero 2001)

S: (a R) Cómo hiciste tu trabajo? Pensando en que te gustara a ti o a los profesores

S: comenta que la evaluación es un ejercicio de poder. (28 de enero 2001)

Estamos en el mismo lugar de tensión del trimestre pasado con la entrega del ensayo, antes lo incompleto era más permisivo, ahora se juega la entrada real a la maestría y la aceptación de si nos quedamos o no en la misma". (01 febrero 2001)

...hacer un trabajo pertinente para el gran Otro, la maestría nos exige, nos condena y marca sentencias y calificaciones nominándonos en lugares específicos, este trimestre hay que entregar "El Proyecto", cosa que determinará si seguimos siendo parte o no, quedamos desmembrados del imaginario grupal, expulsados por la marca del otro y sus consecuencias. (01 de febrero 2001)

(...) hay un elemento que percibo en el grupo y que está sobre el filo de la navaja el trabajo, la evaluación; no cuentan las intenciones y esfuerzos sino los hechos, platicando con los compañeros me percató que en la evaluación no hay criterios uniformes entre los maestros, cada quien calificó según su propio criterio, siento una desventaja. (13 febrero 2001)

(...) siento calor, angustia para la entrega de los trabajos, congelamiento del susto (13 de febrero del 2001)

C. a manera de respuesta menciona porqué ponemos tanta atención a la evaluación y no a los procesos, pensar qué quiero hacer para mí, para mí qué me quiero decir. Que finalmente la evaluación la hemos vivido durante todo el proceso educativo, lo importante es que estamos diciendo cosas personales de nuestro tiempo, la familia, para nadie la vida es rosa, todos nos la estamos jugando bien fuerte, una situación puede cambiar nuestra vida, mañana quién sabe qué pueda pasar. Cuando se habla de los temas del proyecto no son similares, somos diferentes en los temas, ayudémonos, auxilio, gritamos no nos califiquen como institución, dialoguemos entre nosotros, pensemos qué hacemos, cómo nos vamos a acompañar. (13 de febrero 2001)

(...) reflexioné que uno no se puede zafar a las demandas y compromisos de la institución: es una postura de muchas contradicciones, un juicio. (13 de febrero 2001)

(...) llegué a la maestría temeroso; pensando pobre de la grupalidad, en el país no sabemos trabajar en grupo; actualmente me siento diferente, dejé a un lado el rollo de la competencia; ahora me pregunto con quién voy a trabajar? Con B. me gustaría, no hallo con quién, me he transformado; en ocasiones me pregunto qué pasaría con el grupo de reflexión si no fuera únicamente por el pase de lista ¿quiénes vendrían? (13 de febrero 2001)

C: es un tema fuerte – una presidencia – instituciones – hay niveles jerárquicos – aprender a vivir con el que está al lado es fácil – pero con el que está arriba o abajo es complejo... (22 de febrero 2001)

V: los silencios dicen algo ¿quiénes son los que están incluidos y quiénes los que están afuera? - ¿qué ha movilizad? – hay angustia que nos paraliza – queremos huir y nos paralizamos – vemos a los docentes como dictadores - ¿qué pasa con la evaluación? - ¿qué tiene que ver la asistencia con la evaluación? – esto se puede plantear en el comité pero no lo hacemos... (22 de febrero 2001)

Lo que plantea S. es que está disconforme en relación a la evaluación, entendida como parte de un proceso de formación que implica una devolución que habilite a la construcción. -La evaluación la realiza alguien que no ha estado en las clases (se refiere a G), lo que hace que algunos de sus comentarios no sean pertinentes.

-Fue una descalificación, más que una calificación. (8 de marzo 2001)

-La evaluación es ideológica y no metodológica. (8 de marzo 2001)

-Se penalizan las carencias, pero no se dan orientaciones de “cómo entrarle; cómo seguirle... se castigan mis carencias, pero no se me orienta. Sé que estamos en educación de adultos... No hago a un lado mi responsabilidad, pero busco una orientación”. (8 de marzo 2001)

Así, la intervención de S., estuvo plagada de frases, aseveraciones e ideas, que habilitó al diálogo y la discusión.

-L-Propone que cuestionemos a los criterios de evaluación de la maestría, que no incluyen orientación y que es una crítica mordaz. (8 de marzo 2001)

En este primer momento de intercambios percibo que nos estamos dirigiendo al S. que cada uno y que entre todos hemos construido. Me pregunto si a pesar de los acuerdos e identificaciones que pueden suscitar nos sus opiniones y su situación podemos evitar el etiquetamiento que él mismo solicita no se le asigne; porque aunque a nadie nos gusta estar marcados, estigmatizados, cuán difícil es pensar al otro fuera de los estereotipos tranquilizadamente conocidos y cuánto más difícil es intentar salirse de esos mismos estereotipos que los demás nos han asignado a nosotros mismos. (8 de marzo 2001)

J: "Lo que miran los otros en nosotros nos está diciendo algo" (8 de marzo 2001)

Y (...) el planteo de S. más que con la calificación se vincula al tipo de devolución. (8 de marzo 2001)

R tímidamente esboza su pensamiento en voz alta: cómo se establece la relación entre la institución y nosotros como individuos y grupo. (8 de marzo 2001)

Inmediatamente H. plantea su preocupación de la complejidad que implica el tener que integrarse con los otros, integrar conocimientos, rescatar lo previo, todo lo cual genera angustia. Le angustia la rigidez que, dice, no solamente está en nosotros, sino también en la institución... Propone espacios más flexibles, de crecimiento, que no dificulten el movimiento. (8 de marzo 2001)

F está de acuerdo con H y habla de una amenaza de muerte, contra la que hay que luchar y de la que hay que recuperarnos todos los días. Una amenaza de perderse, de extraviarse, "un asunto muy depre" dice F en tono consecuente. (8 de marzo 2001)

¿El NOSOTROS se refleja en la persecución y angustia por el proyecto? (15 de marzo 2001)

De nuevo los cuestionamientos sobre la calificación de "S", hay coherencia o no, se habla de la temporalidad de las acciones que el Comité ha tomado, por ejemplo que en este trimestre no va a existir la "S", lo cual en el anterior sí apareció. (22 de marzo 2001)

No es la angustia de otros trimestres, el caos, el abismo, pero siempre existe la dificultad de poder sentarme a elaborar todas esas cosas que uno trae, poder articular lo teórico y lo empírico. 16 de mayo 2002

No se si es bueno o malo, pero qué pasa si nos vamos incompletos

No entregar el trabajo, es una tranquilidad rara. (16 de mayo 2002)

Las relatorías

Intentaré transcribir el instante, lo expresado verbalmente, lo expresado sin la palabra, siguen las ausencias, ese fantasma que habla sin palabras, como el de la evaluación, el de la réplica, el ensayo, el si somos o no ya un grupo, el de la angustia, los miedos, el de los afectos, el del mate, líquido que encontró su espacio en el grupo de reflexión, cuántos nos animamos a saborearlo, en realidad pocos, más en todos y todas está presente con la mirada que se pasea de Y. (que con magia lo prepara y sirve), hasta aquella mano de los que compartimos el sorbo argentino de la amistad. (Marzo 2001)

Ya sentados, y con la quietud aparente que parece caracterizar un acto de reflexión, se reitera el juego de miradas encontradas y desencontradas, risas, despistes simulados ante la pregunta de quién se encargará de la relatoría. (8 de marzo 2001)

Se lee la relatoría anterior y se menciona las escenas temidas del relator del grupo. (16 de abril 2002)

Finalizo de transcribir la crónica, me apego a lo que puede captar, tengo la sensación de que se me escaparon muchas cosas. Al leer lo que escribí, no me reconozco en algunas partes, como si hubiera estado en trance. Inicialmente empecé tratando de adivinar quién decía una y otra cosa, después se me fueron desdibujando los nombres, donde ya no importaba quién era quién, el grupo era quien habla. Creo que tiene algún sentido lo captado, creo que se podrían dar muchas lecturas al texto. Siento haber reconstruido un acontecer del grupo. Ojalá no haya deformado la esencia de lo allí vivido. (16 de mayo 2002)

Descripción, observación, interpretación, registro, reproducción?

A partir de la primera intervención, una vez que E ha terminado de leer, se abre un tema que estará presente prácticamente toda la sesión: la manera o el estilo en que se debe hacerse el escrito. S opina que ella hubiera elaborado una síntesis, destacando los puntos centrales de la sesión e incluso interpretando algunos detalles; ...varios opinan que debería tratarse de una tarea creativa, ...cada quien construirá desde su perspectiva". (19 de octubre 2000)

D es el primero que se cuestiona en voz alta el porqué de poner tanta atención al registro. Las respuestas que esta pregunta genera son varias: es el proceso de normativización de un grupo; es la necesidad de hacer preguntas al dispositivo mismo; no se sabe de qué otros temas hablar y el silencio genera angustia. Esta discusión da como resultado una nueva pregunta que es explicada por V y que pareciera estar detrás de s dudas relacionadas con la forma del registro: ¿Cuál era finalidad de llevarlo a cabo? ¿Para qué sirve? (19 de octubre 2000)

Si el "observador-escrība" debe o no participar expresando sus opiniones y si basta con que sea una persona quien juegue dicho rol. (19 de octubre 2000)

El registro es como lo imposible 19-10 2000

- Se dice que la relatoría es una segunda síntesis y que el temor puede ser esa parte de la angustia de saber de una vez lo que no está puesto. Se habla de ponerle pasión al conocimiento, de lo bello que es hacer circular las palabras. 26 de octubre 2000

S dice, lo que plantea la relatoría deviene posteriormente de un análisis grupal, la relatoría es descriptiva. (29 de octubre 2000) GRUPO B

-Cada relator o relatora puede representar una diversa exigencia. (29 de octubre 2000) GRUPO B

En esta ocasión parece ser que nadie se anima a hacer la crónica, alguien propone a C. pero él no acepta. E. se hace cargo (7 de noviembre 2000)

Continuamente se hace referencia a la angustia, la diferencia y el conocimiento. La relatoría como texto aborda tres niveles: 1. lo que sucedió en la reunión. 2. lo que interpreta el observador y 3 lo que dice la coordinación. (7 de noviembre 2000)

El anonimato en la relatoría llama la atención. (7 de noviembre 2000)

(...) Alguien comenta al respecto que al rehacer la sesión en la elaboración de la relatoría se observa al grupo de otra manera que resulta muy interesante. Ha habido deseo de expresarse a través de la relatoría. (16 de noviembre 2000)

(...) Las miradas... una experiencia "psicotizante" y muy persecutoria.

E. se refiere a la relatoría que elaboró Y, en el sentido de que notaba un cambio en el estilo de abordaje, le parecía que las otras relatorías habían sido más literales y que en ésta se introducen elementos más interpretativos, dice no estar segura si coincide con esas interpretaciones y comenta que no sabe si en una observación se mezcle la interpretación de quien la elabora o no? (8 de febrero 2001)

Viene como invitado Foucault cuando M. comenta que le recuerda lo que hemos revisado de este autor en el sentido de que se preguntaba ¿quién construye la historia? ¿quién construye la relatoría? Si bien somos un grupo con objetivos comunes también hay diferencias, en cuanto a roles y ópticas, cada quién construye desde algunos postulados, referentes, cosmovisión, ¿hay una sola verdad o muchas realidades? se pregunta. (8 de febrero 2001)

...la visión y percepción del observador está en juego, sin remedio. (8 de febrero 2001)

En principio quiero pedir una disculpa: Por aquello que omití y quizá su existencia pudo florecer pero fue mutilado inmisericorde. Por aquella aseveración que pondré en boca de ese otro y quizá su yo quede trastocado por esa futilidad. Por aquello que mis sentidos no percibieron y sin embargo, vive en la existencia del otro (13 de febrero 2001)

Pero acaso no es la palabra escrita una mezcla de omisiones, aseveraciones, olvido y contradicciones. (13 de febrero 2001)

El segundo paréntesis es una petición, quisiera que al ir leyendo fuéramos evocando los sentimientos, actitudes y emociones que vivimos en el momento a que me referiré, porque nos permitió entrar por primera vez, así lo considero, en comunión con nuestros propios existentes. Sólo de esta forma, la relatoría no será un simple anecdotario, si no un acontecimiento. (sic) (13 de febrero 2001)

A pesar de querer hacer de la relatoría una copia fiel, como decía Ma. Inés, son dos procesos diferentes hablar y escribir, aún cuando lo grabáramos o tomáramos video no sería lo mismo, lo que entra en juego es la subjetividad de uno.

(13 de febrero 2001)

Nuevamente la pregunta sin respuesta: ¿quién realizará la relatoría de este nuevo grupo encuentro del grupo de reflexión? El silencio, ese que nos acompaña y, siempre como un espejo nos mira a la cara, mientras fantaseamos nuestros deseos (...) deseo que se mantenga nuestro grupo de reflexión, este espacio de apertura y ruptura, a los miedos, angustias, sentimientos de diferentes colores y sabores, que rondan cada jueves un tiempo, en un espacio especial de nuestras vidas, de nuestra historia de vida como grupo, en una institución, Casa Abierta al Tiempo y, que nos hace pensar en un aprendiendo a aprender, como juego que acaricia nuestros miedos a la ignorancia, al no ser. (marzo del 2001)

Reflexión relacionada con el ser, en ese otro u OTRO, nacimiento, vida que está junto a M, junto a cada uno del grupo, se habla de nuestro bebé (...) (marzo del 2001)

No está claro lo que será esta sesión, teórica, vivencial, hay una voz que susurra entre el lado persecutorio y el pensado, las relatorías nos dejan un espacio para revisarnos... No gusta que este espacio sea el espejo, la relatoría es el espejo, reflejo de lo que ocultamos, imagen que aparece, de nuestros miedos?. Flota una energía, que desgasta, hay un deseo de hacer, es un espacio de protección, una cobija, se idealiza, más la calificación, la evaluación rompe ese ideal, cómo me conozco en ese espejo del otro, cuál es el mito de este grupo? (Marzo 2001)

Escritura e historia

La escritura como herencia y las voces del grupo llamado reflexión. (15 de marzo 2001)

(...) Por siglos el viento nos ha permitido ubicar la totalidad y la nada; ahora estamos en la nada; nadie desea tomar el ejercicio de la escritura. "La resistencia uno de los pilares del psicoanálisis se aparece siempre en casi todas las sesiones de este espacio". (...) ""Los contenidos de la conciencia sólo son una pequeña parte de los contenidos de nuestro aparato psíquico. Pero no todo lo que está fuera de la conciencia forma parte de lo inconsciente". (Izquierdo, María. Pág. 20) (15 de marzo 2001)

La abuela le dice a Ameyhale. Talla tu historia en mis cavernas. (...) (15 de marzo 2001)

(...) yo heredera de la princesa, a la cual me dan el don de la escritura (...) (15 de marzo 2001)

A este momento le hacen falta unas voces, ¿voces que se suman, se callan o se transmutan en las nuestras?, las que no llegaron físicamente, las que se fueron durante la mañana y

las que no llegarán, pero que han penetrado en este grupo y que le han permitido conocer otros tonos y modos de ser. (15 de marzo 2001)

(...) el cuestionamiento es de la princesa Ameyahli, pero en sí es de todo el grupo (...) y a dónde nos ha llevado el viento. (15 de marzo 2001)

C. Yo no habría hecho una relatoría con un cuento... el ideal de la maestría, el rompimiento del ideal... eso es para bien... ser lo que realmente somos o podemos ser. Quiero agradecer los espacios, donde uno puede depositar cualquier cantidad de cosas dichas o no dichas. Elaboradas por nosotros mismos, es una de las cosas que más me ha gustado. Tengo mucho entusiasmo por tener a Fernando el de Guadalajara coordinando el grupo... agradezco a este grupo y a las coordinadoras y nos vemos el próximo año. (24 de julio 2001)

De las resistencias a la relataría

Se discuten los obstáculos para la elaboración de la relatoría, Se habla de rivalidad, creatividad e inconsciente. Se dice que el relator queda fuera de la dinámica grupal, preguntando que tipo de fantasías pueden surgir en la observación. (2 de mayo 2002)

Se pregunta: ¿cómo podremos dramatizar la angustia de ser relator? 2 de mayo 2002

Una voz opina: escuchar la relataría es volver al pasado. Se re-significan otras cosas; con el cuerpo, el aquí y ahora. Es distinto el sentimiento, cuando se escucha lo vivido en palabras de otro. (2 de mayo 2002)

Se interroga que sentimos al escuchar la relatoría. ...que nos gusta ser nombrados y existe la intención de corregir. Se comenta que al principio tenía más peso juzgar la relatoría. Al leer alguna relatoría, se sintió como si lo escrito hubiera sido violento o rechazado. Ahora la elaboración de la relatoría se experimenta como más relajada, y se agradece a quien lo hace. Otra voz opina que antes percibía una determinada mirada y ahora se percata de que se trata de un proceso de creación y aprendizaje individual. (2 de mayo 2002)

Nuevamente la pregunta ¿por qué la resistencia? Y se contesta: la resistencia para decir yo.

(2 de mayo, del 2002)

Por otro lado, se dice que la propuesta fue la de incorporar los momentos teóricos del aprendizaje.

(2 de mayo del 2002)

La relatoría contiene algo de la narración, la semántica en torno al nombrar. Aparecen fantasmas.

(2 de mayo 2002)

Se pregunta ¿Quién le puso relatoría? Otra voz responde: yo traté de llamarle crónica. (2 de mayo del 2002)

Entendí que había que escribir todo lo que se hablaba... se cae en poesía, cosas bonitas en las que no aparece el grupo. Didácticamente aprendí la experiencia cuando estuve afuera.... Yo vine a aprender y a dejar lo que sé. Me choca siento un encontronazo con otras concepciones. (2 de mayo 2002) Hay otros estilos.

... Alguien hace notar la vivencia del relator como observador-observado..... La dinámica cae en el juego de la descripción y la interpretación. (2 de mayo 2002)

Del relator y su responsabilidad frente al grupo

Ya sentados, y con la quietud aparente que parece caracterizar un acto de reflexión, se reitera el juego de miradas encontradas y desencontradas, risas, despistes simulados ante la pregunta de quién se encargará de la relatoría. (8 de marzo 2001)

Alguien mas piensa que se trata de una experiencia grupal, al nombrar a un relator individual, se toca un punto difícil: la construcción de la memoria colectiva. Quien valida la crónica es el grupo. (2 de mayo 2002)

El grupo es difícil, es una posición complicada de enunciar o denunciar (2 de mayo 2002)

A veces uno puede verse en ellas, aunque no en todas. (2 de mayo 2002)

Te toco como juego de esgrima. Se juega nuestro narciso. (2 de mayo 2002)

Se habla de la riqueza grupal, del azar, del descubrimiento de ansiedad e implicaciones, del rol del aprendizaje, de la rivalidad del relator por ser la palabra del grupo. (2 de mayo 2002)

En la relatoría hay lectura e interpretación. (2 de mayo del 2002)

Sin embargo, también se piensa que la voz del otro puede ser persecutoria. El relator como el observador, carga con la mirada y la oreja de todos. Como persecutorio es un lugar temido, pero como Raymundo, también un lugar deseado... En la relataría queda el registro. (2 de mayo 2002)

Otra voz opina: me parece interesante exponerse. Y otro más asocia sus ideas a los expertos, a la calificación derivada de exhibirse como un tema no resuelto. Cuando la palabra te toca, como me zafo, como explicitar: tu relatoría no me gusta (2 de mayo 2002)

¿Dios nos junta para que nos amásemos o para que nos amasemos? (2 de mayo 2002)

Es importante, se juzga que no solo Raymundo es intocable, sino también las coordinadoras... El temor de los que cargan la transferencia. (2 de mayo 2002)

En grupos terapéuticos la consigna es firme. Cuando yo hago intervención, continua diciendo, planteo una disposición espacial, y según las formas, yo le llamo la olla. (2 de mayo 2002)

Es conveniente diferenciar lo que se trae de otros grupos. surge la añoranza, la desmentida. Por otro lado, nuestro grupo no es terapéutico, ni de formación psicoanalítica, en el grupo de la maestría se trabajan las fantasías... se da el temor de saber, tanto como el deseo de saber... La rivalidad entre la guerra y el amor es difusa. (2 de mayo 2002)

Se dice que en cuanto al encuadre y al dispositivo, se pueden ir armando según el lugar donde se este y su pertinencia. (2 de mayo 2002)

En la intervención se consideran cuestiones institucionales. (2 de mayo 2002)

Relatorías de las coordinadoras

Estas últimas sesiones fueron grabadas, se incorpora Margarita Baz que solicitó participar en estas últimas sesiones de cierre. Dos coordinadoras se rotaron y una hizo la relatoría del grupo. Silvia es observadora en la 1ra. Sesión. (13 de junio del 2002)

Se acepta el uso de la grabadora, y se juega con el tema de que no habrá relatorías por parte de los alumnos, se salvaron. Surge el recuerdo de las fotos del primer trimestre.

“Qué me llevo de la maestría... me ha hecho vivir qué es un grupo; el papel del psicólogo en los grupos; lo que se puede aprender en los grupos; fueron importantes las dramatizaciones.(13 de junio 2002)

No sé si es la maestría o son los grupos; lo complejos que son; a pesar de estar terminando siento cuan difícil es la comunicación y el tratar de hacer otros vínculos... cuantos vacíos... cuantas cosas no dichas... cuantas cosas nos frenan... hay un doble sentido, se supone que somos compañeros, hay risas y no se dice cara a cara; que tanto en los grupos puede salir algo mas humano, mas de comprensión al otro... dolor ya no por terminar, un dolor por el otro, por que no fue capaz de dar o de recibir, lo que el otro me puede decir y me lo llevo como imaginario.(13 de junio 2002)

La maestría nos ha dado instrumentos; tenemos falta o incapacidad con el asunto de la intervención; ¿qué vamos a hacer con los grupos?

Se comento la fragmentación, al final se ha hablado de la muerte... el grupo es una mediación de lo social.

Se ha vuelto al tema de la extranjería, se dio malestar como algo violento, la presencia de Margarita nos toca, hay un encuadre distinto, está Margarita que es externa.

En otro trimestre tomo gran sentido el tema de la extranjería, ahora en ocasiones he sentido más extranjero a S o a C, que a V, (que es extranjera, la aclaración es mía)

Ir escuchando otras voces... tal vez al terminar vamos a entender el proceso.

En México habemos muchos extranjeros, no es la extranjería, es la diferencia...si elegimos a algunos, no estoy desechando al resto

Está el asunto de la diferencias: nacionalidad, cultura, calificaciones, la risa, los vínculos; no todos podemos ser los más solidarios del mundo; hasta donde el grupo puede manejar sus diferencias, ha habido roces, malentendidos, bien-entendidos no le queremos entrar, como manejar las diferencias incluso ideológicas.... Nos quedan pocas sesiones.

Pasar del grupo ideal al grupo real; proceso que atraviesa cada quien de forma diferente; si ha habido circulación, hay convergencias y divergencias, siento distancias y también identificaciones,... hay diferencias no podemos hermanarnos todos, ni en la familia quizás

podamos hablar mas directamente... ¡ya llegamos carajo...! Necesitamos otros seis meses para entender la terceridad....

Somos muy teóricos, que si Anzieu, Kaës o Bion, es una defensa de lo que a mi me implica; yo si veo en mi una evolución muy clara; el tema de la evaluación fue recurrente, también pasé por la ilusión.. quizás estamos más unidos de lo que pensamos... se cuenta con los otros...

De aquí salí a escribir porque se me movieron tantas cosas gracias a lo que hable aquí y me escucharon sin decir nada.. por suerte no tengo una imagen negativa.

Coordinadora Margarita

En esta primera reunión de la ultima etapa surge el tema de la ilusión.. que tanto esperaban; lo idealizado y lo real... duelo por lo que no se pudo, pero cómo pueden las ilusiones obturar el contacto con lo real...

Lenin decía Hay que soñar a condición de contrastar nuestros sueños con la realidad”

En la presentación de la maestría no recuerdo ninguna cara sin embargo llevo la cara de cada uno como tatuaje psíquico o fotográfico

Yo estoy fascinado, lo que podemos decir, lo que podemos mirar, yo pienso al grupo como película

Este proceso de la maestría al final re-significa todo lo que ha ido pasando, re-significa toda la novela...

Lidia El grupo como película, en qué es realidad y en qué es ficción, pasaje de grupo ideal, al grupo real, cómo reducir las tensiones de los ideales que pueden ser motor pero también paralizar

25 de julio 2002

Margarita relatoría

Señala algunos significantes de la misma

La ausencia es un silencio radical; tocar, no tocar; no hacer el duelo; cortar; conciencia de que si importa las despedidas y las separaciones; hay sospecha cuando se dice que es

bonito despedirse; llenar huecos, no quiero vivir el duelo porque no nos hemos querido tocar; hay risas al escuchar irme en paz.

No podemos tener una mas?, Margarita, una maestría mas? J : un pilón

J : le dije Y en lugar de V ,pero no me di cuenta ¿cómo le dije? (risas)

Silencio

Paola aprovechó el espacio antes de que se vayan; esta circulando el menú de la fiesta es el 24 de agosto?

Me mandas una postal de Canadá, no de Oaxaca

La pregunta que me hago es la de un cuerpo grupal, si llega a ser posible o no y si éramos un grupo cuerpo que se va construyendo, un cuerpo fragmentado inicialmente y si en un tiempo y espacio determinado, se va construyendo un cuerpo fragmentado... (25 de julio de 2002)