

T

1348

INIA XOCOMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

133328

133325



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

***"LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DEL SABER
EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA"***

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA SOCIAL
DE GRUPOS E INSTITUCIONES

PRESENTA:

RAÚL OSWALDO CORONA FUENTES

DIRECTORA:
DRA. SILVIA RADOSH CORKIDI

MÉXICO D. F. ABRIL DE 2009

XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA.
UNIDAD XOCHIMILCO.
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E INSTITUCIONES.
RAÚL OSWALDO CORONA FUENTES
CUARTA GENERACIÓN 2000 – 2002.
DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA RADOSH CORKIDI.

"LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DEL SABER EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA".

Como lo indica el planteamiento del problema y de acuerdo a la estructura de la investigación que les presento, las elaboraciones teóricas pertinentes para hacer visible tal problematización, implican un recorrido teórico y diverso.

Comienzo por el concepto de *institución* y luego hago lo propio con el concepto de *saber*. El abordaje teórico sobre el concepto de institución va desde su propia etimología hasta los usos más corrientes, pero también, es necesario pensar a la institución en la sociología y el análisis institucional. Teóricamente, el psicoanálisis de Freud y la genealogía del poder de Michel Foucault tienen un aporte sustancial. Sin embargo, la elucidación de Cornelius Castoriadis sobre la institución no puede quedar al margen.

Sobre el concepto de saber, también trabajo su etimología y como lo ha pensado la filosofía, en especial Platón en dos maravillosos diálogos, el Menón y el Teeteto. Pienso que de estos dos diálogos se desprenden importantes significaciones históricas en nuestra cultura occidental, como también ocurre con la importante contribución del psicoanálisis freudiano y después, el lacaniano. Esto no quiere decir que voy a hacer una síntesis entre filosofía y psicoanálisis, de entrada una síntesis así me parece insostenible y arriesgada, por el simple hecho de que son dos campos distintos. La lectura de la obra de Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* en sus dos volúmenes, también constituye un estupendo aporte a la reflexión y articulación de estos dos campos teóricos. Por cierto, un *método* fundamental sobre el saber también es comentado en este trabajo, se trata de *la arqueología de saber* de Michel Foucault. Y como bisagra entre la institución y el saber, el concepto de significaciones imaginarias sociales que encontramos de diversas formas en *La institución imaginaria de la sociedad*; ontología, lógica, subjetividad y psicoanálisis son algunas de las perspectivas en las que entraremos para pensar este concepto tan polémico, sugerente y provocador. Y como estrategia de intervención, el grupo de reflexión. Lo cualitativo y el discurso grupal se entranan para dar con ello resultados sorprendentes en torno a la universidad como institución del saber.

AGRADECIMIENTOS:

A mi hija Fernanda Gabriela, eres la persona más importante de mi vida, tus palabras como tu existencia me han permitido comprender la vida de otra forma ¡te amo!

A mi pareja y compañera, Lilia Juárez, por la pasión compartida, los diálogos nocturnos y tu incondicional apoyo en el desarrollo de mi tesis ¡Y lo que falta...!

A mi hermano Fernando Gabriel, por crecer conmigo y ser sin duda cómplice en la historia de este trabajo ¡Aguante la barra, el futbol y el rock!

A mi mamá Magdalena Fuentes, ejemplo de lucha, de tenacidad y persistencia ¡El que persevera alcanza!

Al Dr. Enrique Luis Maorenzic Zaffini. Maestro de maestros, hereje y apostata del psicoanálisis ¡Que dios tras de dios, la trama empieza, de polvo y agonías...!

A la Dra. Silvia Radosh. Por su lectura, escucha, paciencia y acompañamiento en mi trabajo de tesis, por enseñarme con su ejemplo lo que es pensar juntos y que la poesía puede ser hecha en grupo, entre otros.

A Gerardo Meneses. Por invitarme a transitar por los caminos de la pedagogía y de la formación, por la contracultura compartida, poeta del napalm, siempre musical, siempre presente...como boleto de metro.

A Rogelio Maldonado. Por la infancia, adolescencia y juventud compartida en la calle 14, eres mi hermano, amigo y, maestro.

Al Dr. Gustavo Leyva. El filósofo maestro, con respeto y admiración. La serenidad, la filosofía y la tarea del pensar siguen su curso.

A la Dra. Margarita Baz y a la Mtra. Lidia Fernández. Por sus atinados comentarios y críticas a mi trabajo. Por su compañía tan cálida durante mi formación en la MPSGI.

A los maestros filósofos de la UAM Iztapalapa: Sergio Pérez, Luis Salazar, Enrique Serrano, Dulce Ma. Granja, Alberto Vargas, Jorge Issa, entre otros, por haber sido tan importantes en mi formación.

A mi gran amiga de la MPSGI: Mónica García Pelayo, por su amistad y por las largas charlas sostenidas en las librerías de siempre. ¡Eres una lectora impresionante!

A mis compañeras de la FES Aragón: Leticia Sánchez y Vero Mata. Así como a mis estudiantes de Pedagogía, por sus preguntas, lecturas y amistad.

A mis compañeros de la ENTS en CU: Jorge Hernández y Laura Zapata. Así como a mis estudiantes de Trabajo Social, por sus preguntas, lecturas y amistad.

A mis compañeros de la UACM: Mireia Viladevall, Fernando Cruz y Héctor Barreto.

A mi amiga Gloria Dupré por los años compartidos en el CPM.

Al grupo de estudiantes de noveno trimestre de psicología en la UAM Xochimilco, por regalarme sus palabras para la elaboración de esta tesis. A las otras personas, estudiantes, maestros y amigos que de una manera u otra tuvieron que ver con este trabajo.

A los choperos, ¡El rock no tiene la culpa, heavy metal is my way!

Últimas gracias, y va este trabajo dedicado a todos los herejes, apostatas y locos, que piensan hoy en día que la universidad, sigue siendo el espacio adecuado para pensar, para el saber y para la formación.

Índice.

Introducción.....	1
 1. La implicación y el problema de investigación. Su construcción.....	8
1.1. El objetivo general.....	20
1.2. Los objetivos particulares.....	20
1.3. La apuesta de esta investigación.....	21
1.4. Elaboraciones teóricas pertinentes al problema de investigación.....	22
 2. Marco teórico.....	23
2.1. El concepto de institución.....	23
2.1.1. La institución en la sociología y el análisis institucional.....	24
2.1.2. La institución en el psicoanálisis freudiano.....	29
2.1.3. La institución en la genealogía del poder de Michel Foucault.....	34
2.1.4. La institución en la elucidación de Cornelius Castoriadis.....	37
2.2. El concepto de significaciones imaginarias.....	43
2.3. El concepto de saber.....	46
2.3.1. El saber en la filosofía.....	46
2.3.2. El saber en el psicoanálisis freudiano y lacaniano.....	51
2.3.3. El saber en los grupos.....	61
2.3.4. El saber en la arqueología del saber de Michel Foucault.....	65
2.4. La institución universitaria y el saber en México.....	68

3. Estrategia metodológica de la investigación.....	81
3.1. Sobre el dispositivo de intervención.....	104
3.2. Sobre la consigna de arranque.....	107
3.3. Sobre la noción de subjetividad.....	108
3.4. El sujeto de esta investigación.....	109
3.5. Otros sujetos y otras experiencias.....	107
4. Interpretación del material grupal.....	112
4.1. Seguimiento y reflexión sobre los elementos a interpretar.....	112
4.2. Descripción del proceso.....	116
4.3. Primera aproximación interpretativa.....	117
4.4. Segunda aproximación interpretativa.....	124
4.5. Tercera aproximación interpretativa.....	139
Conclusiones.....	150
Bibliografía.....	156
Anexos.....	166

Introducción.

*Lo que viene al mundo para no
perturbar no merece atención ni paciencia*

R. Char.

*Leer exige más ignorancia que saber, exige un
saber que contiene una inmensa ignorancia y un don
que no está dado de antemano, que cada vez hay que
recibir. Adquirir y perder, en el olvido de sí mismo*

M. Blanchot.

*...con cada nueva conciencia comenzaba las mismas
posibilidades de siempre, y los ojos de los niños en
medio del gentío -¡fíjate en ellos!- transmitían el espíritu
eterno. ¡Pobre de ti, si no percibes esa mirada!*

P. Handke.

Después del 11 de septiembre del 2001, los efectos del neoliberalismo globalizado han sido más claros que en años anteriores. Parece que la misma "realidad" comienza a resignificarse, ya no sólo desde el punto de vista económico, sino desde una estrategia político-militar que también integra su parte ideológica. El llamado "eje del mal" no está precisamente en ciertos países árabes y asiáticos como lo señalaba el entonces presidente Bush, sino que está constituido por la Organización Mundial de Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, quienes tienen a su servicio y para su propaganda, a las grandes cadenas de medios de comunicación.

El nuevo trazo de una geopolítica militar que comienza a generar disputas por el petróleo y el gas de los países productores de estos energéticos, tiene como verdadero fondo (en política nacional como internacional, la forma no tiene nada que ver con el fondo) el quiebre de la economía de los Estados Unidos y las impresionantes torpezas de Bush. Esta misma "realidad" también se resignifica en nuestra América Latina: Uruguay, Chile, Perú, Bolivia y sus problemas fuertemente económicos, que se agregan a los de Argentina, Venezuela, etc.

En México, las mentiras y atrocidades que están ocurriendo en el gobierno (sin rumbo y a la deriva) de Felipe Calderón; hay un avance de la extrema derecha en nuestro país a través de los panistas, los yunques y los legionarios de Cristo.

Y, ¿qué pasa con el ámbito académico y educativo? Si no se alinea a los dictados de la globalización, se convierte en la crónica de una muerte anunciada. Afortunadamente, la resistencia también se globaliza y el "no logo" de Naomi Klein es la síntesis de ello. Sin duda algo está pasando, y por ese sólo hecho, es cómo podemos interrogar al presente: lo que no puede dejar de pasar, es la tarea de pensar. Pensar y construir, construir y pensar; siempre posicionándonos como sujetos históricos, para poder sentir la interpelación de ese afuera que llamamos "realidad".

Desde ahí planteo este trabajo como una invitación a la reflexión singular y colectiva, tratando de pensar los entrecruzamientos teóricos, grupales e institucionales que dan cuenta de su presencia; y que, al mismo tiempo, me permiten presentar un problema de investigación pertinente al campo de la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

Así, en este espacio de *introducción*, partir del desconocimiento y de la incertidumbre, como líneas de desprendimiento en relación al supuesto saber, implica un ejercicio de extrañamiento, de separación, de pensarse uno mismo e interrogar a la realidad, pensar la subjetividad y polemizar la categoría de sujeto como aquella perversión que Lacan ha llevado a cabo en el campo del psicoanálisis a partir de la propia filosofía. Pero lo más importante de asumir el lugar del desconocimiento es, precisamente, posibilitar la construcción del conocimiento, pues éste no viene dado ni terminado en sí mismo.

Si esto es así, hay que dudar de él —dice Freud, en las *Cinco conferencias de introducción al psicoanálisis*¹. Ya que si la realidad fuera transparente, no sería necesario el uso de la ciencia —dice Marx en el prólogo al *Capital*.² Yo agregaría que tampoco sería necesaria la construcción del conocimiento.

Construir el conocimiento tiene consecuencias serias, entre ellas, la posibilidad de delirar. Si tomamos al pie de la letra la etimología de la palabra delirio (del latín, “de”: fuera y “lira”: surco; que a partir del siglo XVI comienza a utilizarse como disparate, desvariar, apartarse de la realidad) podemos ubicarnos fuera del surco y reconstruir la realidad a partir de la construcción del saber. En cambio, el delirio del llamado “loco” busca reconstruir la realidad pero sin poder ser operante en ella (pues sólo es operante para él) y no produce efectos al exterior, es decir en el mundo que nos rodea: escuchar la voz de Dios, ser de otro planeta, ser Napoleón Bonaparte, ir a la luna, etc.; es un delirio inoperante ya que no produce efectos sobre la realidad y al mismo tiempo, no tiene seguidores. En cambio, la teoría de la relatividad de Einstein pudo, entre otras cosas, crear la bomba atómica, y, la operatividad y los efectos los pudimos ver en Japón y los podemos ver en cualquier momento con los hechos actuales.

¹ “Habrán recibido ustedes, sin duda, la justificada impresión de que las investigaciones de Breuer sólo pudieron ofrecerles una teoría harto incompleta y un esclarecimiento insatisfactorio de los fenómenos observados; pero las teorías no caen del cielo, y con mayor justificación todavía deberán ustedes desconfiar si alguien les ofrece ya desde el comienzo de sus observaciones una teoría redonda y sin lagunas. Es que esta última sólo podría ser hija de la especulación y no el fruto de una exploración de los hechos sin supuestos previos”. Freud, Sigmund. *Cinco conferencias sobre psicoanálisis* (1910). En, Obras Completas. Vol. XI. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1995, p. 17.

² “Aplaudo su idea de publicar por entregas periódicas la traducción de *Das Kapital*. En esta forma la obra será más accesible a la clase obrera, consideración que para mí prevalece sobre cualquier otra. Es ése el lado bueno de la medalla, pero veamos el reverso: el método de análisis empleado por mí, y que hasta el presente no había sido aplicado a las cuestiones económicas, hace que la lectura de los primeros capítulos resulte no poco ardua, y es de temer que el público [...] se desaliente al ver que no puede pasar delante de buenas a primeras. Nada puedo contra ese inconveniente, sin embargo, salvo advertir y prevenir acerca de él a los lectores que buscan la verdad. En la ciencia no hay caminos reales, sólo tendrán esperanzas de acceder a sus cumbres luminosas aquellos que no teman fatigarse al escalar por senderos escarpados”. Marx, Karl. Prólogo y epílogo a la edición francesa, Londres, 18 de marzo de 1872. *El Capital*. Ed. Siglo XXI. México, 1980, p. 21.

Bertrand Russell, dice que "todo lo que sucede en cualquier parte, fruto de la existencia de un átomo, se puede explorar experimentalmente, al menos en teoría, a menos que se produzca de manera oculta. Pero lo que ocurre dentro del átomo (*si es que algo ocurre ahí*) nos es absolutamente imposible de conocer: *no existe un aparato imaginable que nos permita echar al menos una mirada en su interior*. Un átomo es conocido por sus efectos".³

Y, por sus efectos es como también podemos bordear lo inconsciente:⁴ los sueños, las operaciones fallidas, el síntoma, la sublimación, los procesos grupales e institucionales. Si negamos el determinismo de lo psíquico echamos por tierra toda posibilidad de ciencia, pues ¿dónde quedan los efectos sin causas que los produzcan?⁵

La ciencia en tanto construcción del conocimiento, es ese "delirio" que busca construir y reconstruir la llamada *realidad*, es operativo, produce efectos y tiene seguidores; el delirio discursivo de la ciencia está fuera del sentido común, fuera del surco, pero necesita un proceso de elaboración y al mismo tiempo poner a prueba eso que construye, como lo plantea Marx en la segunda tesis sobre Feuerbach.⁶

³ Russell, Bertrand. *El ABC de la relatividad*. Ed. Muy interesante. Barcelona, 1985, p. 174.

⁴ En lo siguiente escribiré *inconsciente* por *inconsciente*, ya que para esta investigación me apego a la traducción que hace José Luis Etcheverry del texto en alemán de Freud. Para este detalle, el opúsculo *sobre la versión castellana* y la *advertencia sobre la edición en castellano*, que encontramos al inicio de cada volumen de la edición de Amorrotu, son muy claras al respecto.

⁵ Sobre "el determinismo de lo psíquico", y en consecuencia el problema de la causalidad que de ahí se desprende, las ya mencionadas "cinco conferencias sobre psicoanálisis" de 1910, son muy recomendables por la argumentación teórica que hace Sigmund Freud.

⁶ "El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealdad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente *escolástico*".

Dice Gastón Bachelard: “¡Hay una gran distancia entre el libro impreso y el libro leído, entre el libro leído y el libro comprendido, asimilado, retenido! Hasta en un espíritu claro, hay zonas oscuras, cavernas en las que aun residen las sombras [...] ***Insistiremos sobre el hecho de que no puede prevalecerse de un espíritu científico, mientras no se esté seguro de reconstruir todo su saber. La paciencia de la erudición nada tiene que ver con la paciencia científica***”.⁷

Por eso, la cuestión del saber, no sólo es un asunto epistemológico sino político, fuertemente político, tanto así que toca a la subjetividad del sujeto o al sujeto de tal subjetividad. En este juego de producción del saber y de subjetividad, los grupos y las instituciones también tienen su parte: lo que se enuncia y lo que está silenciado; lo permitido y lo prohibido; lo que se mira y lo que no se mira; lo que se escucha y lo que no.

La presente investigación pretende aportar entre otras cosas, elementos para discutir y poder pensar al saber, no desde lo abstracto sino en lo concreto, en la vivencia cotidiana, en los detalles de nuestras historias diarias, en lo que somos que decimos ser. Pensar al saber en este sentido, también tiene la intención de resignificarnos como sujetos en el presente, crear autonomía y poder romper con la sujeción y la dependencia en el pensamiento; ya que el saber se juega tanto a nivel de lo singular como de lo colectivo.

En ese sentido, es que se hablará de las significaciones imaginarias sociales del saber en la universidad, es decir, en la institución universitaria. El contexto actual en el cual se inscribe la universidad es poco alentador, y concretamente en la universidad pública. Asistimos a una época de cinismo en la educación y en la formación. Cinismo por el estado actual de lo económico y cinismo porque eso repercute en lo educativo, particularmente en la formación de los estudiantes. ¿Qué significado tiene para los estudiantes asistir a la universidad en este momento? ¿Qué relación se establece con el saber el día de hoy? ¿Cómo está

⁷ Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Ed. Siglo XXI. México, 1981, p. 10.

presente la universidad en las significaciones de los jóvenes? ¿Qué papel juega la universidad pública en el imaginario social contemporáneo?

Seguramente que a donde miremos y veamos una oferta educativa de universidad, lo primero que veremos es el tema de lo laboral, que a su vez, toca el problema de lo económico; sin duda que la universidad pública no puede ser ajena al momento histórico que vivimos y la significación más recurrente es la de ver a la universidad como un espacio de capacitación, más que, como un espacio de formación. Ya no es formarse en un saber, sino capacitarse para hacerse de un trabajo al concluir los estudios. ¡Qué ironía! Parece que la universidad ha perdido su rumbo, sus objetivos iniciales, para finalmente convertirse en un lugar de capacitación. La relación con el saber, es decir, con la ciencia, con la cultura, con la reflexión, con el pensar, con el arte, con el diálogo, entre otras actividades, de la *paideia* o bien, de la *bildung*; ha dado paso a una cultura de la capacitación, de la competencia, del oportunismo, del cinismo. ¿A qué vienen los estudiantes a la universidad? ¿Cuántos estudiantes de los que ingresan a la universidad, lo hacen con el ánimo de formarse y perfilar un proyecto de vida? ¿Será acaso el avance de la insignificancia lo que ha vaciado de sentido al saber y a la universidad? ¿Se ha impuesto la Razón instrumental en la universidad y en el saber? ¿Acaso este cinismo en la educación universitaria, planteará nuevas formas de la relación saber – poder? ¿Qué tipo de producciones de subjetividad operan ahora en la institución universitaria?

De esta manera, la siguiente investigación está en ese lugar de la “paciencia científica”; es decir, está en proceso de elaboración y sigue entre otras cosas el camino de un diálogo. Lo ubico en ese lugar del *desconocimiento* y de la *incerteza*, lugares que obturan la erudición y que fracturan la seguridad que brinda el supuesto saber; por eso la invitación a que se lea esta elaboración no como una respuesta sino, como una pregunta. Y ¿por qué no?, como un proceso de negatividad en su interior y al exterior, ya que no cierra ni concluye al final, es por decir así, un comienzo entre las interrogantes que puede suscitar.

De tal manera, que esta investigación tiene sus límites en la misma problemática que abre, el tema del saber. Ya que éste, como veremos más adelante, se resignifica en lo histórico social que le corresponde, en las relaciones de poder por las que circula, en la *epísteme* que configura discursos a su alrededor, en la subjetividad o bien, subjetividades que va constituyendo, en la corporalidad con la cual se va relacionando, los sentidos que juega, las significaciones imaginarias que se construyen en torno a él, las metáforas que provoca, las tensiones que dispara, el narcisismo que genera, lo terapéutico que resulta saber – se(r).

Así pues, la presente investigación no podía ser abordada de otra forma que no fuera a través de la metodología cualitativa. Como bien lo sabemos, históricamente la metodología cualitativa resignifica la relación sujeto–objeto, en la relación sujeto–sujeto; es decir, la construcción del conocimiento no es en una sola dirección, definitivamente no en el campo de las ciencias sociales. El sujeto que trabaja con un objeto de conocimiento, con el fin de abstraerlo y objetivarlo, no puede ser operativo en las ciencias sociales. Por eso, trabajar con sujetos, implica un efecto de reciprocidad, de ir al otro y regresar a uno mismo. Esto supone una construcción de saber (sobre el otro y sobre sí) que tiene como categoría central a la subjetividad. Así pues, metodológicamente, la investigación se apoya en la intervención con grupos de reflexión.

1. La implicación y el problema de investigación. Su construcción⁸.

Traducido del silencio

J. Bousquet

*He querido que la experiencia lleva a donde lleve, no
llevarla a ningún fin de antemano. Y digo también
que no conduce a ningún puerto (sino a un lugar
perdido, de no sentido). He querido que el no – saber
sea el principio*

G. Bataille

*¿Quién dice, pues, que ya no hay aventuras? El
camino que va de lo amorfo, sencillamente salvaje
a lo formalmente salvaje, a lo salvaje repetible, es una
aventura (del espíritu del niño al niño del espíritu)*

P. Handke

*Quien lo más profundo ha pensado
ama lo más vivo*

Holderlin

*A poca gente se le ocurre que, cuando se trata de investigaciones
de instituciones humanas, toda formación intelectual y moral es una
deformación*

Piette

*El objeto de una investigación cualitativa es por definición un fenómeno
humano que no es esencialmente científico, como una enfermedad orgánica,
al igual que un proceso químico, como un fenómeno de resistencia de materiales,
como un problema de fuerzas motrices mecánicas. Este hecho humano no es,
en general, directamente visible*

Mucchielli

⁸ En relación a esto, Lidia Fernández señala: "La realidad con la que se enfrenta el científico social difiere de la estudiada por otras ciencias que no tienen al ser humano como objeto de conocimiento, como por ejemplo, las ciencias físico-matemáticas. Esta situación imprime a la investigación rasgos particulares que derivan de las relaciones intersubjetivas que el investigador establece con su campo de trabajo e incide en la forma en que construye la realidad y su problema de interés. Este es un proceso relacional que involucra identidades, historias diversas y significaciones construidas por los sujetos participantes, incluyendo al investigador con su subjetividad. Las relaciones se articulan en base a intereses, objetivos y afectos que organizan y dan sentido a las acciones y que pueden constituirse en nudos problemáticos que llaman la atención del investigador [...] Esta problematización no es independiente de las condiciones socio-históricas o del momento de reflexión por el que cada ciencia atraviesa. El momento histórico incide en cómo, cuando y en qué condiciones de posibilidad son construidos o pensados los problemas". *Construyendo el problema de investigación*. En, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. UAM Xochimilco. México, 1998, pp. 67 y 68.

Roberto Manero define a la implicación como, "el conjunto de compromisos teóricos y prácticos, conscientes e inconscientes que el profesional sostiene con diversos elementos y estructuras de una sociedad. La implicación del profesional puede conjugarse, entonces, de manera activa o pasiva. Implicarse significa comprometerse con una causa o actividad, con una forma social o con una acción [...] Estar implicado significa estar atrapado en una red de compromisos que van más allá de la voluntad o la intención del practicante, que sobreimprimen el sentido de la acción o el proyecto que éste intenta instrumentar".⁹

De acuerdo con Manero, en este capítulo me parece pertinente iniciar con una reflexión que no había hecho y que resulta importante llevar a cabo para aclarar y aclararme el camino formativo y laboral que he seguido y que me involucra en una serie de curiosidades e inquietudes, experiencias y vivencias en las que he participado, a fin de puntualizar el rumbo de la investigación que deseo llevar ante ustedes.

Empiezo con la parte educativa y es precisamente la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, lo primero que viene a mi mente. De 1992 a 1996 hice la licenciatura en psicología. Toda una experiencia representó para mí el sistema modular. Al principio no le veía un sentido claro, pero en la medida que avanzaba el primer trimestre me sentía ya muy enganchado con el trabajo grupal. Además, el realizar una pequeña investigación cada trimestre, despertó en mí una gran curiosidad por el saber (¿tendrá que ver aquí eso que Freud llamó "las series complementarias"?), en varias líneas, literatura, filosofía, política, etología,

⁹ Manero, Roberto. *Los psicólogos y la implicación*. En, *Psicología. Las profesiones en México* 6. Ed. UAM Xochimilco. México, 1993, p. 43. Por otra parte, René Lourau señala que, "este proceso de análisis de nuestras implicaciones no está muy extendido en las ciencias sociales, incluyendo a la psicología social y al psicoanálisis. Por lo que, el análisis va en el sentido de: El análisis de la implicación en el encargo social [...], el análisis de la implicación en las demandas sociales [...], y el análisis de la implicación en los procesos de institucionalización [...]. Los problemas personales no son un mero reflejo de los colectivos. Son, sin embargo, el lugar donde las apuestas colectivas se arraigan, refractándose en las angustias del destino individual. Los conflictos a veces dramáticos vividos por mí (y por otros) en el curso de las experiencias [...] tienen por sede grupos reales. No podrían ser verdaderamente comprendidos e interpretados en forma satisfactoria siguiendo los modelos de análisis de grupo, ni incluso el modelo de análisis institucional, en continuo cuestionamiento." *Conflicto de paradigmas en México*. Ed. UAM Xochimilco. México, 1991, p. 23-24.

psicoanálisis; y, por supuesto, saber sobre lo grupal y lo institucional. Sentía que mi curiosidad a veces se desbordaba, pero eso me hacía sentir placer.

Así pues, en 1996 terminé mi trabajo de investigación para poder obtener el título de Licenciado en Psicología, con un trabajo intitulado: "Los significados de algunas prácticas sexuales dentro de la diversidad sexual". La directora del mismo fue Marta Rivas Zivy, y, como lectora y asesora tuve a Lore Aresti de la Torre.

Dicho trabajo interroga esos significados y saberes instituidos que determinan a las prácticas sexuales como permisibles y no permisibles, teniendo como consecuencia una identidad institucionalizada, "viable" y, al mismo tiempo, una moral y una ética que "implica" y "complica" la existencia de cada sujeto. "La política de los espacios, donde deben entrar unos, y otros lo tienen prohibido, la creencia en la patología de unos y la salud de otros, lo que se dice y lo que se calla, la administración del cuerpo a través de la dimensión psíquica de los sujetos. Subjetividad que es creada y por ende, normalizada".¹⁰

Ese trabajo de tesis me dejó la satisfacción de considerar a la sexualidad como un problema social y las significaciones que socialmente se le asignan.

Ahora bien, 1996 me da también la oportunidad de satisfacer otra curiosidad: iniciar la lectura de la obra de Freud y de Lacan en el Círculo Psicoanalítico Mexicano. Éste ha sido un espacio importantísimo para mí, pues me ha invitado a pensar y a pensarme desde otro lugar en mi formación. Hasta la fecha sigo en esa institución.

En 1997, mi curiosidad por saber me llevó a estudiar una segunda licenciatura: Filosofía. Si haber estudiado Psicología en la UAM Xochimilco, representaba para mí toda una tradición política y teórica por el antecedente de los grupos

¹⁰ Corona Fuentes Raúl Oswaldo. *Los significados de algunas prácticas sexuales dentro de la diversidad sexual*. México, 1996.

operativos, la subjetividad y los procesos sociales e institucionales; Filosofía simboliza para mí una tradición socio-histórica muy fuerte en varios ámbitos, la tarea del pensar, la aventura del extrañamiento, el placer por la interrogación, la capacidad de la sorpresa y la fascinación. Es una apuesta por la imaginación. Filosofía política, ética, ontología y epistemología, son las ramas de la filosofía en donde más me reconozco y las que más me han marcado. Descubrir ciertos autores y polemizar diversas temáticas, resultó para mí de lo más placentero, placer que afortunadamente sigo sintiendo.

Paso ahora a comentar un poco sobre lo laboral. En 1997, ingrese al Centro de Terapia de Apoyo a Víctimas de Delitos Sexuales (CTA), de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, en la delegación Benito Juárez. En dicha institución intervine en el área de prevención, mi trabajo consistía en participar en diversas actividades institucionales e interinstitucionales, como realizar talleres, cursos y conferencias para difundir la tarea del centro, así como las bondades de éste. Hice poco más de quince conferencias como representante e integrante del CTA en diversas instituciones, como jardines de niños, escuelas primarias, secundarias, ONG'S como Sedepac, IMIFAP, Sipam e instituciones de gobierno como el Instituto de Salud Mental del DIF, y en el Partido Revolucionario Institucional. Para entonces, ya tenía ciertas interrogantes como: ¿Desde qué lugar asumir esa institucionalidad y el supuesto saber del CTA en mis actividades laborales? ¿Qué consecuencias puede tener en mi subjetividad? Es algo que me pregunto y sigo pensando.

Por cierto, en aquel tiempo me intrigo la arquitectura de la institución, pues es una casa como cualquier otra. Una compañera de aquel entonces me dijo que, "la arquitectura de la institución es intencionada, pues consiste en recuperar la confianza de la gente que ha sido violada".

Por otra parte, al estructurar un programa para un taller o una conferencia, pienso ahora, deja ver mi tránsito por aquella institución, lo digo por aquello de lo que iba

a poner en palabras, como actividades a realizar, como modalidades de intervención. Desde luego que mi lectura subjetiva estaría presente, esto de alguna manera ya es establecer una relación con la institución, toda una relación con conceptos jurídicos y legales, y una psicología a la que no tenía como referencia, pues ésta, claramente pertenecía a esa línea funcionalista y adaptacionista, que nada tiene que ver con la licenciatura en psicología de la UAM Xochimilco. La idea de la *salud mental* en asuntos de delitos sexuales era cuestionable; sin embargo, esta experiencia me permitió ir pensando en la noción de institución, subjetividad y el saber que puede estar en juego en tal institución.

En 1998, ingresé a la Unidad de Atención a la Violencia Intrafamiliar (UAVI) y al Centro Integral de Apoyo a la Mujer (CIAM), ambas instituciones creadas por el Gobierno de la Ciudad de México y ubicadas en la delegación Venustiano Carranza; además de ingresar también al Centro de Estudios Universitarios Londres (CEUL) una institución educativa particular.

En las dos primeras instituciones desempeñé la función de subcoordinador psicosocial, y en CEUL, la función docente en la licenciatura de psicología.

Los proyectos UAVI y CIAM ya habían comenzado cuando yo me integré, por tal motivo el equipo de trabajo de ambas instituciones ya estaba conformado y a pesar de venir "recomendado" por el CTA, fue un proceso difícil y muy desgastante. Ser subcoordinador psicosocial significaba estar a cargo del área de trabajo social y psicología en la UAVI, y al mismo tiempo, a cargo del área de medicina, psicología y trabajo social en el CIAM. Susurros, intrigas, encargos, "cuidar el puesto" y "aprender a ser jefe" etc., fueron experiencias directas de mi estancia en esas instituciones y algo así como un saber sobre el funcionamiento de las mismas. Ambas pretendían dar una cara al exterior que era insostenible desde su lógica interna. En consecuencia, no logré (o no quise) asumir esa lógica identitaria con ellas. ¡Qué difícil fue esta etapa y cómo extrañe en ese momento a la UAM! ¡Qué terrible era para mí tener un lugar de privilegio!

Las instituciones UAVI y CIAM generaron un malestar en mí, no había trabajo de grupo ni por decirlo así, un compromiso institucional. Recuerdo que esos procesos institucionales los viví con mucha negatividad, me sentía desgastado y cansado. Al mismo tiempo, como ya lo mencioné, ingresé al CEUL como docente, lo que me permitió contrastar y pensar el proceso institucional en UAVI, CIAM y CEUL. La materia en CEUL con la que empecé fue precisamente *Psicología social*, y vino la posibilidad de crear y de plantear mis programas, pero también, poder pensar las diferencias entre instituciones asistenciales e instituciones educativas. Me preguntaba, ¿cómo viven las personas que están aquí su estancia en la institución?, ¿qué significa para dichas personas estar en una institución?, ¿cómo se da ese proceso institucional en esas personas?, ¿cómo resuena el nombre UAVI, CIAM y CEUL en las personas que transitan por sus pasillos?

En el año 2000, ingresé al Centro Cultural Universitario Justo Sierra (CCUJS). En él, llevé a cabo la función docente en la Licenciatura en psicología. Vuelvo a plantear mis programas que en cierta medida no se amoldan a lo que la institución desea de mí, ya que leemos a Marx, Foucault, Freud y Castoriadis, entre otros. Una de las tareas básicas que proponía era pensar sobre la institución, construir un saber, y básicamente aprender a pensar. Sin embargo, la línea de esta institución en relación a la licenciatura en psicología era “tradicional”; es decir, recurrían a los test, a las llamadas “terapias breves”, a lo llamado “humanista” (en la línea de Fromm y Frankl).

Entonces, cuando los alumnos me preguntaban sobre “mi” institución de donde egresé, mi respuesta era “soy egresado de la UAM”. ¿Por qué digo esto? Las preguntas que hacía un poquito antes, siguen vigentes; me resuena todo eso que configura el vínculo entre institución, saber y sujetos. Sujetos que llevan en sí mismos la marca de las instituciones, sujetos que tienen una experiencia institucional y que al mismo tiempo, la institución es una experiencia que los involucra y los constituye en su subjetividad, ¿cómo entender esta transformación de la subjetividad en un proceso institucional?, ¿qué significaciones se

desprenden de esa relación entre sujetos e instituciones?, ¿qué tipo de consecuencias y efectos se producen en la subjetividad de los estudiantes?, ¿qué pasa con el saber, cómo juega su parte que le corresponde?

Estas experiencias en instituciones tocan los planos de lo singular y de lo colectivo, de temporalidades, de lenguajes y silencios, de lo visible e invisible.

En julio del 2002, me incorporé al equipo de coordinación del doctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina y de la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. Ambos proyectos eran coordinados por CLACSO y la Universidad de la Ciudad de México. Esto me parecía una gran apuesta, pues significaba darle continuidad al trabajo y al pensamiento del proyecto de la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones y desde luego a mi propio proyecto de maestría.

Y también, había sido invitado a participar en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN, para coordinar filosofía de la ciencia, desde luego, acepté pues también me permite darle seguimiento a los proyectos mencionados. Además de que se trata de filosofía.

Actualmente, soy profesor investigador del Colegio de Ciencias y Humanidades en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en donde estoy a cargo de las materias psicología social 1 y 2, bioética, e introducción a la metodología de la investigación. También coordino el Seminario sobre la juventud en la Especialización en trabajo social en modelos de intervención con jóvenes, en la Escuela Nacional de Trabajo Social en la UNAM. Y soy profesor de los seminarios: psicoanálisis y educación, filosofía de la educación, hermenéutica pedagógica, entre otras en la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.

Como podemos ver, la cuestión del saber, la institución, los grupos, la subjetividad y los sujetos, es algo que aparece de manera constante. Mi implicación está jugándose en estos tópicos. Una pregunta que me hacía en el primer módulo es, ¿cómo puedo construir un saber que me permita visualizar mi recorte de investigación, y que a su vez integre, no solamente este proceso vivencial y teórico que he tenido en este proceso de maestría, sino también mi experiencia laboral y mi otra formación académica que es la licenciatura en filosofía? Ahora las preguntas van en otro sentido. Pues como hemos visto en este breve recorrido, el saber no sólo se juega en las instituciones de manera política, sino también en la vida cotidiana.

Ahora, la propuesta de trabajo de investigación que deseo llevar a cabo, tiene como título *"las significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria"*. Y la pregunta central que me hago para realizar este trabajo es, ¿cuáles son las significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria y qué efectos producen en la subjetividad de los estudiantes?

El deseo y la curiosidad que tengo al plantear esta temática, corresponde a la idea de problematizar al saber en las instituciones, en particular, al saber que circula en la universidad. Pero también, tomando en cuenta la relación que tiene esto con la subjetividad. Para un fin esquemático, quiero investigar y pensar esta relación: saber-institución-subjetividad. La tarea fundamental consiste en destacar las producciones de subjetividad.

Como ya lo comenté, a partir de diversas instituciones en las que he estudiado y laborado, sospeché que conocimiento y saber no son lo mismo. Pensar la diferencia entre conocimiento y saber me llevó a considerar al saber en un sentido más general y al conocimiento como algo más particular.

Uno puede saber que ignora tales cosas, en cambio en el acto del conocer el ignorar ya no cabe pues precisamente ya conocemos. De esta manera el conocimiento tiene un carácter informativo (el hecho de revisar información sirve para conocer sobre tal materia, etc.), mientras el saber es formativo (los antiguos pensadores griegos utilizaban la palabra "paideia" para indicar todo un proceso de formación que tenía que ver con diversas áreas de conocimiento y experiencias prácticas, dando como resultado la creación de un saber).

El conocimiento tiene una dinámica de continuidad. Es el acto del conocer y esto supone la vieja y desgastada dicotomía entre sujeto y objeto, que por más de dos mil años ha sido así: el sujeto es activo en tanto posee la suficiente racionalidad ó la suficiente experiencia sobre los objetos de la naturaleza o del mundo como para que él los pueda conocer. Por otro lado, el objeto es pasivo en tanto "espera" a que sea tomado como objeto de investigación o reflexión para producir conocimiento. Esto tiene un carácter universal y en epistemología o teoría del conocimiento, la reflexión y las discusiones versan sobre el problema de la racionalidad o la experiencia como bases del conocimiento. Tengo en cuenta que actualmente en epistemología ya se trabaja con sociología del conocimiento y con el famoso giro lingüístico de Rorty; y, que en psicología, la epistemología genética de Jean Piaget, así como el constructivismo, son útiles para pensar el conocimiento.

Pero, la cuestión del saber no supone continuidad sino rupturas, como lo sugieren las epistemes de Foucault. El saber no supone dicotomía alguna, ya que la misma dicotomía es parte de ese proceso llamado *saber*. Pues además, hay subjetividad y transferencia de por medio y en juego como lo demuestra los trabajos de Devereux. El saber cómo proceso implica a la ignorancia, la opinión y el conocimiento.

Al saber que ignoramos, nos damos cuenta que no conocemos y no que no sabemos, pues sabemos lo que ignoramos. Efectivamente, el conocimiento está en el saber. ¿Pero cómo puede “convertirse” un conocimiento en saber? Un conocimiento deviene saber en tanto hay sujetos, subjetividad, grupos e instituciones y un momento socio-histórico en particular. Mientras el conocimiento puede ser universal en tanto está el acto del conocer, el saber supone rupturas, temporalidad, relaciones de poder y ejercicio de poder. Discursos, clasificaciones, imaginarios, también toman parte en la cuestión del saber.

¿Qué es conocimiento? ¿Qué puedo conocer? Son preguntas centrales en la reflexión epistemológica. ¿Cómo se construye el conocimiento? ¿Qué etapas o estadios hay en el acto del conocer y en qué consisten? ¿Qué procesos neurofisiológicos y neuropsicológicos están presentes? Son preguntas centrales de ciertas psicologías. En la cuestión del saber, como la he pensado, lo singular, lo colectivo, la autonomía, el poder, y claramente, lo inconciente, me permiten presentarlo como una pregunta para la psicología social de grupos e instituciones.

Por lo tanto para los fines de mi propuesta de investigación, no son importantes las causas del conocimiento (no porque no me interesen las preguntas fundamentales de la epistemología y de ciertas psicologías); sino, los efectos del saber en la producción de subjetividad (de los estudiantes, para dejarlo en claro). Espero poder mostrar que la línea de este trabajo no es la abstracción, lo que me interesa son eventos, situaciones, experiencias, acontecimientos y prácticas en las que el saber, la institución y los sujetos están presentes. Experiencias en las que estamos nosotros en la cotidianidad. El saber, la institución y la subjetividad como una experiencia “triangular” de la vida diaria, en este caso, en la vida diaria de una universidad. El saber cómo experiencia.

Por lo tanto, es el saber que circula en las instituciones y el efecto que produce en la subjetividad de los sujetos, lo que me interesa pensar e investigar. Coincido con Ramírez y Anzaldúa, cuando dicen; “en el siglo XVIII, se enfatiza sobre la diferencia entre saber y conocimiento, éste era entendido desde los linderos del estudio y la especulación donde el saber designaría un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional; quedando así el saber bajo el dominio de lo práctico; y el conocimiento bajo el dominio de la filosofía”.¹¹ Sin embargo, voy más allá, al tomar al saber como el lugar que posibilita la enunciación de un objeto y su relación con el conocimiento. El saber cómo aquello que hace decir algunas cosas y otras no, como relación entre exclusión, reclusión e inclusión. No todo lo podemos saber, pero sí podemos saber algo. Lo que está en silencio, lo que podemos ignorar. Las racionalidades que están en juego, la realidad que se crea, los efectos que produce.

Ahora, para entender la pregunta que hago, ¿cuáles son las significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria y qué efectos producen en la subjetividad de los estudiantes?, voy a hacer una separación esquemática de la pregunta en dos partes.

Sobre las significaciones imaginarias del saber en la institución (si se me permite, la parte universitaria la abordo en un momento más), un ejemplo (y creo que como éste hay muchos) para su argumentación. Cuando leo la *República* de Platón o el *Príncipe* de Maquiavelo (como meros ejemplos), hay algunas frases que insisten, a saber: “El saber de un rey es.....”; “Lo que un príncipe debe saber es....”; “Un buen príncipe tiene que saber....”; “El rey filósofo deberá poseer un saber tal que...”. Resulta curioso, pero siguiendo a Castoriadis, el magma de significaciones imaginarias es el que constituye a la sociedad como un mundo de significaciones, de este modo cada sociedad se autoinstituye. ¿Cómo se ponen en juego las significaciones imaginarias del saber en una institución? ¿Qué se autoinstituye?

¹¹ Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez Grajeda, Beatriz. *Subjetividad y relación educativa*. Ed. UAM Azcapotzalco. México, 2001, p. 44.

¿Por qué se reitera la idea del saber, del tener que saber? ¿Qué es lo que hay que saber?

Ahora bien, ¿qué pasa en la universidad? Cuando leemos desde un folleto que promociona a la universidad tal, hasta sus programas de formación en tal licenciatura, podemos darnos cuenta de lo que ella, la universidad, desea para sus estudiantes. Esto es, encontramos producciones de sentido, sistemas de significación social, se instituye lo que el sujeto debe ser, así como su formación. Cómo pasa con el lugar del rey, en la institución universitaria también están en juego algunas significaciones imaginarias del saber. Dice Foucault sobre el saber: "Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva [...] un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos se definen, aparecen, se aplican y se transforman [...]; en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...]. Existen saberes que son independientes de la ciencia, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma."¹² Por lo tanto el saber es aquello que se hace visible y enunciable en ciertos momentos históricos dando lugar a las famosas "epistemes" y por supuesto, constituyendo los objetos que aparecerán en las prácticas discursivas. Y de acuerdo con Anzaldúa y Ramírez; "El saber escolar se trasmite a través de prácticas discursivas que constituyen una serie de normas que forman los objetos del saber escolar, conforman los enunciados que denotan e instituyen las significaciones (imaginarias) de estos objetos."¹³

Ahora, sobre los efectos que producen en la subjetividad de los estudiantes, pienso fundamentalmente en lo que pasa con el estudiante en relación al saber. Como se coloca, como se posiciona, como se lo apropia, como puede pensar, que

¹² Citado en Anzaldúa y Ramírez. Op. Cit, p. 45. Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI. México, 1988, p. 306-307.

¹³ Op. Cit, p. 46-47.

puede pensar, como los siente, como puede resignificar ciertos saberes que ya tiene, como toca a su proyecto de trabajo, incluso de vida. Como se juega lo singular y lo colectivo, que pasa con lo identitario, que fantasea, que imagina, que idealiza, que lecturas genera de la "realidad", si es posible producir saberes autónomos, etc. Incluso porque al saber se lo vive como problemática social, como jerarquía social, como aquello que produce frustración, goce, placer, excitación, curiosidad, búsqueda, juego, ironía. De lo que se trata entonces es de investigar y pensar ese anudamiento entre institución y sujetos, entre lo colectivo y lo singular, con el saber de por medio.

Haciendo entonces, una lectura de estas experiencias y de mi proceso de formación en la maestría; y, ¿Por qué no?, al poner en práctica un ejercicio de curiosidad y pasión que me ha brindado mucho placer, como lo ha sido mi relación con el saber; es como puedo construir y plantear mi problema de investigación, el objetivo general y los objetivos particulares quedan de la siguiente manera:

¿Cuáles son las significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria y que efectos producen en la subjetividad de los estudiantes?

1. 1. El objetivo general es:

El objetivo de este trabajo está orientado a conocer y entender, esas significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria como supuesto espacio del saber, y al mismo tiempo, las producciones de subjetividad en los estudiantes.

1. 2. Los objetivos particulares son:

1.- Conocer algunas de las significaciones imaginarias que atraviesan y constituyen a la universidad como espacio del saber.

2.- Conocer y entender las producciones de subjetividad en los estudiantes en formación.

3.- Identificar como se perciben los sujetos a sí mismos en la universidad a partir del saber.

4.- Reflexionar sobre la categoría del saber en una propuesta de formación universitaria.

1. 3. La apuesta de esta investigación.

Al estar y circular en la universidad, el saber se constituye como una experiencia en varios sentidos: pedagógica, institucional, grupal, epistemológica, política, estética; que produce efectos en la subjetividad del estudiante. Mas, al mismo tiempo, el estudiante toma un posicionamiento, juega su implicación y asume una postura. ¿Qué efectos de sentido toma la relación saber-sujeto?, ¿el saber produce dependencia o autonomía en el sujeto?, ¿cómo se piensa el sujeto en relación con el saber?, ¿qué experiencias tienen los estudiantes con el saber?, ¿qué metáforas hay en relación al saber en la Universidad?, ¿el saber sobre sí mismo da mayor autonomía? ¿Cuáles son las producciones de subjetividad que se crean?

A manera de hipótesis, pienso: los estudiantes pueden producir su autonomía a *partir* del saber, *en* el saber y *con* el saber. Es decir, el saber en tanto elaboración singular y colectiva puede producir la autonomía del estudiante, puede resignificar su subjetividad y recuperarlo como un sujeto autónomo y creador en su hacer y pensar dentro de los colectivos en donde se encuentre.

1. 4. Elaboraciones teóricas pertinentes al problema de investigación.

Como lo indica el planteamiento del problema y de acuerdo a la estructura de la investigación que quiero presentarles, las elaboraciones teóricas pertinentes para hacer visible tal problematización, implican un recorrido teórico y diverso.

Comenzaré por el concepto de *institución* y haré lo propio con el concepto de *saber*. El abordaje teórico sobre el concepto de institución va desde su propia etimología hasta los usos más corrientes, pero también, es necesario pensar a la institución en la sociología y el análisis institucional. Teóricamente, el psicoanálisis freudiano y la genealogía del poder del Michel Foucault brindan un gran aporte para la reflexión. Sin embargo, la elucidación de Cornelius Castoriadis sobre la institución no puede quedar al margen.

Sobre el concepto de saber, también trabajo su etimología y como lo ha pensado la filosofía, en especial Platón en dos maravillosos diálogos, el Menón y el Teeteto. Pienso que de estos dos diálogos se desprenden importantes significaciones históricas en nuestra cultura occidental, como también ocurre con el gran aporte del psicoanálisis freudiano y lacaniano. Esto no quiere decir que voy a hacer una síntesis entre filosofía y psicoanálisis, de entrada una síntesis así me parece insostenible y arriesgada, por el simple hecho de que son dos campos distintos. La lectura de la obra de Castoriadis, "La institución imaginaria de la sociedad" en sus dos volúmenes, también constituye un estupendo aporte a la reflexión de estos dos campos teóricos. Por cierto, un "método" fundamental sobre el saber también será comentado en este trabajo, se trata de *la arqueología de saber* de Michel Foucault. Y como bisagra entre la institución y el saber, el concepto de significaciones imaginarias sociales que encontramos de diversas formas en "la institución imaginaria de la sociedad"; ontología, lógica, subjetividad y psicoanálisis son algunas de las perspectivas en las que entraremos para pensar este concepto tan polémico, sugerente y provocador.

2. Marco teórico.

Por otro lado, el saber ha sido también un gran perdedor al ser encerrado en universidades y celdas, aislado de mundo y la buena compañía. De este modo, cada aspecto de lo que llamamos Belles Lettres se convirtió en algo totalmente bárbaro, al ser cultivado por hombres sin ningún gusto por la vida o las buenas maneras, y sin esa libertad y facilidad de pensamiento y expresión que sólo puede ser adquirida a través de la conversación.

Hume.

Hacer soñar largamente a quienes por lo general no sueñan, y sumergir en la actualidad a aquellos en cuyo espíritu prevalecen los juegos perdidos del sueño.

R. Char.

En el combate entre tú y el mundo, secunda al mundo.

F. Kafka.

2. 1. El concepto de institución.

La palabra institución viene del latín "institutionem".¹⁴ Literalmente quiere decir arreglo, plan, propósito, creación, establecimiento, costumbre, instrucción. En general puede decirse que es una configuración social, un conjunto de normas, roles y pautas de comportamiento aceptados en el seno de determinada sociedad y centrados en la satisfacción de necesidades básicas. Son instituciones en tal sentido, por ejemplo, la familia, el voto universal, la propiedad privada, la moneda, etc. Estas instituciones se caracterizan por la permanencia o el arraigo social, aunque pueden no estar sancionadas jurídicamente, y aunque sus formas y subsistencia dependen de las contingencias históricas. "El concepto incluye sobre todo en el uso corriente, a los grupos organizados o formas de organización que encarnan el desempeño de una función social, por ejemplo el parlamento, la iglesia, las universidades, clubes deportivos, partidos políticos, etc. Desde el punto

¹⁴ Corominas, Joan. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Ed. Gredos. Madrid, 1997. De este mismo diccionario aprovecho la etimología de la palabra saber.

de vista de los científicos sociales, se definen como instituciones ciertas nociones o modelos básicos a través de los cuales se organiza el análisis de la realidad"¹⁵.

Como podemos ver, esto es apenas un pequeño concepto que incluye su etimología y los usos más comunes de la palabra institución.

2. 1. 1. La institución en la sociología y el análisis institucional.

Existe el antecedente de pensar a la institución desde una perspectiva objetivista, es el caso de Durkheim quien ubica a las instituciones en el centro del campo de la sociología: "...se puede en efecto, llamar institución, a todas las creencias y a todas las formas de conducta instituidas por la colectividad; la sociología podría, por tanto, definirse como: la ciencia de las instituciones de su génesis y de su funcionamiento"¹⁶.

Sin embargo, como señala Montenegro: "La noción de institución alude a un campo de significación amplio, en tanto hace referencia a modales, rituales, normas, categorías, métodos, estilos artísticos, vocablos, distinción de clases o profesionales, ideales políticos, reglas gramaticales, etc."¹⁷.

Desde esta perspectiva, la institución alude a la regularidad social, las normas y las leyes que hacen viable el comportamiento de los sujetos y que a su vez representan valores sociales: la familia, el partido, fábrica, iglesia, cárcel, manicomio, escuela, hospital; son espacios sociales privilegiados para analizar la producción, transmisión y reproducción tanto de la cultura como de la dominación.

¹⁵ Di Tella, Chumbita, Gamba y Gajardo. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Ed. Emecé. Bs. As. 2001.

¹⁶ Durkheim, Émile. *Las reglas del método sociológico*. Ed. Coyoacán. México, 1998, p. 20.

¹⁷ Montenegro, Roberto. *Contextos de referencia y sentido del término institución*. En, *Tiempo histórico y campo grupal. Masas grupos e instituciones*. De Brasi, Juan Carlos. Ed. Nueva Visión. Bs. As. 1993, p. 97-98.

En la medida en que toda institución cuenta siempre con una base material, una serie de propósitos manifiestos y un conjunto de prácticas para realizarlas, toda institución se halla configurada tanto por lo económico como por lo político e ideológico. De modo que analizar una institución supone a la vez, analizar el sistema de referencia, es decir, el conjunto de fuerzas sociales que implícita o simbólicamente operan en ella y nos remiten al sistema social en su conjunto. Dice Rene Lourau: "lo que es simbólico en la institución es el hecho de representar, en un sector particular de la práctica social, el sentido del sistema social en su conjunto".¹⁸

Pensar una institución no sólo implica el análisis de sus propósitos manifiestos, es decir, los objetivos trazados en su ideario, sus normas o sus discursos, sino también, y sobre todo, la manera como éstas y otros propósitos (no manifiestos pero operantes) son instrumentados y transformados en el curso de su práctica cotidiana. No basta entonces definir a la institución por los servicios que brinda o está destinada a brindar. Una reflexión de esta naturaleza tiende, necesariamente, a soslayar las determinaciones sociales tanto materiales como ideológicas, esto es, las contradicciones sociales. Una visión imparcial de la institución exige, en síntesis, el análisis de las relaciones entre su propia estructura y la del sistema social global, al mismo tiempo que los procesos que va constituyendo.

Vista a la institución en este sentido puedo extraer tres elementos fundamentales: la institución es equivalente a lo instituido y a lo que impone al individuo; lo instituido en un sentido social sería lo "normal", y por tanto algo deseable; y la institución, como cosa real externa a los sujetos se convierte en el objeto de estudio de la ciencia social.

¹⁸ Lourau, René. *Análisis Institucional*. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1999, p. 91.

Ahora bien, al reflexionar a la institución desde una perspectiva dialéctica, podemos precisar un punto importante que señala Lapassade: "En 1942 el concepto de institución ha adquirido un sentido nuevo con la terapéutica institucional [...] nos vemos llevados, como consecuencia de los psiquiatras y analistas que practican la terapéutica institucional, a impulsar aún más la investigación y a formular la hipótesis de que la institución existe también en el nivel inconciente del grupo [...] de esta manera encaramos el problema del grupo y de la institución en el grupo, en su inconciente¹⁹. La experiencia del grupo es la vivencia de un orden estructurante, institucional, que traduce dentro del grupo, a la organización de la sociedad y sobre todo, su organización política, la de la producción"²⁰.

Este planteamiento de Lapassade muestra conceptos novedosos vinculados a la noción de la institución: inconciente, inconciente de grupo, organización política. En efecto, desde su crítica a las posturas objetivas y positivistas en el abordaje del estudio de las instituciones (Durkheim y Marx), estas corrientes incorporan la perspectiva dialéctica al abordaje de las instituciones. A través de este discernimiento encontramos dos nociones complementarias siempre presentes en la dinámica concreta de las instituciones: lo instituido (entendiendo por esto lo fijo, lo estable, lo "normal") y lo instituyente (lo que tiene que ver con la crítica, el cuestionamiento, la interrogación, incluso, con la creación de formas nuevas).

¹⁹ Cfr. Anzieu, Didier. *El grupo y el inconciente*. Traducción de Isabel Hoyo y Juan Portuondo. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. 1978. Específicamente el capítulo "El grupo, proyección del inconciente social: observaciones psicoanalíticas sobre los acontecimientos de mayo de 1968", p. 331. Por cierto, hay una versión distinta del "mismo" libro en donde ya no aparece el capítulo mencionado. La traducción es de Sofia Vidaurrezaga. En esta nueva versión, resulta conmovedora "la ternura" con la que Anzieu explica el corte en la nueva edición (prefacio a la segunda edición).

²⁰ Lapassade, Georges. *Grupos, organizaciones e instituciones*. Ed. Gedisa. Barcelona. 1999, p. 215-216

Sin embargo, existe un elemento fundamental que las corrientes institucionalistas parecen no visualizar más allá de lo instituido, perdiendo de vista la "unidad negativa de las formas sociales en beneficio de un positivismo ciego. La negatividad que actúa en el interior de las instituciones y en el conjunto del sistema económico aparece estigmatizada por el sociólogo con el nombre de desviación [...] la institución se convierte en sinónimo del orden establecido, mientras que el grupo informal encierra la negación y la anarquía"²¹

La posibilidad de pensar en un sentido dialéctico a las instituciones nos remite por el contrario a considerar a la negatividad²² como parte fundamental y constituyente de las mismas, tomando como elementos clave a las diferencias, contradicciones, disputas que albergan en su seno y a partir de las cuales se mantiene la unidad de cualquier conjunto social. Por tal motivo lo instituido, lo instituyente y la institucionalización son momentos que permiten visualizar la vida de las instituciones. Siguiendo a Lapassade y Lourau: los tres momentos del concepto son identificables en un enfoque teórico.

²¹ Lapassade, Georges. Lourau, René. *Claves de la sociología*. Ed. Laia. Barcelona, 1981, pp. 195-196.

²² No es por casualidad que Lourau en su libro *El análisis institucional*, tome a la negatividad como una categoría central, y que lo refiera desde Hegel. Según Hegel, la "negatividad" es uno de los elementos constitutivos de toda realidad. Algunos críticos indican que en el sistema de Hegel toda realidad es contradictoria consigo misma. Si bien puede encontrarse en Hegel pasajes que abonen esta interpretación, parece que lo que Hegel quiere decir más bien es que en toda realidad hay opuestos (y/o también que, dada una realidad, hay la opuesta a ella). Pero entonces ni tal realidad ni la opuesta son realidades "completas", pues una realidad sólo puede "completarse" mediante los opuestos que la constituyen.

Por lo tanto, según Hegel, en toda realidad hay alguna negación sin la cual no sería real. Lo que haya de opuesto en una realidad puede ser entendido, por así decirlo, "desde afuera", como algo contra lo cual una realidad (o elemento constitutivo de ella) choca. Pero como la realidad en cuestión se halla formada por este choque contra algo que no es, cabe decir también que lo opuesto en una realidad es "interno" a ella, es decir la constituye. Esto es la negatividad, la cual hace posible el automovimiento. En el "prefacio" a la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel declara que la fuerza que posee la Naturaleza de mover, tomada abstractamente, "es el ser para sí o pura negatividad". La negatividad tiene según Hegel, "un poder tremendo", sin el cual nada estaría determinado. La "realidad" y el "poder" de la negatividad resaltan especialmente en "el sujeto" o en "la sustancia como sujeto". Ésta es dice Hegel, "pura y simple negatividad".

“Las relaciones entre estos tres momentos y el movimiento que les une a la totalidad que permiten conocer parcialmente, exigen para mostrarse, análisis concretos: 1.- En su momento de universalidad, el concepto de institución tiene como contenido la ideología, los sistemas de normas, los patrones los valores que guían la socialización. Este primer momento es positivo. 2.- En su momento de la particularidad, el contenido del concepto de institución no es otro que el conjunto de las determinaciones materiales y sociales que viene a negar la universalidad imaginaria del primer momento. Aislar este momento (momento negativo), tal como tiende a hacerlo, por un lado el economismo, el subjetivismo por el otro, supone caer en la ideología de las necesidades, bien en una visión fenomenológica y psicologista de la interiorización como base de la socialización. 3.- En su momento de la singularidad, en fin, el concepto de institución tiene como contenido las formas organizacionales, jurídicas o anómicas necesarias para alcanzar tal objetivo (la producción e una mercancía) o tal finalidad (la educación, el cuidado). Aislar este momento como lo hace la sociología de las organizacionales, y en general la ideología organizacionista, supone dar autonomía a la racionalidad y la positividad de las formas sociales, en detrimento de la historia de las contradicciones y de las luchas de clases”.²³

Desde esta perspectiva, la institución es el lugar donde se articulan, se hablan, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. “Se trata del lugar en que la ideología viene permanentemente activada por la negatividad que introduce la infraestructura (simultáneamente base material –medios de producción, y base social –fuerza de trabajador colectivo). Pero en su primera negación resulta negada por la institucionalización de las formas sociales de perspectiva racional, funcional, que expresan, ocultándolas, las determinaciones materiales y sociales”.²⁴

²³ Ibid, p.196.

²⁴ Ibid, p.199.

Una línea importante, pues da cuenta de lo que el análisis institucional intenta abordar: entre lo fundamental, está develar estas determinaciones ocultas, enunciar el des-conocimiento de los sujetos mediante su ignorancia de las estructuras y funcionamientos sociales.

El análisis institucional tiene como tarea explicar ese des-conocimiento a partir del mecanismo de represión colectiva.

2. 1. 2. La institución en el psicoanálisis freudiano.

En esta parte me interesa abordar algunos planteamientos de Freud que bien pueden tener consonancia y resonancia en el término institución. Partimos de la idea central que Freud reflexiona en su trabajo *el malestar en la cultura*. Idea básica que nos remite a esa tensión inevitable entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la vida social admitida. En dicho trabajo resalta la experiencia de la desdicha que padecen los seres humanos, desdicha que les es inflingida por el sufrimiento del cuerpo, la hostilidad del mundo exterior y la insatisfacción en las relaciones con la alteridad. Así cómo el principio del placer se somete al principio de realidad cuando se ve confrontado con el mundo exterior. Los humanos, frente a estos obstáculos, renuncian a esa felicidad para la cual evidentemente no están hechos, y buscan los medios de atenuar y suprimir el sufrimiento.

Freud enumera tres medios esenciales para superar tales padecimientos: la neurosis, la intoxicación, y las psicosis, como formas propias para cada individuo. De las tres causas del sufrimiento, Freud escoge para estudiar en este ensayo el carácter insatisfactorio de las relaciones entre los hombres. Remediar esta causa de sufrimiento es la función de la cultura a través de las instituciones que la materializan, como el estado y la familia por ejemplo; pero en la medida en que los

remedios son coactivos y aparecen como otros tantos límites en la búsqueda del placer, la cultura aparece muy pronto como otra forma de sufrimiento, o bien como causa de sufrimiento. La cultura, así como la organización social, son aquellos lugares donde el hombre no puede ser plenamente feliz, pero sin ella no puede sobrevivir.

De modo que el hombre y la mujer son prisioneros de un dilema: tienen necesidad de los otros, pero sueñan con vivir a distancia de esa sociedad que limita sus pulsiones sexuales. Para apaciguar los sufrimientos originados por esta contradicción, la cultura se esfuerza por crear vínculos sustitutivos: lazos de amor, impulsos libidinales desviados de sus objetivos sexuales. Es el caso del mandamiento retomado por el cristianismo "ama a tu prójimo como a ti mismo" y también la utopía comunista a la que en este marco Freud condena sin apelación. Estos intentos están necesariamente condenados al fracaso, en cuanto se basan en una negación de la observación de Hobbes que hace en su trabajo principal de filosofía política llamado *Leviatán*, donde señala que el hombre es el lobo del hombre²⁵. El otro está presente, se ha convertido en un enemigo político. La relación con el otro se convierte en una institución constitutiva de "mi" subjetividad.

Ahora bien, podemos establecer una pregunta ¿a qué se debe la potencia reguladora de las instituciones? También *el malestar en la cultura* puede ayudarnos a perfilar una respuesta. Freud retoma el principal mecanismo por el cual la cultura inhibe y vuelve inofensiva a la violencia innata al ser humano, con la génesis del sentimiento de culpa: la agresión es introyectada y reenviada hacia el yo propio; esta parte se contrapone al resto como superyó (como conciencia moral), el superyó adquiere la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho con otros individuos.

²⁵

La frase: "el hombre es lobo del hombre", originalmente es de Plauto.

De acuerdo al planteo de Freud, el sentimiento de culpa tendría dos orígenes: en primer lugar, la angustia frente a la autoridad. Esto es visible cuando uno ha hecho algo, o ha tenido la intención de hacer algo que concibe como "malo", se produce la sensación de culpa. ¿Por qué no actúa de acuerdo a su sentir? Aquí interviene en segundo lugar la angustia frente a la pérdida del amor: "Si pierde el amor del otro, de quien depende, queda también desprotegido frente a diversas clases de peligros; sobre todo frente al peligro de que este ser hiperpotente le muestre su superioridad en la forma del castigo".²⁶

Así, lo malo se constituye en aquello que amenaza con la pérdida del amor, al menos en un principio. Más adelante, con la instauración del superyó, la autoridad es interiorizada y los fenómenos de la conciencia moral son elevados a un nuevo grado.

Este es el otro origen del sentimiento de culpa: la angustia frente al superyó. La formación del superyó es correlativa al sepultamiento de la estructura edípica. En un primer momento, el superyó es representado por la autoridad parental que ritma la evolución infantil alternando las pruebas de amor y los castigos, generadores de angustia. En un segundo momento, cuando el niño renuncia a la satisfacción edípica, interioriza las prohibiciones externas. Entonces el superyó reemplaza a la instancia parental por medio de una identificación.

La transmisión de los valores y las tradiciones se perpetúa entonces por medio de los superyoes de generación en generación. El superyó es particularmente importante en el ejercicio de funciones educativas²⁷. En ese sentido Freud les reprocha a las concepciones de la historia llamadas materialistas que ignoren la

²⁶ *El malestar en la cultura* (1930). Vol. XXI. Op. Cit, p. 120.

²⁷ ¿Por eso habrá saberes prohibidos, como la sexualidad que tiene que ver con el cuerpo, el placer y el goce del sujeto?

dimensión del superyó, vehículo de la cultura en diversos aspectos en beneficio de una explicación basada exclusivamente en la determinación económica.

El superyó es entonces la instancia psíquica sede de la autoobservación, la depositaria de la conciencia moral, de los mandatos éticos, de los ideales colectivos. Así pues, el superyó como representante de la ley²⁸, cumple con el deseo del otro.

En este apartado que da cuenta de las posibles líneas de construcción teórica entre lo institucional y algunos planteamientos del psicoanálisis de Freud, podemos extraer tres formas de enajenación fundamentales; tres formas de enajenación que sugieren pensar en la institucionalización del sujeto, develadas a la luz del psicoanálisis:

1. - En la conciencia moral. Enajenación a través del superyó, a la ley del padre, es una ley externa interiorizada por el proceso antes mencionado. No es su ley del sujeto, sino la del otro.
2. - En el yo. Pues está constituido a imágenes y semejanza de otro; o más bien a muchos otros. El otro es importante para la constitución del yo del sujeto.
3. - En el inconciente. Se manda al inconciente la primera representación del deseo, todo lo que tiene que ver con el proceso primario. Y desde lo inconciente es como se genera el determinismo de lo psíquico y el no saber que se sabe.

²⁸ Importante para la discusión, es todo el desarrollo que hace Kant sobre el Imperativo Categórico en *La fundamentación metafísica de las costumbres*. Ed. Espasa-calpe. Madrid, 1969. y en *La crítica de la razón práctica*. Ed. Losada. Bs. As., 1979. Por cierto, hay una nueva traducción de este último texto hecha en México por la Dra. Dulce Ma. Granja. Ed. UAM Iztapalapa. México, 2000. También es relevante el trabajo de Claude Levi-Strauss sobre la ley de la prohibición del incesto en, *Las estructuras elementales del parentesco*. Ed. Paidós. Bs. As. 1995. Ambos autores reflexionan sobre la universalidad de la ley.

Sólo con la finalidad de dar constancia sobre el concepto de enajenación, un pequeño comentario. En la obra de Marx²⁹, el trabajador se encuentra enajenado porque no posee el producto de su trabajo, no realiza su propia razón de ser, el trabajo no le ayuda a ser él mismo, carece de libertad para ser un ser para sí y no un ser para otro. En lugar de ser una persona que crece en personalidad, es un ser humano que depende del otro en casi todo, del sistema capitalista. El modo de enajenación producido por el capitalismo es propio de las sociedades industriales; y, es debido a la constante y progresiva venta de la fuerza de trabajo que los proletarios deben hacer para sobrevivir. El capital se queda con la plusvalía generada por la venta de los productos elaborados por los trabajadores, en perjuicio de ellos, para aumentar sus propios beneficios. Pero no perdamos de vista que en este proceso de acumulación no hay ni buenos ni malos, ya que son personajes emergentes de un proceso histórico social, lo que se ha dado en llamar "la lógica de la mano invisible" o la "astucia de la razón"³⁰.

Finalmente, el psicoanálisis muestra al mismo tiempo que las instituciones son necesarias³¹ pues si estas no existieran, estaríamos en un estado de naturaleza donde se impondría la ley del más fuerte, en este sentido la enajenación resulta

²⁹ Los llamados marxismos prácticamente son los responsables de la debacle de la obra de Marx. Sin embargo, es un Clásico (con mayúscula) y por lo tanto sigue siendo vigente. Para el concepto de enajenación, los siguientes textos de Marx pueden darnos una pista: el capítulo XXIV del *Capital La llamada acumulación originaria*; el texto de los *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844, El trabajo enajenado*; la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*; y *La ideología alemana*. Ediciones conocidas. Por cierto, no pueden quedar al margen el filósofo Ludwig Feuerbach, en su brillante trabajo, *Aportes para la crítica de Hegel*. Ed. La Pléyade. Bs. As., 1974. Y Luis Salazar en su trabajo, *Marxismo y filosofía: un horizonte polémico*. Ed. UAM Azcapotzalco. México, 1983.

³⁰ "La lógica de la mano invisible" o "la astucia de la razón", es un problema fundamental al que se enfrentó Hegel al pensar "lo inexplicable" que emerge en la reflexión sobre la historia. Lo mismo le pasó a Marx, y es lo que Foucault llamo "la estrategia sin estrategia" en el teatro de los acontecimientos.

³¹ Me llama mucho la atención la coincidencia que encuentro, entre esto que planteo y lo que dice H. Lefebvre: "El ser otro representaba un enemigo [...] Las leyes de la historia, distintas a las de la naturaleza, han sido, sin embargo, su prolongación: la lucha, la guerra, la destrucción, la competencia. La historia humana nos muestra un hecho asombroso: **las instituciones y las ideas eran exteriores a los hombres y <otras> con relación a ellos; opresivas, exclusivas, antagonistas. Estos fetiches se combatían y se destruían unos a otros, había que destruirlos para superarlos. Sin embargo, esas instituciones eran indispensables de su realidad, de las conquistas de su actividad, de su poderío creciente, de su conciencia. Había que analizarlos y absorberlos**". En, *Que es la dialéctica*. Ed. La Pléyade. Bs. As. 1975, p. 147. Lo destacado en negritas es mío.

pertinente para la construcción de lo institucional. El psicoanálisis (a través de los escritos sociológicos de su fundador) muestra el tránsito de lo natural (el gruñido y el zarpazo) a lo cultural (lenguaje, leyes e instituciones)³².

2. 1. 3. La institución en la genealogía del poder de Michel Foucault.

La genealogía del poder plantea la búsqueda del origen escabroso, vergonzoso, en que apareció "la paz social" y en donde se dio este hombre fabril, industrial y acumulador que sin seguridad no habría tenido estímulo alguno para sus esfuerzos. La genealogía del poder es una contraciencia que deja ver las estrategias positivas en que se pudo formar ese constructo contingente llamado hombre moderno que permanece cerrado al silencio, al derroche, la muerte, la enfermedad, la delincuencia la perversión, la inadaptación o la locura.

Foucault a través de su genealogía³³ del poder, o bien este Foucault genealogista destacaba algo que él llamaba *dispositivo institucional* y lo define como: "un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: En síntesis, lo dicho, en cuanto lo no dicho [...] el dispositivo es la red que puede establecerse entre esos momentos [...] puede verse como una especie

³² Como es el caso de *Tótem y tabú*, texto de 1913. Freud nos deja ver su tesis del asesinato del padre de la horda primitiva. Como en la etología, el macho dominante es el que se queda al frente de la manada, hasta que es desafiado por los machos jóvenes. Freud nos dice como es que los hijos del padre planean su asesinato y el banquete totémico, en donde una vez que matan al padre se lo comen. Metafóricamente, lo que hacen los hijos (machos jóvenes) al tragarlo al padre es incorporar la ley. Si antes la ley era externa, una vez que es incorporada se vuelve interna. A final de cuentas el muerto gana, ya que su ley se impone como discurso regulador y se instituye la culpa como límite de los actos.

³³ Cabe destacar la referencia que tiene el propio Foucault para trabajar genealógicamente. Es la *genealogía de la moral*, de Nietzsche. Este filósofo tiene muy claro que de lo que se trata ahora, es de hacer genealogía y no historia de la moral, se trata de ver los varios orígenes en los que emerge la moral.

de [...] formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal, la de responder a una urgencia ".³⁴

De acuerdo con Foucault, lo que ha existido desde el siglo XIX en nuestras sociedades occidentales como categoría central, es un proceso de disciplinarización total, el cual va a reflejar la relación de los sujetos con la ley. Pues efectivamente, ya no es necesario destruir ni despedazar un cuerpo en la plaza pública y ante la mirada de los demás, con el fin de mostrar el poder del soberano, ahora hay toda una estrategia disciplinaria que vivifica el ejercicio de poder no solamente en un sentido macrofísico del poder sino, en algo más eficaz: la microfísica del poder.

Por eso podemos considerar cómo las disciplinas modernas ciertamente, utilizan y refuncionalizan procedimientos disciplinarios que ya existían en conventos, ejércitos, talleres, pero que se incorporan en las nuevas formas: ejército moderno, hospitales, prisiones, fábricas, escuelas. No es desde luego, un modelo que se formule y se sigue dentro de un plan, sino una modalidad, una forma técnica que surge en distintos puntos y se disemina en la sociedad. El objetivo al que apunta es el mismo: trabajar sobre el cuerpo, formar cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles.

En este sentido resulta importante la pregunta y las respuestas que se hace Foucault. "¿Para qué sirven esta red y estas instituciones? Podemos caracterizar la función de las instituciones de la siguiente manera: En primer lugar, **las instituciones —pedagógicas, médicas, penales e industriales—** tienen la curiosa propiedad de contemplar el control, la responsabilidad, sobre la totalidad o la casi totalidad del tiempo de los individuos; son por lo tanto, unas instituciones que se encargan de cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos. [...] La segunda función de las

³⁴ Foucault, Michel. *El discurso del poder*. Ed. Folios. México, 1984, p. 184-185.

instituciones de secuestro consiste en **controlar sus cuerpos** de los individuos. [...] En esta tercera función, **las instituciones de secuestro a través de los juegos de poder y saber** —poder múltiple y saber que interfiere y se ejerce simultáneamente en estas instituciones— genera la transformación de la fuerza del tiempo y la fuerza del trabajo y su integración en la producción. Que el tiempo de la vida se convierta en tiempo de trabajo, que éste a su vez se transforme en fuerza de trabajo y que la fuerza de trabajo pase a ser fuerza productiva: todo esto es posible por el juego de una serie de instituciones que, esquemática y globalmente, se definen como **instituciones de secuestro**".³⁵

Por lo tanto, las disciplinas implican la constitución de procedimientos, técnicas especiales y temporales, distribuyen a los individuos en el espacio, generan ritmos que permiten una distribución precisa de ejercicios y momentos de la actividad; organizan génesis de los sujetos, componen fuerzas —de tal manera que el cuerpo individual pasa a formar parte de una máquina multisegmentaria—, se establecen series cronológicas que se combinan para formar un tiempo compuesto.

La composición de fuerzas exige por su parte un preciso sistema de mando. Se puede percibir que toda esta mecánica del poder, esta analítica del ejercicio del poder que descompone analíticamente el cuerpo social en individuos diferenciados y disciplinados, que les asigna un lugar, que igualmente descompone el tiempo y el espacio y que tiende a una economía de las fuerzas, de las acciones, y que se configura a partir de la denominada

³⁵ Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Ed. Gedisa. Barcelona. 1992, p. 129-136. Como ya sabemos, este trabajo es previo al ya clásico y celebre *Vigilar y castigar*. Aquí ya encontramos algunos antecedentes importantes como este en relación al cuerpo y la disciplina: "Si hiciéramos una historia de control social del cuerpo, podríamos mostrar que incluso hasta el siglo XVIII, el cuerpo de los individuos es fundamentalmente la superficie de inscripción de suplicios y penas; el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX, el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar", p. 133.

época clásica, guarda estrecha correspondencia con la economía capitalista en formación, con la fábrica, con la división del trabajo, etc.

Foucault deja en claro en su genealogía del poder, la serie de prácticas en las que el sujeto está involucrado; por un lado prácticas objetivantes: prácticas que focalizan al sujeto como su problema, hacen del sujeto su objeto de estudio, aquí hallamos a la psiquiatría, la medicina, la psicología, el derecho, la filosofía, etc.

También hay prácticas subjetivantes, que consisten en cómo el sujeto se sabe a sí mismo por la ley, cómo se interroga en su relación con la ley, como la ley es productiva del sujeto. Como podemos ver, la ley constituye al sujeto en el terreno de lo permisible. Siguiendo esta lógica, los saberes para Foucault disciplinan al sujeto imponiéndole una subjetividad, que finalmente someterá al sujeto. Pensar antes de hacer es un examen de conciencia (moral en el sentido deontológico).

2. 1. 4. La institución en la elucidación de Cornelius Castoriadis.

La *institución imaginaria de la sociedad*³⁶, obra brillante del filósofo Cornelius Castoriadis, plantea una forma de pensar a la institución desde otro lugar³⁷. En este gran texto, el autor abreva de la obra de Marx, los filósofos griegos y prácticamente la historia de la filosofía, el existencialismo y la fenomenología, el funcionalismo y el estructuralismo, el psicoanálisis freudiano y lacaniano. En sí, lo que podemos llamar en palabras de Castoriadis, la lógica —ontología, la lógica

³⁶ Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Ed. Tusquets. Barcelona, 1983 y 1989, respectivamente.

³⁷ Para considerar en contexto la obra de Castoriadis, la revista *Metapolítica* en su número 8, le dedica todo el apartado de "perfiles filosófico-políticos" al pensamiento del filósofo griego. La misma revista en su número 13, que toca el tema de "volver a los clásicos", lo ubica como un clásico contemporáneo. Y el gran trabajo de Jürgen Habermas. *El discurso filosófico de la modernidad*. Ed. Taurus. Bs. As, 1989. Ubica a nuestro autor como una referencia necesaria para pensar a la modernidad.

conjuntista identitaria que se hace patente en el pensamiento heredado³⁸, no sólo son puestas en cuestión, sino que desde ahí mismo, es como nuestro autor crea su elucidación para pensar en la institución imaginaria de la sociedad. No es teoría, ya que no vamos a mirar, para Castoriadis toda teoría sobre la sociedad, no es más que una tautología de sí misma. En tanto teoría sólo miramos lo que el pensamiento heredado nos permite ver, es decir el espejo en que miramos a la sociedad no sólo está afuera sino que está dentro de cada uno de nosotros. Por eso, Castoriadis nos aclara desde un inicio que lo que va a hacer es una elucidación, esto es, tratará de explicar la lógica y la ontología que ha seguido cada sociedad existente.

Para comenzar, el concepto de praxis es fundamental en esta obra. Antes de seguir con Castoriadis, recuperemos el concepto de praxis que encontramos en la obra de Marx. Praxis es la actividad humana genuina y está formada por la teoría y la acción. Es lo contrario al idealismo filosófico, a la pura teoría. Es decir, se trata de una acción que nace de una mentalidad concreta y que lleva a la transformación de las estructuras socioeconómicas y políticas de una sociedad determinada. Esa teoría, que genera una acción y esa acción corregida por una autocrítica genera una nueva manera de pensar. Esta teoría produce una nueva acción, encaminada a esa misma transformación radical de la sociedad. Siempre íntimamente unidas teoría y acción, encaminadas al cambio radical de la sociedad.

³⁸ En lo que Castoriadis llama "el pensamiento heredado", involucra la noción de ser en relación al ente, para llevar a cabo una crítica al determinismo ontológico afirmando que el ser sólo es uno, o bien, la unidad del ser. Yo disiento con esta crítica, pues Heidegger en el prefacio a "Ser y Tiempo" separa estas dos nociones, ser y ente, en tanto no son lo mismo; el ente es lo determinado en tanto es definible, mientras el ser es indeterminado en tanto es apenas precomprensible. Para seguir discutiendo este detalle, léanse los diálogos de Platón, "Parménides" y "el Sofista"; también, el libro alfa de la metafísica de Aristóteles; y, el argumento ontológico sobre la existencia de Dios de San Anselmo. Por cierto que la ontología de Heidegger, rechaza la noción de sujeto y utiliza la denominación de Dasein (ser ahí, estar ahí) para hacer mención de lo humano.

La cooperación de trabajadores industriales que se administran a sí mismos sirve a Castoriadis como modelo de una praxis no deshumanizada. Las características de la praxis no reducidas las extrae Castoriadis (al igual que Aristóteles) de los ejemplos de la praxis política, artística, médica, y educadora. La praxis se refiere en cada caso a una totalidad de actos vitales en los que simultáneamente está inserta la autonomía (en tanto que totalidad se sustrae a una intervención objetualizadora). Y, finalmente, la praxis tiene por meta el fomento de la autonomía de la que al mismo tiempo nace: "hay relación interna entre aquello que se quiere (el desarrollo de la autonomía) y aquello mediante lo que se quiere (el ejercicio de esa autonomía): son dos momentos de un proceso; finalmente, mientras se desarrolla en un contexto concreto que la condiciona y debiendo tomar en consideración la red de relaciones causales que recorren su terreno, la praxis jamás puede reducir la elección de su manera de operar a un simple cálculo, no porque éste fuera demasiado complicado, sino porque dejaría por definición escapar el factor esencial: la autonomía"³⁹.

Pero Castoriadis rompe el concepto aristotélico cuando radicaliza la característica que la praxis posee de dirigirse siempre al otro como ser autónomo, añadiendo que nadie puede querer seriamente la autonomía sin quererla para todos.

A la conciencia moderna del tiempo debe también la praxis otra característica, la de que la praxis se orienta al futuro y, a producir algo nuevo. El sujeto, al tomar la iniciativa, trasciende las determinaciones dadas y establece un nuevo comienzo. Por su esencia la praxis es creadora, genera "lo radicalmente otro". Creadora por excelencia es sobre todo la praxis emancipatoria. Esta praxis se orienta a la transformación "de la sociedad, presente en una sociedad que por su organización se orienta a la autonomía de todos, efectuándose esta transformación por la acción autónoma de todos los hombres".⁴⁰ También la ilustración que la teoría de

³⁹ Op. Cit. Vol. 1, p. 130.

⁴⁰ Ibid. Vol. 1, p. 134.

la sociedad impulsa se ve guiada por este interés. El proyecto revolucionario guía el análisis de los procesos históricos. Pero la historia sólo podemos entenderla en y a partir de la historia: "El punto de engarce de estos dos proyectos —el de comprender y el de transformar— no puede encontrarse en cada caso sino dentro del presente vivo de la historia, que no sería un presente histórico si no se rebasa a sí mismo en la dirección hacia un porvenir que está por hacer por nosotros".⁴¹

Lo que le importa a Castoriadis es hallar un concepto de lo político y de lo social que en cierto modo generalicen el sentido de la praxis revolucionaria. Castoriadis dirige la atención de manera similar como Hannah Arendt, a aquellos raros instantes históricos en que la masa de que están hechas las instituciones se toma otra vez líquida, es decir, a los productivos momentos de fundación de nuevas instituciones.⁴²

"La forma más impresionante de ese tiempo, la más sorprendente, nos la deja ver el tiempo histórico-social, el tiempo que es lo histórico-social. Y de ese presente, el presente histórico-social nos proporciona una ilustración encefalecedora y paroxística cada vez que se produce irrupción de la sociedad instituyente en la sociedad instituida, autodestrucción de la sociedad en tanto instituida por la sociedad en tanto instituyente, es decir, autocreación de otra sociedad instituida [...] También cuando, aparentemente, no hace más que 'conservarse', una sociedad sólo es gracias a su incesante alteración".⁴³

⁴¹ Ibid. Vol. 1, p. 285.

⁴² Al respecto, Castoriadis afirma: "La visión moderna de la institución, que reduce su significación a lo funcional, no es sino parcialmente correcta. En la medida en que se presenta como la verdad sobre el problema de la institución, no es más que proyección. Proyecta sobre el conjunto de la historia una idea tomada, no ya de la realidad efectiva de las instituciones del mundo capitalista occidental [...], sino de lo que este mundo quisiera que fuesen sus instituciones. Visiones aún más recientes, que no quieren ver en la institución más que lo simbólico (e identifican esto con lo racional) representan también una verdad parcial, y su generalización contiene igualmente una proyección". Ibid. Vol. 1, p. 226.

⁴³ Op. Cit. Vol. 2, p. 66.

Castoriadis desarrolla el caso de lo político a partir del caso límite del acto de fundación de una institución, e interpreta éste, a su vez, desde un horizonte de experiencia estética, como momento de fundación de algo absolutamente nuevo que rompe con el continuo de la historia. El proceso social es la generación de formas radicalmente distintas, un demiúrgico ponerse en obra la creación continua de nuevos tipos, que de manera siempre distinta reciben encarnaciones ejemplares, en una palabra: autopoiesis y génesis ontológica de mundos siempre nuevos. El sujeto que se pone a sí mismo es sustituido por la sociedad que se instituye a sí misma, siendo lo instituido una creadora comprensión del mundo, un sentido innovador, un nuevo universo de significaciones. A este sentido creador del mundo es a lo que Castoriadis llama lo imaginario radical, que desde el tiempo histórico, se derrama como un magma de significaciones en las instituciones sociales: "La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación creadora, fuera de lo que hemos llamado lo imaginario radical tal como se manifiesta simultánea e indisolublemente en el hacer histórico, y en la constitución, previa a toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones".⁴⁴ Lo imaginario "determina" el estilo de vida de una sociedad, de una época.

¿Y qué pasa con lo singular? Debido al estrechamiento productivista del concepto de praxis, Castoriadis acentúa con toda razón la originalidad de la palabra y la acción, del hablar y el hacer, del *legein* y el *teukhein*. En ambas dimensiones el hacer humano está referido a algo en el mundo. Sin embargo, para este estrato primario en que la sociedad ha de apuntalarse, Castoriadis sólo dispone del concepto de *mundo objetivo*, es la naturaleza o totalidad del ente lo que en cada caso ofrece un contrapeso al mundo socialmente constituido. De forma correspondiente, el hacer se reduce a un intervenir de forma racional con arreglo a fines en el mundo de estados de cosas existentes y el decir a la semántica del habla constataadora de hechos, en cuanto que ese habla es elemento determinante en el ciclo de funciones de la acción instrumental. *Legein* y *teukhein* son formas de

⁴⁴ Op. Cit. Vol. 1, p. 253.

expresión del pensamiento heredado o de la lógica conjuntista identitaria: "Así como el *legein* encarna y da existencia a la dimensión identitario-conjuntista del lenguaje, y en términos más generales, del representar social; el *teukhein* encarna y da existencia a la dimensión identitario-conjuntista del hacer social".⁴⁵

Ahora bien, la praxis social que Castoriadis tiene en mientes va mucho más allá de una encarnación del pensamiento heredado y de la racionalidad con arreglo a fines. De ahí que el entendimiento, que aquí se presenta como la facultad de la lógica conjuntista-identitaria, no es que opere a la luz de la razón, pero sí queda sojuzgado por la desbordante plenitud de significaciones imaginarias. El mundo de los objetos, concebido en los característicos términos de la filosofía del sujeto, es un armazón que en las dimensiones del representar y del hacer se limita a asegurar el contacto con el sustrato intramundano que es la naturaleza. Pero todo lo que por mediación del *legein* y el *teukhein* nos sale al paso en estas zonas de contacto, viene ya abierto y alumbrado en un horizonte previo de significaciones. Y esto sólo se debe a lo imaginario.

El porqué una sociedad instituye un determinado horizonte de significaciones, es una cuestión que Castoriadis tiene que rechazar como algo sin objeto. No cabe preguntar por el origen de lo ya no rebasable por el pensamiento. La institución de cada mundo es una *creatio ex nihilo*. Por eso, "más allá de la actividad conciente de institucionalización, las instituciones encontraron su fuente en lo imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico, de lo contrario la sociedad no hubiese podido *reunirse*, y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido sobrevivir [...] Hay, es cierto, una función de lo imaginario de la institución, aunque ahí todavía se constata que el efecto de lo imaginario supera a su función; no es *factor último*, pero, sin él, la determinación tanto de lo simbólico

⁴⁵ Op. Cit. Vol. 2, p. 165.

como de lo funcional, la especificidad de la unidad de lo primero, la orientación y la finalidad de lo segundo permanecen incompletos y finalmente incomprensibles".⁴⁶

2. 2. El concepto de significaciones imaginarias.

El término "imaginario" alude a un mismo tiempo a los planos psíquico y social. En uno y en otro la diferencia, además de la escala en la que cada uno produce según Castoriadis, se relaciona con su condición estructurante⁴⁷. Así, del imaginario social dice lo siguiente: "lo que yo llamo imaginario no tiene nada que ver con las representaciones que corrientemente circulan con este título. En particular no tienen nada que ver con lo que es presentado como imaginario, por ciertas corrientes psicoanalíticas [...] Más bien, el espejo mismo (a propósito de lo especular) y su posibilidad, y el otro como espejo son obras del imaginario que es creación [...] Lo imaginario de lo que hablo no es *imagen de*. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social, histórica y psíquica) de figuras, formas e imágenes a partir de las cuales sólo puede tratarse de alguna cosa. Lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de ello"⁴⁸.

En este planteamiento, Castoriadis se inquieta principalmente por la incapacidad de las sociedades contemporáneas para crear nuevas significaciones sociales y para cuestionarse a sí misma. Ante esta incapacidad y este rechazo de no ir más allá de la crítica, Castoriadis realiza

⁴⁶ Op. Cit. Vol. 1, p. 227.

⁴⁷ Araujo Paullada, Gabriel. *Aproximaciones a la relación subjetividad y poder*. Cuadernos del TIPI 1. UAMX. México, 1995, p. 53. Trabajo que abre líneas de pensamiento importantes en relación a lo imaginario; sin embargo, a la hora de citar a Castoriadis hay un error en el texto de Araujo, a saber: "lo que yo llamo imaginario no tiene nada que ver con las representaciones que **correctamente** circulan con ese título". En el texto original encontramos: "lo que yo llamo imaginario no tiene nada que ver con las representaciones que **corrientemente** circulan con ese título". El término corrientemente, va en dos sentidos; el imaginario como palabra común y corriente, y en consecuencia, el imaginario de ciertas corrientes psicoanalíticas. Que es a lo que Castoriadis hace y dirige su crítica.

⁴⁸ Op. Cit. Vol. 1, p. 8.

un análisis de todas las fuerzas afectivas que participan en el campo de lo social-histórico.

Por tal motivo en lo imaginario radical (social) Castoriadis encuentra lo lógico y lo no lógico, lo separado y lo indiferenciado, lo racional y lo irracional. Como él mismo dice, es el “magma” portador de todo lo que une y separa.

Por todo lo anterior, es importante destacar a lo histórico-social como uno de los dominios del hombre. Es una de las creaciones de Castoriadis, donde muestra la indisociabilidad e irreductibilidad de la psique y la sociedad. Sociedad e historia no tienen existencia por separado. Lo social se da como autoalteración, como historia. Ésta es la emergencia de la institución, en un movimiento que va de lo instituido a lo instituyente, y viceversa, a través de rupturas y de nuevas posiciones emergentes del imaginario social instituyente, de ahí que “lo esencial de la creación no es *descubrimiento*, sino constitución de lo nuevo: el arte no descubre, constituye; y la relación de lo que constituye con lo *real*, relación con seguridad muy compleja, no es en todo caso una relación de verificación. Y en el plano social [...] la emergencia de nuevas instituciones y de nuevas maneras de vivir, tampoco es un *descubrimiento*, es una constitución activa”.⁴⁹

Lo social histórico tiene su condición de creación incesante a partir del magma de significaciones imaginarias sociales, y ese magma es el que constituye a la sociedad como un mundo de significaciones. De este modo, cada sociedad se autoinstituye. El ser de lo histórico-social está dado por esas significaciones, que da un *determinado* sentido a la vida social, siempre arbitrario. Este dominio se mantiene unido gracias a la urdimbre producida por el magma de significaciones imaginarias sociales. La burguesía, por ejemplo, produce su propia definición de la

⁴⁹ Op. Cit. Vol. 1, p. 231.

realidad, que tiende a ser tomada como canónica por los sujetos, debido a la habitual heteronomía en la cual se hallan las sociedades.

La autonomía implica el cuestionamiento de la institución imaginaria de la sociedad, y abre la posibilidad de modificaciones en el dominio de lo histórico-social. Lo que podemos decir sobre las significaciones imaginarias es lo siguiente:

Lo primero que puede decirse, a modo de advertencia, es que no son un doble irreal de un mundo real, es una posición primera que inaugura e instituye lo histórico-social, procediendo del imaginario social instituyente, expresión de la imaginación radical de los sujetos. Hay significaciones centrales, que no tienen referente, que son referentes de otras que son secundarias, las instituyen. No son necesariamente explícitas, ni son lo que los individuos se representan, aunque dan lugar a las representaciones, afectos y acciones típicos de una sociedad. Son lo que constituye a los individuos como sujetos sociales. Es imposible explicar cómo emergen: son creación. Por lo tanto, "ni la realidad, ni la racionalidad, ni las leyes del simbolismo pueden dar cuenta [...], no necesita para existir ser explicitada en los conceptos o las representaciones y que actúa en la práctica y el hacer de la sociedad considerada como sentido organizador del comportamiento humano y de las relaciones sociales independientemente de su existencia *para la conciencia* de esta sociedad".⁵⁰

El campo socio-histórico se caracteriza esencialmente por significaciones imaginarias sociales, las que deben encamarse en las instituciones. No pueden ser explicadas por parámetros lógicos.

⁵⁰ Op. Cit. Vol. 1, p. 245.

Como pudimos ver en los dos últimos apartados, la obra de Castoriadis brinda un gran aporte argumentativo para seguir elaborando más reflexiones. Castoriadis no admite ninguna forma de determinismo, ni ontológico, ni marxista, ni psicoanalítico, ya que ninguno de ellos contempla lo imaginario radical en tanto emergente. Es claro también porque no se trata de una teoría, sino de una elucidación sobre la sociedad y la historia. En tanto elucidación, lo singular y lo colectivo mantienen una relación estrecha con el imaginario radical, la autonomía y la creación.

2. 3. El concepto de saber.

Del latín *sapere*. Tener tal o cual sabor, ejercer el sentido del gusto, tener gusto, tener inteligencia, ser entendido. De uso general en todas las épocas, se refería comúnmente al sentido del gusto; pero figuradamente ya se empleaba en el sentido de “tener juicio”, “entender algo”. “Él sabe lo que hace” son corrientes en Terencio y demás cómicos. Cuando saber se combina con un infinitivo, en castellano como en otros muchos idiomas puede cambiar fácilmente de significado. Lo más extendido es que en la construcción negativa tome el valor de *poder*. Actualmente se toma como sinónimo de conocer; conocer una cosa o tener noticia de ella. Ser docto en una materia.

2. 3. 1. El saber en la filosofía.

Según José Ferrater Mora⁵¹; “el vocablo *saber* (usado a veces como verbo y a veces como sustantivo: *el saber*) se equipara con frecuencia al término *conocimiento*. Sin embargo, es muy común en la literatura filosófica de varias lenguas emplear *saber* en un sentido más amplio que *conocimiento*. De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar, una

⁵¹ Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía. 4 volúmenes*. Ed. Ariel. Barcelona, 2001.

vez debidamente sistematizado, a la ciencia, el saber puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas". En este sentido amplio se usan locuciones tales como *saber a qué atenerse* (que, según Ortega y Gasset, constituye la raíz de todo saber), *saber cómo comportarse*.

Entendido en un sentido muy amplio, el saber "es un contacto con la realidad" con el fin de discriminarla; el término *saber* está relacionado con *sabor*, y este último indica que se trata de *probar* las cosas y ver a lo que saben.

Para plantear el saber en la filosofía, comentaré dos diálogos de Platón, a saber: el Menón y el Teeteto⁵². La importancia de recurrir a ellos está, tanto en su fuerza histórica-filosófica, como en la posibilidad de pensar las significaciones que hemos heredado alrededor del saber.

El diálogo Teeteto inicia con una breve conversación introductoria entre Euclides y Terpsión, la cual deja paso al diálogo que, esta vez, se presenta en forma directa. La conversación, que tiene lugar entre Sócrates, Teodoro y Teeteto, ha sido escrita por Euclides y va a ser leída. Tras los preámbulos que sirven para la presentación de Teeteto, Sócrates manifiesta a éste su perplejidad ante el problema de definir qué es verdaderamente el saber (epistemé). Lo que viene a continuación nada más lo puntualizo para una elaboración posterior, ya que una relectura de este diálogo de más de doscientas páginas brinda significaciones importantes sobre el saber. Por lo mientras podemos destacar los siguientes apartados clave en el diálogo:

⁵² Para respetar el texto canónico de Platón, utilizo las traducciones de los diálogos de Platón hechas al castellano por la editorial Gredos en 9 volúmenes. De esta manera, los pasajes son referidos al momento (por número y letra en el margen), y pueden ser cotejados con cualquier otra traducción que respete la canonización del texto original de Platón.

a) Primera definición: el saber es percepción (151d-186e). Dentro de esta parte aparece una digresión (172c-177c) en la que se trata de las diferencias que separa al filósofo del orador.

b) Segunda definición: el saber es opinión verdadera (187a-201c). También aquí encontramos una extensa digresión (187d-200d) en la que Sócrates intenta sin éxito aclarar en qué consiste la opinión falsa.

c) Tercera definición: el saber es opinión verdadera acompañada de una explicación (201c-210b). Aquí la palabra *logos*, como razón, argumento o explicación juega un papel fundamental, ya que sirve como "ligadura" o "cadena" entre la opinión verdadera y el saber.

El diálogo termina con el reconocimiento de que no ha sido posible definir el saber y Sócrates abandona la escena para dirigirse al pórtico del rey. Este diálogo trata al saber como un acontecimiento puramente intelectual, desprendido de sus relaciones con la práctica.

Y es precisamente en el diálogo Menón donde se aborda la relación del saber con la práctica, como poder actuar, como poder vivir. El diálogo se inicia con la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de la virtud para poder ser enseñada, o aprendida, o si de algún modo está presente en los hombres. Sócrates señala que no se puede saber una cualidad de la virtud sin saber antes lo que es la virtud como tal. Se dan varias definiciones de la virtud y todas resultan insuficientes. Menón se ve forzado a reconocer que no sabe lo que es la virtud y niega toda posibilidad de saber (80b), lo cual implica también la imposibilidad de saber las virtudes. Menón plantea una aporía muy interesante (80d) ¿cómo puede buscarse lo que se ignora totalmente? Y si lo encontramos ¿cómo, al encontrarlo,

sabremos que hemos encontrado lo que buscábamos? La objeción es plausible y profunda. Implica en efecto que nada puede aprenderse y que nada se sabe.

Esta aporía, se supera con la teoría de la reminiscencia y Sócrates la demuestra a través del ejercicio de geometría que trabaja con el esclavo de Menón. Sócrates consigue por medio de preguntas hábiles, que el esclavo recuerde, esto es que comprenda una teoría matemática. La teoría de la reminiscencia nos dice que la situación (efectivamente imposible) de buscar lo que se ignora totalmente, nunca se realiza. De hecho, siempre se busca lo que se sabe. Tratamos de hacer conciente un saber inconciente, tratamos de recordar un saber olvidado.⁵³ Todo lo que se llama saber y aprender, no es otra cosa que reminiscencia. Y Sócrates dice que sólo es posible la búsqueda, en las personas que tienen deseos de investigar, pues el que ya sabe algo se conforma, porque ya sabe, y por lo tanto, ya no busca. En cambio, el que no sabe lo que ha de buscar (a parte de conformarse pues no sabe que ha de buscar), ya no lleva a cabo la tarea de la búsqueda. La teoría de la reminiscencia, es la primera teoría a priori del saber en la filosofía occidental: cierto tipo de conocimiento viene de la razón, no de la experiencia (aunque ésta se necesita para desencadenar el proceso del saber). El experimento con el esclavo ha demostrado que cierto tipo de conocimiento, como el matemático, si es posible.

Ahora bien, para demostrar cómo este conocimiento puede ser posible en la vida práctica, Platón nos pide que imaginemos a dos hombres, uno que conoce el camino a la ciudad de Larisa y otro que, sin conocerlo, lo encuentra por una conjetura acertada; ambos, el uno con su conocimiento, el otro con su opinión verdadera, serán buenos guías; ambos por igual podrían conducirnos a la meta. Desde el punto de vista de la práctica correcta, la opinión verdadera no es peor guía que el conocimiento (97b). ¿Qué añade, entonces, el conocimiento a la

⁵³ Algo parecido acontece con el no saber que se sabe, que sintetiza lo inconciente en la metapsicología freudiana. Esto lo comento más adelante.

opinión verdadera? No el hecho de acertar siempre en la práctica, porque puede darse el caso de quien acierte siempre por fortuna, por tener una opinión que de hecho sea correcta aunque carezca de base; de él no diríamos que conoce, sino sólo que sus conjeturas son acertadas. ¿Qué es lo que hace diferente, entonces al conocimiento de la opinión verdadera? Que en el caso del saber (me permito por este momento relacionar como sinónimo al saber y el conocimiento), a diferencia de la mera opinión, nuestras opiniones están firmemente "ligadas", "sujetas", de tal modo que no pueden escapársenos. Por eso el conocimiento, es más valioso que la opinión verdadera, porque a diferencia de ella, el conocimiento es una atadura (98a). Si bien la opinión verdadera basta para orientar nuestras acciones en el mundo, sólo si tenemos una garantía segura de que nuestra acción corresponde a la realidad, podemos confiar que la creencia no fallará; sólo entonces tenemos conocimiento. La "ligadura" de la que nos habla Platón, sujeta nuestras opiniones a la realidad, y es que la "significación" de la palabra "ligadura" es el razonamiento. El saber, a diferencia de la opinión, es una guía de la práctica que está asegurada firmemente en razones. Saber es poder orientar en forma acertada y segura la acción en nuestra vida cotidiana.

El Menón no propone una definición de saber diferente a la del Teeteto, simplemente la considera desde otro aspecto. Entonces, la diferencia específica entre opinión verdadera y el saber en ambos diálogos, son las razones, los argumentos en que podemos fundamentar una opinión, pero sólo en el Menón la justificación en razones se presenta como una "atadura", "ligadura", "encadenamiento"⁵⁴ de las opiniones que aseguran de esta manera su correspondencia con la realidad.

⁵⁴ Que interesante resulta este tipo de metáfora sobre "la cadena" o "el encadenamiento" como lo plantea el texto de Platón. Al respecto, muchos años después, Lacan emplea de modo creciente el término "cadena" a partir de la década de 1950, siempre referido al orden simbólico. "En 1957 Lacan introduce la expresión "cadena significativa" para referirse a una serie de significantes vinculados entre sí". Evans, Dylan. *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós. Bs. As. 1997, p. 47.

El saber, en estos diálogos tiene relación con la palabra búsqueda, con el deseo de tener algo. Pero también, con la posibilidad de recordar un saber que ya tenemos, recordemos la teoría de la reminiscencia, donde la palabra reminiscencia literalmente quiere decir "recuerdo vago". Por eso el proceso del saber incluye al conocimiento, a la opinión o creencia y a la ignorancia. El saber según Platón, está en cada uno de nosotros, no es algo externo a nosotros; por eso la dialéctica y la mayéutica son métodos privilegiados entre Sócrates-Platón para activar ese proceso llamado saber. La epojé o suspensión del juicio⁵⁵, es esa escucha particular que hacen nuestros autores para producir un saber, o bien, ayudar a "parir" el saber en el alma de los interlocutores; por eso todo lo que se llama aprender, conocer o saber, no es otra cosa que reminiscencia (80c).

2. 3. 2. El saber en el psicoanálisis freudiano y lacaniano.

En los *trabajos sobre metapsicología*⁵⁶ de 1915 de Sigmund Freud, el texto sobre *lo inconciente*, tiene un gran aporte en relación al concepto de saber. Pero, ¿qué entiende Freud por metapsicología? Según Laplanche y Pontalis⁵⁷: "Es un término creado por él para designar la psicología que lleva a cabo en su dimensión más teórica. La metapsicología elabora un conjunto de modelos conceptuales más o menos distantes de la experiencia, tales como la creación de un aparato psíquico dividido en instancias, la teoría de las pulsiones, el proceso de la represión, lo inconciente, etc. La metapsicología considera tres puntos de vista: dinámico, tópico y económico". Roudinesco y Plon,⁵⁸ señalan que, "es un término creado por Sigmund Freud en 1896 para designar el conjunto de su concepción teórica, y distinguirla de la psicología clásica. El enfoque metapsicológico consiste en la

⁵⁵ Otra coincidencia importante, ahora entre la epojé o suspensión del juicio por parte de Sócrates-Platón y la llamada "atención flotante" del analista. ¿Una epojé del analista? Y ¿una atención flotante de Sócrates-Platón? Lo que sí puedo asegurar es que ambas tienen que ver con la escucha ¿del otro y de lo Otro?

⁵⁶ *Trabajos sobre metapsicología* (1915). Vol. XIV. Op. Cit, p. 153.

⁵⁷ Laplanche, Jean. Y, Pontalis, Jean. *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Labor. Barcelona, 1993, p. 225.

⁵⁸ Roudinesco, Élisabeth. Y Plon, Michel. *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Paidós. Bs. As. 1998, p. 699.

elaboración de modelos teóricos que no están directamente vinculados a una experiencia práctica o una observación clínica; se define por la consideración simultánea de los puntos de vista dinámico, tópico y económico”.

De esta manera, el trabajo sobre *lo inconciente* forma parte de la mencionada metapsicología de Freud, y es que el concepto de que existen procesos anímicos inconcientes es, desde luego, fundamental en la teoría psicoanalítica. Freud nunca dejó de insistir en los argumentos a favor de la existencia de lo inconciente. En un trabajo escrito en 1938⁵⁹, Freud reivindica este concepto. Es importante aclarar aquí, que el interés de Freud por lo inconciente nunca fue de naturaleza filosófica. Su interés era práctico. Freud se dio cuenta que sin ese supuesto le resultaba difícil explicar o bien describir, una gran variedad de fenómenos que le salían al paso. Una vez formulado este supuesto, se le abrió el camino a una región, inmensamente fértil de nuevos saberes.

Si lo inconciente abre una amplia posibilidad de saberes, ¿cómo había sido pensado el fenómeno de la conciencia? Descartes es un filósofo que fundamentó su filosofía en el sujeto de la conciencia. En la famosa sentencia “*cogito ergo sum*”, Descartes “firmó el acta de nacimiento”, tanto de la modernidad como de la relación exclusiva entre el sujeto y la conciencia. En el *pienso luego existo*, el “cogito” es el criterio de verdad. Al llevar a cabo la duda metódica, tenemos como resultado al “cogito” y con éste, la evidencia de aquellas cosas que percibe con claridad y distinción, no puede dudar, ha llegado ya a formarse un criterio de verdad, ha llegado a la certeza. Este es su pensamiento: su Yo, su pensar es una realidad. Yo no soy otra cosa que una sustancia pensante. Por eso al ejercer la duda metódica no sólo pienso y luego existo, sino que soy consciente de ello.

⁵⁹

Algunas lecciones elementales sobre psicoanálisis (1938). Vol. XXIII.

Pero Freud, al suponer la existencia de lo inconciente, prácticamente afirma lo contrario: *pienso donde no existo y existo donde no pienso*. Comienza una sospecha y al mismo tiempo, un descentramiento del llamado sujeto de la conciencia. Por lo tanto Freud no estableció una mera entidad metafísica. Lo que hizo en el capítulo VII de *la interpretación de los sueños* fue, por así decir, convertir la entidad metafísica en algo concreto de carne y hueso. Por primera vez mostró cómo era el inconciente, cómo trabajaba, cómo difería de otras partes de la psique y cuáles eran sus relaciones recíprocas con ellas.

En un *excursus* sobre el significado del saber y el mecanismo de la curación en el psicoanálisis de 1913, podemos leer lo siguiente: “Es verdad que en los tiempos iniciales de la técnica analítica **atribuíamos elevado valor [...] al saber del enfermo sobre lo olvidado por él, y apenas distinguíamos entre nuestro saber y el suyo**. Considerábamos una particular suerte obtener de otras personas información sobre el trauma infantil olvidado [...] y nos apresurábamos a poner en conocimiento del enfermo la noticia y las pruebas de su exactitud, con la segura expectativa de llevar así neurosis y tratamiento a un rápido final. **Serio desengaño**: el éxito esperado no se producía. ¿Cómo podía ser que el enfermo, conociendo ahora su vivencia traumática, se comportara empero como si no supiera más que antes? [...] **No cabía ninguna duda de que el enfermo exteriorizaba una violentísima resistencia a un saber que le era impuesto [...]** Fue preciso entonces quitar al saber como tal el significado que se pretendía para él, y poner el acento sobre las resistencias que habían sido la causa del no saber. **El saber conciente era sin duda impotente** contra esas resistencias [...] Y es que los enfermos saben sobre la vivencia reprimida en su pensar, pero a este último le falta la conexión con aquel **lugar** donde se halla de algún modo el recuerdo reprimido”.⁶⁰

⁶⁰ *Trabajos sobre técnica psicoanalítica. Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I)* (1913). Vol. XII. Op. Cit, p. 141 y 142.

En este texto, si leemos con cuidado, nos damos cuenta que existe la posibilidad de dividir al “saber conciente” de otro saber que Freud llama “no saber”; lo que vuelve imposible el hecho de comunicar información obtenida en forma externa (ya sea con los padres o tutores) al enfermo, además de generarle a éste una fuerte molestia o bien fortalecer las resistencias al análisis. De paso, es notorio como Freud apenas si distingue el saber del enfermo, del saber de él como “médico”.

Veamos el comentario de Freud que aparece en la conferencia 27: “¿Qué debemos hacer, entonces, para sustituir en nuestro paciente lo inconciente por lo conciente? **Antaño creíamos que era muy simple, nos bastaba con colegir eso inconciente y enunciarlo. Pero ya sabemos que era un error por estrechez de miras. Nuestro saber sobre lo inconciente no equivale al saber de él**; cuando le comunicamos nuestro saber, el no tiene *en lugar* de su inconciente, sino *junto* a eso, y es muy poco lo que ha cambiado. Más bien debemos representarnos a eso inconciente **tópicamente**; debemos rebuscar en su recuerdo el lugar en que eso se produjo por obra de una represión. Si esta represión se elimina, la sustitución de lo inconciente por lo conciente puede consumarse sin dificultad”.⁶¹

Lo que antes era apenas distinguible, ahora ya es una certeza. Qué importante fue para Freud como investigador, reconocer este proceso del saber de lo inconciente y diferenciarlo al mismo tiempo del saber teórico sobre lo inconciente. El saber sobre lo inconciente del analizante (un no saber que se sabe), no es lo mismo que el saber teórico sobre lo **inconciente del analista** y viceversa; el analista tiene su propio saber sobre lo inconciente, además de su saber teórico sobre lo inconciente. Por eso el analista debe tener la suficiente paciencia y escucha para que lo reprimido inconciente se coloque por sí solo en lo preconciente conciente. En ese sentido, el analista facilita con su intervención el encuentro entre estos

⁶¹ Conferencias de introducción al psicoanálisis. Conferencia 27, la transferencia (1917). Vol. XVI. Op. Cit, p. 397.

saberes y así se produce el proceso analítico en el analizante. Constituyendo de esta manera, mayor autonomía en la experiencia de saber sobre sí mismo.

De ahí la importancia de los trabajos metapsicológicos y en especial, el texto sobre lo inconciente. Cuando Freud dio a conocer este supuesto teórico-práctico, llegó *la peste* como metáfora de *un no saber que se sabe*, lo inconciente, y con ello; sueños, lapsus, equivocaciones, errores, chistes, el trastrabarse y toda una psicopatología de la vida cotidiana que al fin tuvo presencia teórica y dignidad en la ciencia. A propósito, cuando Descartes en su reflexión sobre el cogito, se encuentra con errores, equivocaciones, incluso con sueños que lo pueden llevar al engaño, supone la existencia de un “genio maligno” (y Francis Bacon contemporáneo de Descartes, tuvo que suponer la existencia de “ídolos”) para poderlos justificar.

Entonces, ¿qué se entiende por lo inconciente? Según Roudinesco y Plon, “en el lenguaje corriente, el término inconciente se utiliza como adjetivo para designar el conjunto de los procesos mentales que no son pensados conscientemente. También se le puede emplear como sustantivo, como una connotación peyorativa, para hablar de un individuo irresponsable o loco, incapaz de dar razón de sus hechos [...] En psicoanálisis, el inconciente es un lugar desconocido para la conciencia: “otra escena”. En la primera tópica elaborada por Freud constituye una instancia o un sistema de contenidos reprimidos que se sustraen a las otras instancias, el preconciente y el consciente. En la segunda tópica no es ya una instancia, sino una característica del ello y, en gran medida, del yo y el superyó”⁶².

⁶²

Op. Cit, p. 519.

Laplanche y Pontalis, profundizan mucho más en "lo inconciente:

A) El adjetivo inconciente se utiliza en ocasiones para connotar el conjunto de los contenidos no presentes en el campo actual de la conciencia, y esto en un sentido 'descriptivo' y no 'tópico', es decir, sin efectuar una discriminación entre los contenidos de los sistemas preconciente e inconciente.

B) En el sentido tópico, la palabra inconciente designa uno de los sistemas definidos por Freud dentro del marco de su primera teoría del aparato psíquico; está constituido por contenidos reprimidos, a los que ha sido rehusado el acceso al sistema preconciente - conciente por la acción de la represión (represión originaria y represión con posterioridad).

Los caracteres esenciales del inconciente como sistema pueden resumirse del siguiente modo:

- a) sus 'contenidos' son 'representantes' de las pulsiones;
- b) estos contenidos están regidos por los mecanismos específicos del proceso primario, especialmente la condensación y el desplazamiento;
- c) fuertemente catectizados de energía pulsional, buscan retornar a la conciencia y a la acción (retorno de lo reprimido); pero sólo pueden encontrar acceso al sistema preconciente-conciente en la formación de compromiso, después de haber sido sometidos a las deformaciones de la censura;
- d) son especialmente los deseos infantiles los que experimentan una fijación en el inconciente.

C) Dentro del marco de la segunda tópica freudiana, la palabra inconciente se emplea sobre todo como adjetivo; en efecto, inconciente no es ya lo propio de una instancia particular, puesto que califica a ello y a una parte del yo y del superyó.⁶³

Por efecto de este supuesto teórico-práctico,⁶⁴ el individuo pasa a convertirse en un sujeto (por cierto, muy discutida resulta la posible elaboración de una teoría del sujeto en el psicoanálisis),⁶⁵ sujeto que ha padecido un descentramiento y que a su vez, guarda una relación específica con el saber. Ya no podemos hablar del sujeto de la conciencia en términos universales como lo plantean las filosofías del sujeto, pues también hay que contemplar al sujeto del inconciente, tan particular como lo plantea el psicoanálisis. El individuo siempre si es divisible, por lo tanto tendríamos que llamarle "dividuo".⁶⁶ La noción de sujeto parece responder a este supuesto teórico-práctico y más en "su" relación al saber. Es precisamente Jacques Lacan, el que se encarga de elaborar una posible teoría del sujeto en el psicoanálisis, y es ahí donde el "saber" que diferenció Freud, jugará un papel muy importante. Por lo tanto veamos que dice Lacan al respecto. Dylan Evans, al comentar la palabra "saber", expresa lo siguiente:

⁶³ Op. Cit, p. 193.

⁶⁴ Sobre lo inconciente, bien vale la pena tener en cuenta como lo piensan algunos autores contemporáneos. Para Lacan, el inconciente carece de interioridad pues es ahí donde se da la hiancia. Para Levi-Strauss en la *Antropología estructural*, el inconciente es siempre vacío. En el *Ser y la nada* de J. p. Sartre, lo psíquico es la conciencia, y es la nada la que se identifica con la conciencia, en tanto que ésta es lo no acabado; lo que aspira a ser pero no es. Para Castoriadis, lo inconciente es lo indeterminado, es un magma de significaciones.

⁶⁵ Para profundizar en esta discusión, los siguientes libros pueden ser muy útiles. En primer lugar, "Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis". De Néstor Braunstein. Siglo XXI. México, 1997. Y, "Crítica del sujeto". Varios autores. UNAM. México, 1990. En este texto, la crítica del sujeto es hecha desde varios campos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Sin embargo, no podemos perder de vista la fuerte crítica que hace Heidegger a la categoría de sujeto, en textos como el ya referido *Ser y tiempo* y *Hermenéutica de la facticidad*, entre otros. Heidegger propone en vez de sujeto, la categoría de Dasein, pues le da una perspectiva ontológica y también histórica.

⁶⁶ Palabra elaborada (y sumamente discutida) por el Dr. Enrique Luis Maorenzic en los seminarios-taller de los sábados, en el Círculo Psicoanalítico Mexicano.

"Lacan distingue el conocimiento, que es imaginario, del saber, que es simbólico. **El saber es la meta del tratamiento psicoanalítico**; el saber de la relación del sujeto con el orden simbólico, y también el saber sobre esa relación. **Este saber es simplemente la articulación de los significantes en el universo simbólico del sujeto**, la cadena signifiicante. El inconciente no es más que otro nombre del saber simbólico, en cuanto que constituye un saber desconocido, un saber que el sujeto no sabe que tiene. La cura apunta a una revelación progresiva de este saber para el sujeto, y se basa en la premisa de que **el único medio de acceso a ese saber es una particular forma de palabra denominada asociación libre**. No obstante, la cura no apunta a un "saber absoluto" hegeliano, porque el inconciente es irreductible; existe una división ineludible entre el sujeto y el saber. **El saber simbólico es saber de la verdad sobre el propio deseo inconciente. El saber en este sentido es una forma de goce, el saber es el goce del Otro**. El saber simbólico no reside en algún sujeto particular, ni en el Otro (que no es un sujeto sino un lugar); **es intersubjetivo**. Sin embargo esto no nos impide suponer que en algún lugar hay un sujeto que posee este saber simbólico".⁶⁷

Evans, deja muy en claro cuáles son las líneas por donde nos puede llevar el aporte lacaniano en relación al saber y el sujeto. El saber como la articulación de los significantes, el saber como una forma de goce, el saber como la verdad sobre el propio deseo, el saber como meta del tratamiento psicoanalítico, como el encuentro en la cadena de significantes. Lacan considera al saber no como un mero sustantivo, sino como una experiencia práctica a la cual el sujeto accede por medio del lenguaje. Por lo tanto es el sujeto el que "tiene" la palabra, a Saber.

En Lacan, el problema del sujeto es algo que atraviesa gran parte de su obra, y su articulación del sujeto del inconciente, es quizá uno de sus aportes

⁶⁷ Op. Cit, p. 171.

epistemológicos y clínicos más importantes: “La epistemología aquí nos dejará siempre en falta, si no parte de una reforma, que es subversión del sujeto”.⁶⁸

Lacan escribe la lógica del sujeto del inconciente y la hace funcionar en un dispositivo analítico - discursivo. Es así que bajo la lógica del significante, el sujeto es conceptualizado desde 1961 como lo representado por un significante para otro significante, es decir, exterior a la cadena significante, fuera de todo centro y siendo el efecto de un corte. En uno de sus textos fundamentales podemos leer lo siguiente: “En cuanto a nosotros partiremos de [...] ser en primer lugar un significante. Nuestra definición del significante (no hay otra) es: un significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante será pues el significante por el cual todos los otros significantes representan al sujeto: es decir que a falta de este significante, todos los otros no representarían nada. Puesto que nada es representado sino para [...] Es lo que falta al sujeto para pensarse agotado por su cogito, a saber lo que es impensable”⁶⁹. Por tal motivo, “el sujeto no se constituye sino sustrayéndose a ella (la cadena significante) y descompletándola esencialmente por deber a la vez contarse en ella y no llenar en ella otra función que la de falta”⁷⁰. He ahí una subversión de la teoría del sujeto como posibilidad de ser el centro de la síntesis.

El sujeto del inconciente tiene, en la obra de Lacan, su temporalidad lógica. Y de acuerdo con Heli Morales “encontramos tres tiempos para pensar al sujeto del inconciente:

Primer tiempo: el sujeto del inconciente es diferente del yo. Teorización que comienza en 1953 con *Función y campo de la palabra y el lenguaje* en la forma

⁶⁸ Esto lo dice Lacan en la contratapa de sus Escritos. Siglo XXI. México, 1995.

⁶⁹ Lacan, Jaques. *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. En, *Escritos 2*. Siglo XXI. México, 1995, p. 799.

⁷⁰ Ibid, p. 786.

más cercana a la palabra y que termina con *Subversión del sujeto*, que implica una topología y una teoría del significante que a su vez permiten el pasaje al otro tiempo.

Segundo tiempo: el álgebra del sujeto. Comienzo propiamente lógico con la definición enunciada en 1961, donde el significante representa al sujeto para otro significante. Hay una otra topología y una otra escritura del sujeto de lo inconciente.

Tercer tiempo: lógica del sujeto. Aquí se escribe ya una lógica propiamente dicha del sujeto y ésta se hace en relación al discurso psicoanalítico"⁷¹.

Entonces, es necesario pensar a la subversión del sujeto no sólo desde una propuesta epistemológica que lleva a un descentramiento del sujeto, sino desde un desfiladero que constituye una ontología del sujeto en relación a la falta y el significante. Lacan en consecuencia, trabajó una escritura de cuatro discursos donde existe una estructura con cuatro lugares que, en tanto funciones, son: la del agente, el otro, la verdad y la producción; que en la topología lacaniana, son el discurso del amo, discurso de la histérica, discurso de la universidad, y el del analista. Cuatro discursos con cuatro elementos rotativos: el significante amo, el saber, el sujeto y el objeto causa del deseo. Se trata por lo tanto en Lacan, de una lógica del sujeto del inconciente basada en una relación entre, el saber, el goce y lo imposible; intrincados a la verdad y su producción. Esto permite mirar cómo la ciencia le da un estatuto de verdad al saber; en cambio, el psicoanálisis con la suposición del inconciente evidencia que entre el saber y la verdad hay un agujero insalvable. El problema de la relación entre verdad y saber, no sólo aparece en Foucault, sino en el psicoanálisis. La imposibilidad de juntar saber y verdad es lo que el psicoanálisis denuncia y desde ahí interpela el discurso de la institución universitaria⁷². "La universidad usa la legislación de los títulos para legitimar en

⁷¹ Morales, Heli. *Discurso y saber: Foucault con Lacan. Dos discursos sobre el sujeto*. En revista, La nave de los locos. No. 14. México, 1990, p. 5.

⁷² En relación a esto, Rene Lourau indica que "el análisis institucional no pretende producir un súper-saber clandestino y misterioso, más completo y más <verdadero> que los otros saberes fragmentarios.

una función de tramitar información para crear un imaginario de saber. El agujero entre el saber y la verdad, la universidad quiere taparlos con títulos"⁷³.

2. 3. 3. El saber en los grupos

Para este apartado me interesa rescatar una serie de experiencias, entre ellas mi propia experiencia como docente y coordinador de la licenciatura en psicología en universidades privadas y en la UAM Xochimilco; mi proceso de formación en la MPSGI. Y por último, mi participación e integración en el proyecto de posgrado de la UCM como observador no participante en los círculos de reflexión⁷⁴.

Al comentar sobre los saberes en Latinoamérica, dice Pavlovsky: "el saber se torna peligroso para aquél que lo instrumenta [...] cuando el saber denuncia las injusticias sociales en nuestro continente, se torna peligroso o subversivo. Palabra que define desde el poder todo conocimiento que intenta transformar la realidad social. [...] El saber abstracto, desligado del contexto social, político y económico, es bien venido. [...] Es el saber inofensivo del intelectual. [...] El otro saber, aquél que pertenece al intelectual que tiene conciencia de que con el privilegio de su saber puede estar al servicio de la transformación o del cambio social, se vuelve peligroso para las estructuras de poder en Latinoamérica. [...] ¿Qué hacer entonces con *nuestro* saber?"⁷⁵. Que importante es este planteamiento y desde luego la pregunta, ¿qué hacer con nuestro saber?

Aspira, simplemente, a producir una nueva relación con el saber, una conciencia con el no-saber que determine nuestra acción [...] El psicoanálisis, mejor que la sociología, permite captar la importancia del concepto de no-saber [...] El psicoanálisis significa precisamente el descubrimiento del no-saber como regla universal de la acción y, por consiguiente, como base de toda empresa de conocimiento". Op. Cit, p. 19.

⁷³ Op. Cit, p. 7.

⁷⁴ A partir de 2001, la Universidad de la Ciudad de México ofrecía como programas de posgrado, la maestría en didáctica y conciencia histórica, así como la maestría y el doctorado en pensamiento y cultura en América Latina. Actualmente estos posgrados están en revisión.

⁷⁵ Pavlovsky, Eduardo. *¿Qué hacemos con lo que sabemos?* En *Lo grupal 1*. Ediciones búsqueda. Bs. As. 1983, p. 120.

En el lugar del docente y del coordinador la transferencia juega un papel importante, ya que ahí se actualizan y se repiten los afectos sólo que en tiempo y objeto distinto. ¿Qué pasa si el docente y el coordinador asumen su saber como algo muy particular, qué es de ellos y qué desde ahí pueden producir certezas y respuestas?

Para los fines de este texto, separo los lugares del docente y del coordinador; el lugar del docente tiene que ver con el guiar al grupo, guiar a "sus" alumnos al saber y por el saber. Es el lugar del maestro, del amo y señor de las significaciones imaginarias, por eso es un guía del proceso de aprendizaje. ¿Desde dónde escucha y desde dónde produce sus discursos? Sin embargo, me parece una verdadera lástima que en México no haya investigación en didáctica, más aún porque, como la define Comenio, la didáctica es el saber del maestro.

El lugar del coordinador remite a su presencia como productora de efectos. De acuerdo con Graciela Jasiner, "en el momento de coordinar intervenimos de muy diferentes modos. [...] Sólo después, retrospectivamente, cuando pensamos, cuando elucidamos, cuando teorizamos lo que hicimos, o sea cuando buscamos que la vivencia advenga experiencia, podemos articular esta intervención respecto a una lógica. Hay ciertas lógicas en los procesos grupales. Decir que hay una lógica, es decir, que hay tiempos, o sea que hay un antes y un después, y que las intervenciones que realizamos se inscriben de algún modo en esa lógica. [...] Entiendo que quien trabaja con grupos tendría que poder pensar la dirección de sus intervenciones, como así también la lógica de los procesos grupales. [...] En la formación de un coordinador, se trata de trabajar con rigurosidad estas cuestiones, para que en el mejor de los casos, ingresen luego al campo de lo que los analistas llamamos: saber inconciente. Sólo entonces el coordinador dispondrá de recursos y herramientas que estarán a su disposición, fluidamente"⁷⁶.

⁷⁶ Jasiner, Graciela. *La presencia del coordinador de grupos. Matrices de una artesanía*. En Campo Grupal 28. Bs. As. Octubre del 2001, p. 4.

Como podemos ver, el lugar del coordinador en el grupo no puede ser el lugar del guía. ¿Qué sabe un coordinador del discurso que se elabora en un proceso grupal? La popular frase de Sócrates “sólo sé que no sé nada”, encierra una paradoja muy cercana al coordinador de grupos (incluso al analista), quien ha de hacer funcionar su ignorancia para que el saber sea creado y elaborado por el grupo. No se trata tanto de “no saber”, sino más bien de “saber que no sabe”.

Así pues, el manejo de la transferencia es fundamental para el coordinador, ya que no sólo están en juego el amor y el deseo, sino que, también su saber y su no saber. Como el analista, “sabe que enmascara el objeto que está en causa para el sujeto, pero al mismo tiempo sabe que no está en sus manos desenmascararlo, pues no sabe cuál es, en esto consiste el trabajo del analizante”⁷⁷. “Se trata, en el lugar del coordinador, de un ‘saber hacer’ y de un ‘no saber’ al mismo tiempo. Dejarse sorprender”⁷⁸.

Por eso la importancia de reflexionar el acontecer grupal. Entonces un problema salta a la vista: el saber, o, mejor dicho el problema de los saberes en ese espacio. ¿Qué tienen que saber los que están al frente de un grupo y los que forman parte del grupo?, ¿hay un paradigma de lo que son los saberes en los grupos?, ¿cómo evaluar los saberes en un proceso grupal?, ¿quién los evalúa?

Entonces me resulta pertinente elaborar a manera de hipótesis lo siguiente: el saber teórico y práctico sobre los grupos (equipo de coordinación) y el saber de los grupos (el grupo y lo grupal) se constituyen como dimensiones analítica; y, es relevante plantearse cómo, desde estos lugares, se puede dar una creación y resignificación de los saberes desde lo singular y lo colectivo.

⁷⁷ Rebollo, M. Amor y horror en su vinculación al saber. En, Las estrategias de la transferencia en psicoanálisis. Ed. Manantial. Bs. As. 1992, p. 392.

⁷⁸ Jasiner, Graciela. Op. Cit, p. 5.

1.- El saber teórico-práctico sobre los grupos.

Defino éste a partir de los procesos de formación teórica y práctica de los procesos grupales. Dando como resultado al coordinador y observador de grupos. Subjetividad en formación, mirar y escuchar, el lugar de la palabra. Es importante tener en cuenta las metáforas, los efectos de sentido, la lógica de un proceso de grupo. Temporalidad, emergentes y portavoces. Significantes, imaginarios y fantasmas. Procesos de lo inconciente, lapsus, sueños, actos fallidos, dramatizaciones, es decir, lo que da cuenta de toda esa poesía grupal que sabemos cómo inicia pero no como va a terminar. Tarea, ansiedades y angustias, obstáculos. Lugares, roles, consignas.

Esto es muy importante en los procesos de formación de los coordinadores y observadores de grupo. Es la parte teórica, es el saber teórico sobre los grupos; de esto sólo sabe los que están frente al grupo, o bien, es un saber del coordinador y el observador. Las escenas, la transferencia en el grupo, las resistencias, su implicación, la sexualidad y el erotismo, son detalles que el coordinador y el observador deben de tener en cuenta al entrar en ese espacio privilegiado. El saber teórico sobre los grupos, hace que la presencia del coordinador sea causa de... su presencia toca otros planos y al mismo tiempo representa para él una apuesta: el poder jugar con lo grupal. Decía que su tarea no es guiar al grupo hacia las respuestas y las certezas, sino, tomar un lugar de acompañante en la bella tarea de pensar juntos, jugar escenas, inventar, imaginar, dejarse afectar, dejarse sorprender por la poesía grupal.

2. - El saber de los grupos.

Este saber es el que se crea en el grupo. Es un saber indeterminado en tanto creación, es un saber de intertextos en tanto resignificación. Aquí se llevan a cabo los momentos de la pretarea, la tarea y el proyecto. Están en juego los deseos, los proyectos, la subjetividad, los sin sentidos, lo caótico. Es el lugar de la poesía, de

las metáforas, donde lo singular y lo colectivo se funden. Lugar de las historias y de la historia del grupo, es la creación de la novela grupal, de su cuento, de su mito. Lugar de las demandas, de los amores y desamores, de los ideales, del narcisismo, de la alteridad. De los significantes y su correspondiente circulación y materialidad. Lugar de encuentros y desencuentros, de la temporalidad sin tiempo, de la memoria sin historia, el de las ruinas circulares. El lugar de los fantasmas, del inconciente social, grupal e institucional. Lugar del aleph y de los alebrijes. El lugar de la falta, de la presencia y de las ausencias, de los nombres, de los miedos, angustias y ansiedades, etc.

Pienso que el encuentro y la elaboración de estos dos saberes (el saber del coordinador y el saber del grupo) en la experiencia grupal, pueden llevar a la autonomía del sujeto y así poder realizar la tarea de pensar desde lo singular y desde lo grupal.

2. 3. 4. El saber en la arqueología del saber de Michel Foucault.

Por otro lado, entender o mirar al saber como una experiencia es ubicarlo en un entramado práctico y discursivo, ya que la idea de experiencia nos remite a ese horizonte subyacente, donde irrumpe el objeto, para que sea enunciable, decible, visible. Esto evoca a la *arqueología del saber* de Foucault.

La Arqueología da cuenta de la emergencia de un objeto que toca a todo el proceso histórico, de un mecanismo que está en juego que hace que el objeto emerja como tal, o bien, cómo ciertos objetos se presentan en la reflexión.

Foucault hace Arqueología de ciertas formas de irrupción, por tal motivo no es importante tener en cuenta la continuidad histórica, sino la discontinuidad; el objeto de la irrupción es entonces la pregunta, pero no preguntas como ¿qué es el saber?, o ¿de dónde viene el saber?, sino más bien, ¿cuál es la superficie de emergencia de lo que se llama saber? ¿Cómo se ha constituido

como objeto de saber? ¿Cuáles son las condiciones específicas en que ciertas formas de saber se convierten en objetos de experiencia?, Es claro que para Foucault ha habido una serie de transformaciones que deben investigarse, entre ellas, la relación sujeto y objeto; y es que en el sentido de la Arqueología, nosotros no apuntamos al objeto, sino que el objeto es el que nos apunta.

El propósito esencial de la arqueología es remover ese prejuicio representativo que suele presentar la epistemología: Idea del conocimiento como un acto de representación, como una actividad orientada a la reproducción de un objeto por medio de un lenguaje formal o natural determinado. Por ello, el análisis no trata a las palabras ni a los discursos como simples soplos de aire sin otra dignidad que la de ser indicadores de contenidos sensibles; ella asegura que concederles este estatuto es concederles demasiado poco.

Es posible desdeñar y hasta desconfiar de las palabras, pero eso no evita que frente a los objetos, ellos impriman una mediación que es insalvable. Tan despreciados como se quiera, los discursos imponen necesariamente una manera de referirse y de localizar la cosa. Con esta convicción, la Arqueología rechaza toda idea del lenguaje como pintura del mundo; para ella los conceptos y los enunciados no son representaciones de contenidos o de cosas externas.

La Arqueología no busca disipar la bruma del lenguaje para mejorar nuestra mirada; ella no nos invita a ver mejor y ni a ver más lejos, sino a mirar hacia el discurso y someterlo a nuevas preguntas, segura de que éste no es indicativo de ninguna experiencia inmediata. El análisis Arqueológico se define en la rigurosidad del discurso y muestra que se trata de un orden que nos excluye y que, literalmente no se habla como se ve; él prefiere exhibir la materialidad de

lo dicho, antes que consultar sigilosamente las cosas o las ideas que nuestra inocencia cree que oculta.

El análisis que practica la arqueología no busca atravesar el discurso sino localizar lo que tiene de específico y de exterior, porque ese no encierra ningún núcleo interno donde se alojaría un pensamiento o una razón primigenios; él no busca devolver la palabra a lo impensado que desde la sombra organizaría el discurso⁷⁹.

Para la arqueología, una ciencia humana, una ideología teórica, tiene un efecto material y no es una simple relación entre el pensar y el hablar; el discurso que las exhibe no es ni pensamiento revestido de signos vuelto visible por las palabras, ni actualiza un logos intemporal por medio de la escritura; el análisis no trata al enunciado como documento a descifrar sino como monumento a localizar en sus condiciones de existencia.

La Arqueología se esfuerza en mostrar que ningún pensamiento es preeminente sobre el lenguaje y que tan lejos como se quiera pensar y en cualquier dirección, siempre se piensa en palabras y están organizados en discursos teóricos o ideológicos, no están destinados a otorgarle la voz a ninguna entidad (pensamiento o cosa) que desde su puesto, nos evade. Así, la Arqueología deja en claro que: 1) el conocimiento es un tipo de violencia ejercida sobre las cosas. 2) el conocimiento no consiste en alcanzar la transparencia de ningún referente, ni en reproducir algún contenido externo. 3) el conocimiento no consiste en develar detrás de las cosas algún contenido estable o eterno. Y 4) por otra parte, la Arqueología no es otra epistemología: su tema central no es el conocimiento sino el saber.

⁷⁹ Esto es muy interesante, pues si la tesis fuera sobre el análisis del discurso, o bien, sobre el lenguaje, esto sería polémico, ya que existe ese debate entre el pensamiento y el lenguaje, si tienen que ver o no. Sin embargo la filosofía del lenguaje y quizá la lingüística, tienen mucho que decir. Mi tesis es como lo he señalado sobre el saber y esto es sólo una revisión del Foucault arqueólogo, quien profundizo, como sabemos en este tema.

2. 4. La institución universitaria y el saber en México.

Con esta parte cierro lo que es el marco teórico, pues es indudable que faltaba por hacer una reflexión sobre la institución universitaria en nuestro país, así como de la experiencia del saber. Ello implica tener en consideración la época de la colonia, ya que ahí se definen los criterios que ha de seguir la universidad como la conoceremos en nuestro siglo. La conquista y en consecuencia, el sincretismo que operó durante ese periodo no sólo en nuestro país, sino en toda América Latina, coincidió con ese proceso histórico social que ya estaba iniciando, me refiero a *la modernidad* cuyo punto de partida se ubica entre el siglo XV y XVI en Europa.

La modernidad, como una experiencia histórica social remite, a la diversidad de fenómenos y acontecimientos, que desde los siglos ya mencionados, erosionaron en Europa el orden cristiano – medieval. Entre algunos de los acontecimientos más importantes de la modernidad, tenemos los siguientes:

- La ampliación del mundo conocido a través de los viajes de descubrimiento, o mejor dicho, de conquista.
- Exploración y conquista de territorios no europeos, hasta abarcar el planeta entero.
- Innovación incesante de los medios de comunicación y de transporte.
- La formación de un mercado mundial y el incremento de la producción orientada al intercambio mercantil.
- La formación de los primeros estados nacionales europeos.
- Proliferación de las formas capitalistas de producción que se consolidarán con el surgimiento de la revolución industrial, en Inglaterra.
- La aparición de las nuevas ciencias de la naturaleza.

- El llamado *giro copernicano* del saber, que acompañará al *giro antropocéntrico* que dominará el discurso filosófico.
- *Auge* de la modernidad en los siglos XVIII y XIX. No olvidemos la pregunta de Kant ¿Qué es la Ilustración? Y la correspondiente llamada de atención por parte del maestro Kant, en su planteamiento, “atrévase a pensar por sí mismos”.
- Las ideas y esquemas interpretativos acerca de la misma modernidad que se suscitaron en el campo de la reflexión intelectual. Filosofía y Ciencias Sociales. Por cierto en el siglo XIX emergen las Ciencias del Espíritu.

En ese contexto de la modernidad, es como surge lo que Jacques Verger llama *gentes de saber*⁸⁰. “La expresión *gentes de saber* no pertenece a la lengua medieval [...] Por otro lado, tal expresión, hay que reconocerlo, tampoco es muy corriente en francés moderno. Pero el término *intelectuales*, más utilizado actualmente, aparte de haber constituido por su origen reciente un cierto anacronismo, no se ajustaba realmente a la definición del conjunto de hombres del que queríamos tratar aquí. Únicamente el término alemán *die Gelehrten* se correspondería más o menos exactamente a dicho concepto. Hubiéramos podido pensar en otras fórmulas. La de *diplomados* o, para ceñirnos más al vocabulario medieval, la de *graduados*, es decir, titulares de un grado universitario [...] Sin duda, *gentes del libro*, la expresión utilizada a veces por los historiadores, hubiera sido más aproximada. La capacidad de leer y escribir y, especialmente, la de manejar libros, ya fuera para conservar ciertos tipos de conocimientos o para informar de tal o cual práctica social o política, era efectivamente una de las características más importantes de los hombres que pretendíamos estudiar en esta obra. Pero el inconveniente de esta denominación hubiera sido el de dejar creer que estos hombres tenían el monopolio absoluto del libro, lo cual no era el caso, y sobre todo el de privilegiar un aspecto de sus actividades, mientras que

⁸⁰ Verger, Jacques. *Gentes de saber; en la Europa de finales de la edad media*. Editorial complutense. Madrid, 2001.

otros, ligados a la práctica oral⁸¹, no deben ser tampoco menospreciados. *Gentes de saber* se impuso como la fórmula más neutra y menos prejuiciosa de los resultados de las indagaciones históricas⁸².

De acuerdo con este autor, en el contexto medieval empieza una experiencia histórica y social, emergiendo un tanto en el misterio y por otro lado en los nuevos escenarios políticos. En el misterio, pues no necesariamente los saberes de escritura y libros son los paradigmáticos del saber, sino también aquellos saberes que se ciñen a una perspectiva oral. Finalmente, se impondrá el libro en vínculo con la institución universitaria como será en el caso de la Ilustración y que dicho momento histórico supondrá no solamente la racionalización del saber, sino también, de la vida práctica. Así, la obra de Kant y de Hegel es paradigmática. En el caso de los nuevos escenarios políticos, las gentes de saber reproducirán la idea del estado nacional, además de ocupar lugares de privilegio, que desde luego los llevará a ejercer el poder. Es decir, se consolida la relación entre saber y poder, que será objeto de reflexión en el siglo XX a través de la primera generación de la escuela de Frankfurt y de la investigación genealógica que llevará a cabo Foucault.

En la experiencia de nuestro país, recordemos lo que es el sincretismo, esta suerte de encuentro de dos culturas, en donde termino de imponerse una sobre la otra. Así, la lengua latina y la castellana contribuyeron en la incipiente nación mexicana, y con ellas llegó la cultura de Europa. De tal manera que, también llegaron experiencias institucionales y de saberes que empezaron a ser rápidamente incorporados entre la gente de la época de la colonia. En palabras de Octavio Paz: "Nueva España fue una sociedad culta, no sólo vivió con plenitud la cultura hispánica, sino que la adaptó con gran originalidad a las condiciones del

⁸¹ Para reflexionar este punto, sobre la práctica oral, el libro del Dr. Sergio Pérez Cortés, *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Brinda fascinantes pasajes sobre el saber oral y el arribo del saber escrito.

⁸² Ibid, p. 12, 13 y 14.

suelo americano y la modifíco sustancialmente. Pero en el sentido más limitado de la palabra, sólo una minoría de la población podía llamarse culta; quiero decir, sólo una minoría tenía acceso a las dos grandes instituciones educativas de la época, la Iglesia y la Universidad. De esta circunstancia proviene otra característica, encerrada en las academias, universidades y seminarios religiosos, la cultura de Nueva España era una cultura docta y para doctos. Ya he subrayado la acentuada coloración religiosa de esa sociedad; la teología era la reina de las ciencias y entorno a ella se ordenaba el saber⁸³.

Y en ese contexto colonial, un caso en concreto llama la atención, me refiero a Sor Juana Inés de la Cruz, quien se convirtió en la escritora, dentro del posible grupo de escritores, más importante de aquella época. Y es de llamar la atención, ya que “ni la Universidad ni los colegios de enseñanza superior estaban abiertos a las mujeres. La única posibilidad que ellas tenían de penetrar en el mundo cerrado de la cultura masculina era deslizarse por la puerta entreabierta de la corte y de la Iglesia. Aunque parezca sorprendente, los lugares en que los dos sexos podían unirse con propósitos de comunicación intelectual y estética eran el locutorio del convento y los estrados del palacio. Sor Juana combinó ambos modos, el religioso y el palaciego⁸⁴. Como bien lo sabemos, Sor Juana poseía un saber tan inquietante que le originó tensiones con las autoridades religiosas de su tiempo y que, hasta resulta cómico lo que se dice de la biblioteca de la poeta. “El padre Calleja dice que su quitapesares era su librería, donde se entraba a consolar con cuatro mil amigos, que tantos eran los libros de que la compuso, casi sin costo, porque no había quien imprimiese que no la contribuyese uno, como a la fe de erratas. Emilio Abreu, encuentra exagerada esta cifra y Dorothy Schons los reduce a cuatrocientos⁸⁵”.

⁸³ Paz, Octavio. *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. F. C. E. México, 1994, p. 68.

⁸⁴ Ibidem, p. 69.

⁸⁵ Ibidem, p. 323.

Pasando entonces a considerar a la institución universitaria en México, en un breve recorrido histórico, el libro de Jaime Castiello *La universidad* y el libro coordinado por Fernando Solana *Historia de la educación pública en México*, serán importante para ello. “La más antigua Universidad de América fue la llamada Universidad de Santo Tomás de Aquino, (Santo Domingo, 1538); bien podemos afirmar que la primera Universidad en territorio continental fue la Real y Pontificia Universidad de México, cuyo establecimiento fue demandado a la Corona por el Arzobispo Fray Juan de Zumárraga, El Virrey Antonio de Mendoza y varios notables de la ciudad para que se enseñara la fe católica en grados superiores y atender a la difusión de la cultura superior. En atención a tales peticiones, en Cédula Real de Carlos V y firmada por el príncipe Felipe II, fechada el 21 de septiembre de 1551, se establecía que se fundase *un estudio y Universidad de todas ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosas de nuestra santa fe católica y en las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tienen el estudio y Universidad de la ciudad de Salamanca*. Acto seguido, la Corona ordenó que hubiera un subsidio anual para el sostenimiento de la Universidad de México. Esta, además de Real, fue Pontificia, porque el Papa Clemente VIII reconoció la validez de los estudios hechos en ella (el *ius ubique docendi*, o sea el derecho de enseñar en todas partes), por Bula del 7 de octubre de 1597. Los cursos fueron inaugurados en enero de 1553, cuando ya era Virrey don Luis de Velasco, aunque las clases comenzaron realmente hasta el 3 de junio. Sus primeras cátedras fueron de Teología, Cánones, Filosofía, Derecho, Retórica y Gramática, pero poco a poco se amplió su número con materias diversas, según las exigencias de la época, inclusive Artes, Lenguas Clásicas, Medicina y Lenguas Indígenas”⁸⁶. De sus aulas salieron no pocos eclesiásticos, hombres de ciencia, escritores y funcionarios para atender cargos públicos en Nueva España, Filipinas, las Antillas y Centroamérica. La Universidad otorgaba los grados de Bachiller, Maestro, Licenciado y Doctor. Con la llegada de la Compañía de Jesús a tierras mexicanas,

⁸⁶ Castiello, Jaime. *La universidad*. Jus, México, 1985. Consultado en la WEB eati.upaep.mx/universidades

la Universidad de México comenzó a tener una sana competencia con las universidades de los jesuitas también llamadas Colegios Mayores, que fueron establecidos en varias ciudades novo hispanas.

Además de los anteriores, en 1792 también fue fundada la Universidad de Guadalajara y el Colegio de San Javier en Mérida, Yucatán, el cual también usó el título de Real y Pontificia Universidad. Muchos grandes sabios y hombres de ciencia egresaron de las aulas de la Universidad Virreinal. “Quien afirme que esta época fue *oscurantista y retrógrada* simplemente desconoce la historia, pues, entre otros, podemos mencionar como destacados hombres de cultura en las siguientes áreas: *Teología y Filosofía*: Fray Alonso de la Vera Cruz, uno de los primeros profesores de la Real y Pontificia Universidad; Pedro de Hortigosa; el doctor Andrés de Borda; el doctor Diego Baselenque; el Padre Miguel Wadding. *Historia*: el doctor Francisco Cervantes de **Salazar**; Fray Bernardino de Sahagún; Fray Diego de Landa; Francisco Javier **Clavijero** y varios más. *Literatura*: Francisco Cervantes de Salazar; Gutierre de Cetina; Bernardo de Balbuena; Sor Juana Inés de la Cruz; Juan Ruiz de Alarcón y muchos más. *Medicina*: El doctor Alonso López de Hinojosa; el doctor Francisco Javier Balmis. *Matemáticas, Física, Geografía y Astronomía*: Martín Rada, Luis Becerra Tanco, Juan Sánchez Váquero, José Antonio de Alzate, Carlos Sigüenza y Góngora, Joaquín Velázquez Cárdenas, José Ignacio Bartolache, Antonio de León y Gama y muchos más”⁸⁷.

Para la época de los inicios de la lucha por la independencia, el gobierno virreinal pretendió que la Universidad usara su influencia contra el movimiento insurgente y ante su negativa, el Virrey Venegas convirtió en cuartel su edificio y dispersó a maestros y alumnos. Los siguientes veinte años fueron de auténtica decadencia y casi desaparición. Aunque siguieron funcionando algunas Instituciones Superiores como el Colegio de Minería o los Colegios de San Ildefonso o San Juan de Letrán

⁸⁷ Solana, Fernando (Et. Al). Historia de la educación pública en México. F. C. E. México, 2001. Capítulo dedicado a *La educación universitaria*. Págs. 532 – 545.

y la Escuela de Agricultura y Veterinaria o la Academia de San Carlos en la capital.

“Para tiempos del Presidente Gómez Farías, fiel a su ideología, decretó su extinción y creó seis establecimientos de Estudios Preparatorios, Ideológicos y de Humanidades, de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Ciencias Médicas, de Jurisprudencia y de Ciencias Eclesiásticas. El presidente Santa Anna reestableció la Universidad en 1834 y la reorganizó a partir de 1854, pero fue nuevamente disuelta en 1857 por Ignacio Comonfort. La reabrió Félix Zuloaga en 1858 y la cerró Juárez en 1861. La revivieron los intervencionistas franceses y la suprimió definitivamente Maximiliano de Habsburgo. Desde entonces la Universidad no existió desde el punto de vista jurídico. Y durante 40 años funcionaron de modo independiente las Escuela Nacional Preparatoria y de Medicina, Ingeniería y Jurisprudencia, dependientes directamente del Estado (Ley de Instrucción Pública decretada desde Juárez en 1867). La Universidad de Guadalajara también fue suprimida varias veces: en 1826, en 1855 y en 1860. Durante el porfiriato, la Instrucción Pública se orientó hacia el positivismo científico, traído a México por el doctor Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte en París. En 1910, el maestro Justo Sierra, admirador del positivismo y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, presentó ante el Congreso de la Unión la iniciativa para crear la Universidad Nacional de México y el 22 de septiembre de ese año, la vieja institución académica volvió a nacer *despojada de toda reliquia escolástica, de toda filosofía de rutina* a decir del propio Justo Sierra. A partir de entonces la Universidad Nacional se convirtió en un centro de cultura y ciencia, pero también cuna de agitaciones políticas y laborales. Después del período crítico de la Revolución, la Universidad tendrá como rectores a intelectuales de la talla de José Vasconcelos (1920 - 1921), Antonio Caso (1921 - 1923) o Antonio Castro Leal (1928 - 1929). Para 1929, después de un prolongado conflicto durante el ejercicio de éste último rector, el Presidente de la República contestó el pliego de peticiones de los estudiantes con una iniciativa sobre la autonomía universitaria. Aprobada por el

Congreso, la Ley Orgánica otorgaba autonomía pero limitada, pues el Estado conservaba el control económico e injerencia en el nombramiento de profesores y autoridades. Para 1933 se dictó autonomía plena para la Universidad, aunque siempre continuaron los conflictos (destacando los de 1942, 1944, 1948, 1966 y, por supuesto 1968). Sabemos también de los numerosos conflictos que se han escenificado en la UNAM en los últimos 15 años (los provocados por el CEU en 1986-87 o el reciente conflicto de 1999-2000)⁸⁸. De 1970 para la fecha actual, la Universidad Nacional Autónoma de México, ha crecido a niveles impresionantes en cuanto a inscripción de alumnos se refiere. Por supuesto, la Universidad tuvo que descentralizarse y surgieron en el Distrito Federal las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en varias zonas de la capital mexicana⁸⁹.

Por supuesto que en este breve recorrido histórico hecho por la Universidad en México, no podía faltar la UAM. En el año de 1974 nace el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana, el cual propone una estrecha relación entre la investigación y el proceso de formación de profesionistas, planteando así una reforma dentro de la educación de nivel superior. Este proyecto de Universidad emerge en el contexto posterior al 68, con la guerra de Vietnam, y con las crisis político-militares de América del sur. Entre sus objetivos se crean programas de estudio y planes de trabajo con la finalidad de desarrollar ideas originales, así como, impulsar el pensamiento libre e independiente en la formación de profesionistas.

⁸⁸ Ibidem. Págs. 550 – 575.

⁸⁹ En otros sitios de la República también se desarrolló la educación superior. En 1935 se funda la Universidad Autónoma de Guadalajara, primera de carácter privado en el país. Posteriormente se crearon la Iberoamericana (1943), la Femenina de México (1943), la Motolinía (1944), la de Las Américas (entonces México City College) (1945), la del Valle de México (1960), la Salle (1962), la Anáhuac (1963). Además de que cada Estado fue fundando su propia Universidad Pública, aunque muchas de éstas provenían de los antiguos Colegios Mayores fundados por la Iglesia en siglos anteriores. En la década de los ochentas hubo un verdadero auge en la fundación de Instituciones superiores o universitarias, al grado de que en 1989 existían ya 1203 Instituciones de Educación Superior en todo el país (entre Públicas y Privadas) y hoy en día contamos con 2, 202 Instituciones. Todos estos datos pueden seguirse a profundidad en la Web eati.upaep.mx/universidades

La Universidad Autónoma Metropolitana es una institución pública de educación superior. "Creada por decreto del congreso de la unión que entro en vigor en enero de 1974, la UAM está dotada de personalidad jurídica y patrimonio propio que le permite actuar bajo el régimen de autonomía de acuerdo con su ley orgánica. Dicho de otra manera, tiene la capacidad de designar a sus autoridades, aprobar sus planes y programas de estudio, diseñar sus proyectos de investigación y divulgación, administrar sus bienes y recursos, y organizarse como mejor convenga para el cabal cumplimiento de sus propósitos fundamentales que son:

- Formar profesionales en los niveles de licenciatura y posgrado, con una sólida preparación académica, un amplio espectro de habilidades y una visión moderna de su disciplina para responder adecuadamente a las cambiantes necesidades de la sociedad.
- Participar en la solución de los problemas nacionales mediante el desarrollo de diversos programas y proyectos de investigación en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades.
- Realizar acciones encaminadas a la preservación y difusión de la cultura."⁹⁰

La UAM está conformada por tres unidades, a saber: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En las cuales se imparten las divisiones de ciencias básicas e ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades, y ciencias y artes para el diseño.

En las tres unidades, se ofrecen distintos sistemas de enseñanza – aprendizaje: "Expositivo magisterial, eslabones y aprendizaje individualizado en Azcapotzalco. Expositivo magisterial en Iztapalapa y modular en Xochimilco"⁹¹.

⁹⁰ Folleto informativo; *Esto es la UAM*. Primera edición. UAM, México, 1996, p. 3.

⁹¹ Ibidem, p. 4.

Uno de los objetivos fundamentales en la UAM, consiste en que los profesionales que se forman, tienen como objeto de reflexión la situación social en la que viven. De tal forma, la carrera de psicología se ocupa de la realidad social que se vive en México.

Psicología Social en la Unidad Iztapalapa.

En el folleto *esto es la UAM*, encontramos lo siguiente en relación a Psicología social:

“El México de hoy vive grandes cambios en lo económico, político y social, sin embargo *el mas importante se da en la mentalidad y en los procesos psicológicos de los individuos.*” Para contribuir al conocimiento y atención de los problemas derivados por el cambio social relacionados entre otros aspectos, con la salud pública, la contaminación ambiental, la planificación familiar y el desarrollo comunitario, *la UAM forma profesionales en psicología social con una sólida preparación educativa que les permite entender y explicar de manera novedosa e integral la problemática social.*

Objetivos:

Formar profesionales capaces de:

- Investigar, diagnosticar y proponer estrategias de solución a situaciones relacionadas con los *conflictos grupales*.
- Entender y explicar de manera novedosa e integral la problemática social.
- Diseñar *instrumentos de medición* (entrevistas, cuestionarios, guías de observación), para conocer actitudes, opiniones y comportamientos de los individuos y grupos sociales.

* Todas las cursivas son mías.

- Aplicar metodologías específicas para realizar *trabajo de campo e intervención* en diversos espacios sociales.”⁹²

El programa de la licenciatura se divide en un tronco general, un nivel informativo-formativo básico, un segundo nivel formativo-sustantivo y un tercer nivel de aplicación e investigación sintáctica. Desde el tronco general, la formación se orienta a la construcción de una metodología apoyada en el diseño de instrumentos de medición, que en el último nivel se aplicarán en el trabajo de campo. La formación teórica se basa por un lado en las representaciones sociales y la psicología política; por otro lado en la intervención grupal y comunitaria.

Algunos Psicólogos Sociales, egresados de la UAM Iztapalapa que han destacado son Raúl Anzaldúa, Beatriz Ramírez, Loreña Matus, ya sea en el campo educativo, grupal, comunitario y en el trabajo con adicciones, etc. Tienen diversos libros publicados.

Psicología Social en la Unidad Xochimilco.

Cabe aclarar que en la Unidad Xochimilco la formación es en Psicología, y en los últimos tres trimestres se opta por Psicología Social o Psicología Educativa. Sin embargo, toda la formación tiene una fuerte influencia por lo Social.

De acuerdo con el folleto antes mencionado, la Licenciatura en Psicología pretende: “Preparar recursos humanos capacitados para promover el desarrollo integral de los seres humanos y para contribuir a la *descripción, explicación, intervención y solución* de **los problemas** psicosociales del país, **al** igual que alentar el desarrollo de la investigación para explicar la problemática **psicosocial** y comprender el impacto de los cambios político - sociales y culturales en el entorno.

⁹² Ibidem, p. 40.

Objetivos:

Formar profesionales capaces de:

- Proponer y realizar programas orientados a la solución de la problemática social del país en *cuatro niveles de análisis: individual, grupal, institucional y comunitario*.
- Promover el *desarrollo de la investigación* para explicar la problemática psicosocial y comprender el impacto en la modernidad.⁹³

El programa de licenciatura se estructura a partir de un tronco interdivisional, un tronco divisional y un tronco básico profesional, a demás de las áreas de concentración que es en donde se opta por psicología educativa o social. Desde el tronco interdivisional hasta las áreas de concentración, la mayor parte de la formación se lleva a cabo en investigación y trabajo de campo, teniendo una metodología de corte cualitativo. La formación teórica y de intervención pasa por el trabajo grupal, el análisis institucional y el psicoanálisis. Debido a que desde el primer trimestre se hace trabajo de investigación y de campo; y que uno de los ejes teóricos de la formación es el análisis institucional, se convierte en un elemento formativo básico el análisis de la implicación, en este caso del estudiante y que posteriormente al egresar la implicación del psicólogo. Todo esto perfila a la categoría de la subjetividad como un eje que vertebra la formación del psicólogo.

Cabe destacar que la Unidad Xochimilco ofrece el posgrado a nivel maestría y doctorado en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Dicho posgrado pretende formar profesionales e investigadores de alto nivel académico capaces de analizar e intervenir en la problemática de los procesos grupales e institucionales desde una perspectiva psicosocial.

⁹³ Ibidem, p. 52

La UAM Xochimilco tiene una revista llamada *Tramas. Revista de subjetividad y procesos sociales*. Que difunde investigaciones hechas por maestros y estudiantes, de México y A. L. Algunos psicólogos sociales destacados de Xochimilco son, Silvia Radosh, Lidia Fernández, Margarita Baz, Roberto Manero ya que han impulsado el desarrollo del análisis institucional, el trabajo grupal, y el análisis de la implicación del profesional.

3. Estrategia metodológica de la investigación.

Juguetería y ambiguo, tanto fluye, tanto refluye.

Ovidio.

... sería provechoso si desistiésemos de la costumbre de oír siempre tan sólo lo que ya entendemos. Esta proposición no va dirigida sólo a cada oyente: va dirigida más aun a aquel que intenta hablar del habla, sobre todo cuando ello tiene lugar con la sola intención de mostrar posibilidades que nos permitan estar atentos al habla y a nuestra relación con ella.

Heidegger.

El arte de narrar se aproxima a su fin porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo.

W. Benjamín.

La metodología que he utilizado es de corte cualitativo. Como bien lo sabemos, históricamente la metodología cualitativa resignifica la relación sujeto – objeto, en la relación sujeto – sujeto. Es decir, la construcción del conocimiento no es en una sola dirección, definitivamente no en el campo de las ciencias sociales. El sujeto que trabaja con un objeto de conocimiento, con el fin de abstraerlo y objetivarlo, no puede ser operativo en las ciencias sociales. Por eso, trabajar con sujetos, implica un efecto de reciprocidad, de ir al otro y regresar a uno mismo. Esto supone una construcción de saber (sobre el otro y sobre sí) que tiene como categorías centrales a la subjetividad y al lenguaje. Ello, además implica un reconocimiento del otro como sujeto. Esto es definitivo para discutir metodológicamente a las ciencias sociales. Este debate tiene su origen en la modernidad, puntualmente en la reflexión de Rene Descartes sobre la posición del sujeto en el principio del *cogito ergo sum*. La relación sujeto – objeto, se torna útil para *explicar* a la naturaleza, la idea básica que subyace es que se pueden establecer conexiones causales para *explicar* los fenómenos tal cual como se nos presentan. La metodología experimental se va a imponer, pues no sólo es apuntalada por

Descartes, sino también, por Francis Bacon en la *Instauratio Magna*. Este filósofo inglés contemporáneo de Descartes, también propone una transformación de la ciencia, a través de un programa que pretende privilegiar la experimentación y/o la experiencia, haciendo énfasis en la observación. De esta manera y gracias a estos dos autores, la metodología experimental se apuntala en la racionalidad y la experimentación. De lo que se trata ahora es de brindar las conexiones causales precisas (no fue casual que el modelo físico matemático, también se haya privilegiado para respaldar al método experimental) sobre los fenómenos naturales. *Explicar*, en tanto establecer conexiones causales, fue la tarea que se propuso el positivismo al pretender la unidad de la ciencia. Auguste Comte definía a la sociología como una ciencia positiva, cuyo objetivo debía ser la búsqueda de las leyes que explican el mundo social.

El debate que comenzaba en las ciencias sociales, como podemos ver, perfilaba preguntas en torno, no sólo al método, sino también, en relación al sujeto y su relación con el objeto de conocimiento. Por supuesto, que antes de Comte, el idealismo alemán, ya contemplaba este problema del sujeto y el objeto. Tengamos en cuenta que es Kant, quien abre una serie de debates epistemológicos, ontológicos, éticos y políticos a partir del sujeto trascendental, es decir, del sujeto como condición de posibilidad del saber. Kant supera esa vieja disputa entre racionalismo y empirismo, a través de la síntesis que representará el sujeto en sí mismo.

Personajes como Holderlin, Fichte, Schelling y Hegel, problematizaron que, en la relación sujeto – objeto, había una experiencia de reciprocidad. Y es precisamente Holderlin (aquel poeta que permaneció más de treinta años encerrado, dándole rienda suelta a su locura y haciendo poemas), quien a través de un pequeño ensayo llamado *Juicio y Ser*, hacía el planteamiento central del problema de las ciencias sociales, a saber: "En el concepto de la partición se encuentra ya el de la recíproca relación del objeto y el sujeto, y la necesaria presuposición de un todo

del cual el objeto y el sujeto son las partes. *Yo soy yo* es el ejemplo más adecuado de este concepto de la partición originaria en cuanto originaria partición *teorética*, porque en la partición originaria práctica hay contraposición al *no - yo*, no a sí mismo [...] Pero este ser no debe ser confundido con la identidad. Cuando digo *Yo soy yo*, entonces el sujeto (*Yo*) y el objeto (*Yo*) no están unidos de tal manera que ninguna separación pueda ser efectuada sin preterir la esencia de aquello que debe ser separado; por el contrario, el *yo* sólo es posible mediante esta separación del *yo* frente al *yo*. ¿Cómo puedo decir *¡Yo!* Sin conciencia de mí mismo? Pero ¿Cómo es posible la conciencia de mí mismo? Es posible porque yo me pongo enfrente, frente a mí mismo, me separo de mí mismo y, pese a esta separación, en lo puesto enfrente me reconozco como lo mismo"⁹⁴.

Este pequeño escrito es el manifiesto del Idealismo alemán. No olvidemos que la tarea que se propone Hegel retomándolo a Holderlin, es superar el Espíritu desgarrado de la época, en su *fenomenología del espíritu*. Entre otras cosas, Hegel desarrolla el pasaje de la conciencia en sí a la conciencia para sí, es decir, aborda el problema de la autoconciencia. Sin embargo, cuando reflexiona sobre el encuentro de dos autoconciencias, lo que popularmente se conoce como la dialéctica del amo y del esclavo, Hegel recurre a la lucha por el reconocimiento.

¿Cómo entender la lucha por el reconocimiento en este contexto? ¿Qué es a lo que Hegel le llama lucha? ¿Qué entenderá Hegel por reconocimiento? Para empezar, sobre la palabra reconocimiento, siguiendo a Labarriére, "es un tema justamente capital y conocido, incluso para quien no sabe casi nada de la fenomenología, sabe al menos, las líneas generales de este movimiento al cual se simplifica reduciéndolo a una nueva inversión por la que el esclavo, el explotado, siempre podría con el amo en virtud de una ley dialéctica que traería de suyo, no se sabe gracias a que lógica, una simple inversión de un término en el otro; en resumen una solución casi mágica", para este mismo autor, la palabra

⁹⁴ Holderlin, Friedrich. *Ensayos*. Hiperión, Madrid, 2001. Págs. 27 – 28.

reconocimiento, no se puede reducir al orden del conocimiento, ya que este verbo “denota un manar originario relacionado con las estructuras mismas del existir [...] y habiéndolas reproducido, es fundamento permanente de la subsistencia; lo que las hace funcionar como estructuras en movimiento”⁹⁵.

¿Esto puede ser localizable en un momento particular de la historia? Hyppolite escribe; “En esta lucha por el reconocimiento no se trata de un momento particular de la historia o, más bien, de la prehistoria humana, cuya fecha pudiera fijarse; se trata de una categoría de la vida histórica, de una condición de la experiencia humana que Hegel descubre por medio del estudio de las condiciones de desarrollo de la autoconciencia”⁹⁶. Al decir que es una categoría de la vida histórica, Hegel parece sugerirnos que esa relación vale para cualquier época histórica.

Entonces, lo esencial radica en el paso de la conciencia a la conciencia de sí. Es a lo que Hegel llama, La verdad de la conciencia, es el motor de la dialéctica, en tanto que es el término elusivo que debe volver a encontrarse cada vez. Es la verdad de la vida. Tomar conciencia de la vida es, antes que nada, tomar conciencia de que la verdadera vida está ausente, y en consecuencia tomar conciencia de la misma muerte. El animal ignora su muerte. Sólo el hombre, al pensarla y aferrarse a ella, puede pensar auténticamente la vida. Señala Palmier que, “la conciencia de sí que es deseo no podrá descubrir la verdad más que en otra conciencia, que sea tan viviente como ella. Sólo cuando encuentra en otra conciencia un eco de su propio deseo puede encontrar en ella su verdad. Este encuentro de dos conciencias, cada una de las cuales busca su propia verdad, sin querer reconocer la de la otra, hará nacer lo que Hegel ha llamado “la dialéctica del amo y del esclavo”⁹⁷.

⁹⁵ Labarriére, Pierre - Jean. *La fenomenología del espíritu de Hegel*. F. C. E. México, 1985, p. 138.

⁹⁶ Hyppolite, Jean. *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel*. Península. Barcelona, 1998, p. 154.

⁹⁷ Palmier, Jean Michel. *Hegel*. F. C. E. México, 1993, p. 43.

Este planteamiento, tiene como tesis fundamental que el hombre inicia su historia partiendo del estado de naturaleza hasta convertirse en un ser racional. Desde el comienzo el hombre tiene en él la razón, pero ésta sólo llega a manifestarse o a emerger por medio de la lucha.

Esta dialéctica del señor y el siervo, o bien, como se conoce, la dialéctica del amo y el esclavo, forma parte de la historia del hombre por alcanzar la realización de la razón. En la naturaleza no hay individualidad, esta comienza a surgir cuando la conciencia satisface su apetencia o deseo. Para satisfacer la apetencia tiene que producirse la aniquilación del objeto, aniquilando al ser natural, al objeto que aparecía como independiente, la conciencia adquiere dice Hegel, "certeza de sí mismo de modo objetivo"⁹⁸. El primer resultado que logra la satisfacción de la apetencia es el de sentirse a sí mismo el sujeto. Esto en relación a lo interno. Pero también hay resultado al momento en que la conciencia sale de sí misma y se apropia del objeto, identificándose con él. Por esta razón, por tener que salir de sí, la conciencia al identificarse con el objeto, no es ya una conciencia vacía, sino que al objeto lo ha colmado el yo. Entonces la conciencia ya no es independiente como creía puesto que depende del objeto para ser. Para que la conciencia sea, el objeto tiene que ser. Por consiguiente, hay una actitud negativa de la conciencia respecto del objeto. Pero al mismo tiempo, al reproducirse la apetencia tiene que reproducirse el objeto capaz de satisfacerla. La conciencia trata de mantenerse por medio del objeto, pero este es evanescente y así, ella no puede lograr lo que busca. Lo que ocurre es que es un objeto finito, un objeto que está sometido a la negación no puede darle a la conciencia lo que procura, la permanencia. El objeto que se busca es particular, es otra autoconciencia, y es a ella que la

⁹⁸ Hegel. *Fenomenología del espíritu*. F. C. E. México, 1981, p. 111. "El simple yo sólo es este genero o lo simple universal para lo que las diferencias no lo son en cuanto es la *esencia negativa* de los momentos independientes que se han configurado; por donde la autoconciencia sólo está cierta de sí misma mediante la superación de este otro, que aparece ante ella como vida independiente; es una *apetencia*. Cierta de la nulidad de este otro, pone para sí esta nulidad como su verdad, aniquila el objeto independiente y se da con ella la certeza de sí misma como *verdadera certeza*, como una certeza que ha devenido para ella misma de *modo objetivo*".

autoconciencia dirige su apetencia. Dice Hegel, "la autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia"⁹⁹.

La autoconciencia que usando una metáfora, sale del rebaño, empieza a afirmar su singularidad. La naturaleza no le basta para su apetencia, es por eso que busca un objeto capaz de satisfacerla. Pero el único objeto capaz de hacerlo es un objeto que no es tal, no es meramente pasivo. Ambas autoconciencias, se enfrentarán y cada una tratará de someter a la otra para convertirla en ese objeto privilegiado capaz de satisfacer sus necesidades.

En la lucha cada una desarrollará lo que ella es, pero que no había podido manifestarse. Una de las dos será capaz de arriesgarlo todo, incluyendo la vida, para no caer bajo la dominación de la otra. La otra no llegará al sacrificio de la vida, preferirá estar sometida viva, a estar libre pero muerta. La que es capaz de arriesgar todo, de ser capaz de ser despojado de la vida será el señor o el amo. En la lucha hace la experiencia de ser capaz de liberarse de todo. Lo único que forma parte de ella es su yo o ella misma. Hegel, llama a esto "la abstracción absoluta, que consiste en aniquilar todo ser inmediato para ser solamente el ser puramente negativo de la conciencia igual a sí misma"¹⁰⁰. ¿Esto podrá ser la experiencia de la muerte, pues se separa de todo, y no tiene afectos por ninguna cosa?

⁹⁹ Ibid, p. 112. "Por razón de la independencia del objeto, la autoconciencia sólo puede, por tanto, lograr satisfacción en cuanto que este objeto mismo cumple en él la negación; y tiene que cumplir en sí esta negación de sí mismo, pues el objeto es en sí lo negativo y tiene que ser para otro lo que él es. En cuanto que el objeto es en sí mismo la negación y en la negación es al mismo tiempo independiente, es conciencia. En la vida, que es el objeto de la apetencia, la *negación* o bien es en otro, a saber, en la *apetencia*, o es como *determinabilidad* frente a otra figura indiferente, o como su naturaleza inorgánica universal. Pero esta *naturaleza universal independiente*, en la que la negación es como negación absoluta, es el género como tal o como *autoconciencia*. La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia.

¹⁰⁰ Ibid, p. 115. "Pero lo otro es también una autoconciencia; un individuo surge frente a otro individuo. Y, surgiendo así, de un modo *inmediato*, son el uno para el otro a la manera de objetos comunes; figuras *independientes*, conciencias hundidas en el *ser de la vida* - pues como vida se ha determinado aquí el objeto es -, conciencias que aún no han realizado *la una para la otra* el movimiento de la abstracción absoluta consistente en aniquilar todo ser inmediato para ser solamente el ser puramente negativo de la conciencia igual a sí misma; o, en otros términos, no se presenta la una con respecto a la otra todavía como puro *ser para sí*, es decir, como autoconciencias".

El siervo no hace esta experiencia en la lucha. El siervo es siervo, por que ha preferido la posición natural de la conciencia, es como dice Hegel; "conciencia en la figura de la coseidad"¹⁰¹. Mientras una autoconciencia es la abstracción absoluta, es decir el señor o el amo, la otra autoconciencia, es la figura de la coseidad, es decir la del siervo o el esclavo. La libertad del amo actúa para lograr su libertad y someter al otro. La libertad del siervo actúa contra el mismo siervo para que este se someta. En ese momento de la relación hay una autoconciencia que reconoce, la del siervo, y hay otra que es reconocida, la del señor. El señor es puro ser para sí, no está ligado a nada. El siervo al estar en la figura de la coseidad, no es ser para sí, sino ser para otro.

El esclavo se encuentra colocado entre la naturaleza y el señor. El señor no llega a las cosas que utiliza y consume sino por medio del siervo. Este a su vez, no consume inmediatamente la cosa, sino que la transforma, la elabora, para que el señor pueda consumirla. De ese modo el siervo reprime su apetencia, pues para transformar al objeto este tiene que permanecer frente a él, como algo que se mantiene para poder ser elaborado. El trabajo que desarrolla el siervo al servicio del señor, lo educa, le permite elaborar cultura. Dice Hegel, "el trabajo, es apetencia reprimida, desaparición contenida, el trabajo forma"¹⁰². La represión de la apetencia, es condición necesaria para el desarrollo del trabajo y para el desarrollo de las facultades humanas.

Trabajar, elaborar un material, es satisfacción postergada. Y es también darle al objeto una forma distinta a la que tenía naturalmente. Pero ello no es posible sin la represión, sin contener la apetencia, que nos haría consumir el objeto

¹⁰¹ Ibid, p. 117. "La disolución de aquella unidad simple es el resultado de la primera experiencia; mediante ella, se ponen una autoconciencia pura y una conciencia, que no es puramente para sí sino para otra, es decir, como conciencia *que es* o conciencia en la figura de la coseidad".

¹⁰² Ibid, p. 120. "La apetencia se reserva aquí la pura negación del objeto, y con ella, el sentimiento de sí mismo sin mezcla alguna. Pero esta satisfacción es precisamente por ello algo que tiende a desaparecer, pues le falta el lado *objetivo* o la *sustancia*. El trabajo, por el contrario, es apetencia *reprimida*, desaparición *contenida*, el trabajo *formativo*".

haciéndolo desaparecer. De este modo el trabajo, apetencia reprimida, no sólo le da al objeto una forma que originalmente no tiene, sino que nos forma a nosotros. El esclavo reprime sus apetencias, no solo mediante su propia voluntad, sino por la acción de la voluntad del amo sobre él, por el miedo a la muerte, el señor absoluto como lo llama Hegel. Sabe que el amo en cualquier momento puede quitarle la vida. Y esto hace que el siervo adquiera la conciencia de que puede ser desvinculado de la vida, de la satisfacción de las apetencias. El miedo a la muerte hace que cobre conciencia de lo que es la muerte, la nada, que esta instalada en él. El esclavo, en la lucha, había huido de la muerte, pero la encuentra en el servicio del amo. Y ese saber de la muerte le hace llegar a la conciencia de que él puede ser separado de la vida. Así llega a la libertad negativa a la que ya había llegado el amo. Libertad negativa que significa que él puede ser desvinculado de todo, que puede evitar la acción de fuerzas, de deseos e impulsos naturales sobre él. Y es así como el esclavo, sin quererlo ni buscarlo, adquiere la misma conciencia de la libertad que el amo. Llegar a libertad negativa es el resultado de un proceso.

La lucha por el reconocimiento, en relación a las autoconciencias o bien, los sujetos, resignifica desde la epistemología y la ética a la relación sujeto – objeto en términos de reciprocidad. A partir del siglo XIX, el problema de las nascentes ciencias sociales (Dilthey dirá, ciencias del espíritu) se va a centrar en las posibles metodologías para abordar la relación no ya de sujeto – objeto, sino más bien, de sujeto – sujeto. El tema central de las discusiones en ciencias sociales ya no será el de la *explicación*, sino el de la *comprensión* de esa relación de reciprocidad entre sujeto – sujeto.

Entonces, *un nuevo objeto de conocimiento* surge en el siglo XIX, se trata del mismo sujeto, y con él, viene la experiencia del lenguaje. Como bien lo plantea Foucault en *Las palabras y las cosas*. Foucault retomándolo a Borges, nos dice que es de este autor quien ha nacido esta reflexión. “De la risa que sacude, al

leerlo todo lo familiar al pensamiento – al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía –; trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro¹⁰³. Ante el asombro de una serie de animales, de una clasificación fantástica de animales fabulosos, Foucault señala que de esa manera se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, y al mismo tiempo es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto.

Foucault se pregunta ¿En qué lugar podrían encontrarse, a no ser en la voz inmaterial que pronuncia su enumeración, a no ser en la página que transcribe? ¿Dónde podrían yuxtaponerse a no ser en el no – lugar del lenguaje?

Mientras las utopías consuelan, pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; las heterotopías inquietan, sin duda por que minan secretamente el lenguaje, por que impiden se nombre esto y aquello, por que rompen los nombres comunes o los enmarañan, por que arruinan de antemano la “sintaxis” y no sólo la que construye las frases – aquella menos evidente que hace “mantenerse juntas” a las palabras y las cosas.

De esta forma para Foucault es como nuestra sociedad occidental va encontrando el orden, pues este es a la vez “lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas de otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de una lenguaje; y sólo en las casillas blancas de este tablero se manifiesta en profundidad como ya estando ahí, esperando en silencio el momento de ser enunciado”¹⁰⁴.

¹⁰³ Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México, 1976, p. 1.

¹⁰⁴ Ibid, p. 5.

Foucault está interesado en la investigación de esta experiencia, del lenguaje, del orden, de la diferencia y la semejanza; en cómo se constituye lo Mismo. Es lo que Foucault llamará la episteme de un momento histórico, de tal manera que no será historia en un sentido tradicional, sino que se tratará de una Arqueología. "Ahora bien, esta investigación arqueológica muestra dos grandes discontinuidades en la episteme de la cultura occidental: aquella con la que se inaugura la época clásica y aquella que, a principios del siglo XIX, señala el umbral de nuestra modernidad. El orden y la racionalidad a partir de la cual pensamos no tiene que ver con el modo de ser de los clásicos".¹⁰⁵

De esta manera el lenguaje ocupa un lugar central en este texto de Foucault. Pero no sólo de un lenguaje que se ha convertido en objeto de conocimiento de la lingüística, sino de aquel que inquieta a occidente a partir del siglo XIX, el lenguaje que busca una formalización universal, el que es objeto de interpretaciones interminables y el lenguaje que muestra su ser propio en la literatura. "Toda la curiosidad de nuestro pensamiento se aloja ahora en la pregunta: ¿Qué es el lenguaje, cómo rodearlo para hacerlo aparecer en sí mismo y en su plenitud?"¹⁰⁶. Es ahí como podemos apreciar lo que Foucault ve como un privilegio del lenguaje, en el ámbito del saber contemporáneo. El lenguaje es objeto de conocimiento, pero también palabra plena, expresión y enigma.

Pero aún ahí la cuestión no queda saldada. Se abre apenas el lenguaje al pensamiento. Foucault señala que la apertura en la que el lenguaje se ofrece al pensamiento contemporáneo, está enmarcada entre dos límites extremos: la pregunta de Nietzsche ¿quién habla?, y la respuesta de Mallarmé, habla la palabra misma. Cito ampliamente:

¹⁰⁵ Ibid, p. 7.

¹⁰⁶ Ibid, p. 298.

“La gran tarea a la que se dedico Mallarmé¹⁰⁷, hasta el fin de su vida, es la que nos domina ahora; en su balbuceo encierra todos nuestros esfuerzos actuales por devolver a la constricción de una unidad quizá imposible el ser dividido del lenguaje. La empresa de Mallarmé por encerrar todo discurso posible en el frágil espesor de la palabra, en esa minúscula y material línea negra trazada por la tinta sobre el papel, responde en el fondo la cuestión que Nietzsche le prescribía a la filosofía. Para Nietzsche no se trataba de saber que eran en sí mismo el bien y el mal, sino qué era designado o, más bien, quien hablaba, ya que para designarse a sí mismo se decía *aghatos* y *deilos* para designar a los otros. Pues aquí, en aquel que tiene el discurso y, más profundamente, detenta la palabra, se reúne todo el lenguaje. A esta pregunta *nietzscheana*: ¿Quién habla? **Responde** Mallarmé y no deja de retomar su respuesta al decir que quien habla, en su soledad, en su frágil vibración, en su nada, es la palabra misma – no el sentido de la palabra, sino su ser enigmático y precario. En tanto que Nietzsche mantenía hasta el extremo la interrogación sobre aquel que habla, y a fin de cuentas se libra de irrumpir en el interior de esta pregunta para fundarla en sí mismo, sujeto parlante e interrogante: Ecce homo, Mallarmé no cesa de borrarse a sí mismo de su propio lenguaje, a tal punto de no querer figurar en él sino a título de ejecutor en una pura ceremonia del Libro en el que el discurso se compondría de sí mismo. Es muy posible que todas estas cuestiones que atraviesan actualmente nuestra curiosidad (¿Qué es el lenguaje? ¿Qué es un signo? Lo mudo en el mundo, en nuestros gestos, en todo el blasón enigmático de nuestras conductas, en nuestros sueños y en nuestras enfermedades, todo esto ¿habla, cuál es su lenguaje, según cuál gramática? ¿Es todo significativo o qué y para quién y de acuerdo con qué reglas? ¿Qué relación hay entre el lenguaje y el ser y se dirige siempre al ser el lenguaje, cuando menos aquel que habla verdaderamente? ¿Qué es pues este lenguaje que no dice nada, que no se calla jamás y que se llama “Literatura”?), es muy posible que todas

¹⁰⁷ Mallarmé, Stéphane. Poeta francés, nació en París (1842 – 1898) iniciador del simbolismo en sus obras (Siesta de un fauno, La tumba de Edgar Poe)

estas interrogantes se planten actualmente en la distancia nunca salvada entre la pregunta de Nietzsche y la respuesta que le dio Mallarmé"¹⁰⁸.

Como puede verse, en ambos extremos se dibuja un anhelo: alcanzar la unidad del lenguaje por encima de la parcialización de los discursos. En la tarea a la que se dio Mallarmé, la unidad se alcanza a través de la desaparición del que habla, esto es, del desvanecimiento del sujeto. En el otro extremo, Nietzsche unifica el lenguaje en torno a aquel que habla, fundando con ello un sujeto, que es también él mismo. Ecce homo.

Foucault es particularmente conciente de que para el siglo XX el lenguaje tiene un lugar central en el ámbito del saber: es objeto de conocimiento, es también desde el siglo XIX, objeto de continuas búsquedas hermenéuticas, y se despliega, hablándose a sí mismo, en la literatura. Foucault está pensando el ser del lenguaje. Pero el ser del lenguaje no aparece por sí mismo más que en la desaparición del sujeto. Es decir, se sabe que el ser del lenguaje es la visible desaparición de aquel que habla. Tenemos ya el descentramiento del sujeto a favor del ser de las palabras.

Siguiendo con la reflexión de Foucault, en el saber clásico no existe una conciencia epistemológica del hombre. Pero cuando la episteme moderna emerge, surge con ella el hombre en la ambigua posición de objeto de un saber y sujeto que conoce. Se convierte así en objeto de conocimiento en la medida que es reclamado por la vida, el trabajo y el lenguaje. Esto es, el hombre que surge al término de la época clásica se encuentra dominado por la vida, el trabajo y el lenguaje, cuyo conocimiento le muestra que son ajenos a él y le revela que es, entre otros, un objeto más que ha de borrarse en el horizonte de la historia. En suma, el hombre de nuestro tiempo queda atrapado en la positividad de su saber de sí mismo que le anuncia su finitud.

¹⁰⁸ Ibid, p. 297 – 298.

Así pues Foucault, advierte que la finitud del hombre se anuncia en las positividades de los saberes. Así en el nivel arqueológico que muestra el *apriori histórico* general de cada uno de los saberes, el hombre para la cultura moderna, en tanto objeto de conocimiento, sólo es posible como una figura de la finitud. Ahora bien, Foucault señala que si las positividades que inauguran el pensamiento moderno han hecho nacer al hombre, también lo han constituido como un duplicado *empírico – trascendental*, en la medida en que en él se adquiere conocimiento de aquello que hace posible todo conocimiento. Y como consecuencia de esto, surge la imposibilidad de la transparencia del *cogito* moderno. El hombre es, a partir del siglo XIX, no sólo un objeto por conocer, sino también un lugar de desconocimiento ya que arriesga continuamente su pensamiento a ser desbordado por su propio ser. El hombre, como objeto positivo, no puede acceder por sí mismo a la conciencia de sí. En el *cogito* moderno no se da la transparencia cartesiana entre el soy y el pienso, debido a la propia formulación de las positividades. Por otra parte, en el momento en que se instaura un conocimiento reflexivo que recorre al hombre, aparece ante el propio pensamiento la figura de aquello que no se da a la conciencia. Surgen entonces los mecanismos oscuros y las líneas de sombra de lo que no se piensa y que llamamos inconciente. Lo inconciente, el hombre y lo impensado son arqueológicamente contemporáneos.

Con esta revisión de Foucault, tenemos más claro cómo se va perfilando lo cualitativo, en un sentido histórico. Este nuevo objeto de reflexión que es el hombre, y con él, también el lenguaje. Es lo que Foucault llama el saber positivo sobre el hombre, y que al mismo tiempo, abre un problema, aquello que se convertirá en los impensados para el mismo sujeto, lo que este autor ubicará en el terreno de lo inconciente.

Si el hombre y el lenguaje se convierten en objetos de reflexión, en consecuencia, se constituye otra problemática en relación a ello, me refiero a la interpretación. Un fenómeno que tendrá gran relevancia a mediados y al final del siglo XIX. Como es el caso de Dilthey, quien tratando de completar la obra de Kant, hace un trabajo que se llama *Crítica de la razón histórica*, en donde plantea un programa de investigación, cuyo proyecto renovador está compuesto de: fundamentación lógica, metodológica y gnoseológica. Con la finalidad de instituir las ciencias del espíritu. Metodológicamente, abrirá la experiencia de la *comprensión* en relación a la expresión de sentidos de las vivencias de los sujetos. Gadamer, siguiendo a Dilthey, dirá en el siglo XX que comprender es interpretar. Y recordemos que Freud, define al psicoanálisis como: a) un método de investigación e interpretación de procesos psíquicos; b) un conjunto de teorías psicológicas y psicopatológicas; y c) un método de intervención psicoterapéutico.

A propósito de Gadamer como fundador de la hermenéutica moderna unas breves palabras. El término hermenéutica deriva del griego "*hermeneúein*" que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto.

Etimológicamente, el concepto de hermenéutica se remonta y entronca con la simbología que rodea a la figura del dios griego Hermes¹⁰⁹, el hijo de Zeus y Maya encargado de mediar entre los dioses o entre éstos y los hombres. Dios de la elocuencia, protector de los viajeros y del comercio, Hermes no sólo era el mensajero de Zeus. También se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran tanto comprendidas, como convenientemente acatadas.

El hermeneuta es, por lo tanto, aquel que se dedica a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y todo malentendido evitado, favoreciendo su adecuada función normativa.

¹⁰⁹ Grimal, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*. Paidós. Barcelona, 1997, p. 261 - 262.

Aristóteles¹¹⁰ escribió un *Peri hermeneias* que, como parte del *Organon*, versaba sobre el análisis de los juicios y las proposiciones. Se trataba de un análisis del discurso, pues sólo desde el interior del mismo la realidad se nos manifiesta. Por este motivo, la hermenéutica se constituyó fundamentalmente en un arte (*techné*) de la interpretación dirigida, en el Renacimiento y la Reforma Protestante, al esclarecimiento de los textos sagrados, dando lugar a la exégesis bíblica, uno de cuyos principales investigadores fue Mattias Flacius. En esta misma época, como consecuencia del Humanismo, la hermenéutica se aplicó a la literatura clásica grecolatina, configurándose como una disciplina de carácter filológico y después, desde el ámbito de la jurisprudencia, se ocupó de la interpretación de los textos legales y de su correcta aplicación a la particularidad de los casos.

En el Romanticismo la hermenéutica se constituyó en una disciplina autónoma, configurándose con Schleiermacher, en una teoría general de la interpretación, dedicada a la correcta interpretación de un autor y su obra textual. Años más tarde, Wilhelm Dilthey amplió su ámbito a todas las *ciencias del espíritu*.

Actualmente entendemos por hermenéutica¹¹¹ aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo nietzscheano, surge a mediados del siglo XX y tiene como máximos exponentes al alemán Hans Georg Gadamer, Martin Heidegger, los italianos Luigi Pareyson y Gianni Vattimo y el francés Paul Ricoeur. Todos ellos adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del *ser*, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el *ser* (mundo y hombre) como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito.

¹¹⁰ Reale, Giovanni. *Historia del pensamiento filosófico y científico*. 3 Volúmenes. Herder. Barcelona, 1995.

¹¹¹ Ferraris, Maurizio. *La hermenéutica*. Taurus. México, 2001.

No obstante, la hermenéutica contemporánea más que un movimiento definido es una *atmósfera* general que empapa grandes y variados ámbitos del pensamiento, calando en autores tan heterogéneos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel y Richard Rorty.

La hermenéutica aplica el modelo interpretativo de los textos al ámbito ontológico. La realidad no es más que un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias, monumentos e instituciones heredados que fundamentan nuestro conocimiento de lo que es el mundo y el hombre.

El ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el "ser" se deja oír. Como diría Heidegger, *el lenguaje es la casa del ser. En la morada que ofrece el lenguaje habita el hombre*. Por ello, el mundo, y lo que en él acontece, incluido el *Dasein*, no puede ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos.

El mundo no puede ser pensado como algo fijo o estático, sino como continuamente fluyente. La realidad siempre remite a un proceso, a un desarrollo en el tiempo (historia), a un proyecto que nos ha sido transmitido (tradición) y que nosotros retomamos. Por ello, entender el mundo es tomar conciencia histórica de la vertebración que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas. Como parte de una determinada realidad histórica y procesual, nuestra visión del mundo será siempre parcial, relativa y contingente.

El hecho de que no sólo los objetos de conocimiento sean históricos, sino también el hombre mismo lo sea, nos impide valorar *neutralmente* la realidad. No existe un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano (*Dasein*) es un espectador imparcial de los fenómenos. Antes bien, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios,

expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión.

El hombre está arrojado a un mundo que le surge de una cultura y un lenguaje determinados (facticidad) que delimita y manipula su conocimiento de la realidad. Ésta no surge de la subjetividad, no es original de cada hombre particular, sino que está condicionada históricamente, y se estructura en la articulación entre pasado y futuro, esto es, en el diálogo entre tradiciones.

Esto significa que cualquier pregunta prevé su respuesta y presagiamos o anticipamos de antemano aquello que queremos conocer, por lo que se crea cierta circularidad en la comprensión denominada *círculo hermenéutico*, criticada por el cientificismo y la lógica clásica como un error o petición de principio.

El círculo hermenéutico es para Gadamer un límite a cualquier intento de comprensión totalitaria pero también es una liberación del conceptualismo abstracto que teñía toda investigación filosófica. Esta limitación traduce fielmente la realidad como un decir inconcluso y no acabado. Heidegger, sin embargo, concibe la circularidad de la comprensión más como una oportunidad positiva que como una limitación meramente restrictiva. A través de la facticidad y del lenguaje se produce el encuentro con el ser, que es el que, en última instancia, decide y dispone del hombre.

Para Heidegger la hermenéutica es una ontología, no un método ni una gnoseología. El *Dasein*, es aquel que se pregunta sobre el ser, pero no lo crea ni lo constituye ni apenas puede describirlo. Esta postura es claramente contraria al subjetivismo propio de la filosofía moderna. Lo esencial es el ser, no el hombre.

Dado que el ser es lenguaje y es tiempo (evento) y puesto que el hombre como *ser-en-el-mundo* está inmerso en el ser del cual pretende dar cuenta, se hace imposible un conocimiento totalitario, objetivo y sistemático del mundo.

La pretensión de verdad de la hermenéutica es radicalmente distinta a la de las ciencias. La verdad sólo puede ser parcial, transitoria y relativa, características que surgen de la pertenencia del sujeto al ámbito de lo interpretable y de la individualidad irreductible de cada ente singular (evento), entendiendo por éstos no sólo las "cosas", sino el hombre mismo. Precisamente Gadamer afirma que la historicidad del ser consiste en *no poder resolverse en autotransparencia*.

Para Paul Ricoeur la hermenéutica es una *filosofía reflexiva* que ha de dar cuenta del conflicto entre las diferentes interpretaciones de los símbolos del lenguaje. Así, enraizada a la filosofía de Nietzsche, que exigía a la filosofía la tarea de desenmascarar las fábulas ilusorias y falsos valores de la conciencia (la moralidad), la hermenéutica supone el esclarecimiento de la verdadera "intención" y del "interés" que subyace bajo toda "comprensión" de la realidad, quehacer que se halla presente en la teoría y el método psicoanalítico (desenmascaramiento de los deseos y pulsiones ocultos en el inconciente) e incluso en las teorías marxistas sobre la ideología.

Frente a esta tarea, Ricoeur reclama también una hermenéutica dedicada a restaurar el verdadero sentido que contienen los símbolos, búsqueda que explicaría el progreso de la conciencia.

De ahí la importancia de Gadamer, Filósofo alemán¹¹². Su formación inicial se situó en el horizonte de la influencia neokantiana y de la fenomenología, y en el estudio del pensamiento griego. Estudió filosofía en Breslau y Marburgo¹¹³ con P. Natorp y N. Hartmann. Posteriormente, fue discípulo de Husserl y de Heidegger en Friburgo, y estudió filología clásica con Paul Friedländer. Su tesis de habilitación, dirigida por Heidegger, versaba sobre la filosofía griega. Pero su actividad

¹¹² La revista de filosofía de la Universidad Intercontinental, *Intersticios*, le dedica un número especial a Gadamer llamado: *"Homenaje a Gadamer: cien años de su vida"*. Dicha revista contiene una gran variedad de artículos sobre nuestro filósofo.

¹¹³ Gadamer, Hans - George. *Mis años de aprendizaje*. Herder. Barcelona, 1996. Importante reconstrucción de su vida intelectual de parte de nuestro filósofo. Para nosotros los legos, más de dos lecturas serán recomendables.

filosófica se sitúa en la corriente de pensadores como Nietzsche, Dilthey, Husserl y, especialmente, Heidegger, y desemboca en la formación de la hermenéutica filosófica. Su investigación se dirige al estudio de las condiciones de posibilidad de la interpretación y la comprensión, especialmente en las ciencias humanas, y entiende dicha comprensión como rasgo constitutivo del *Dasein* humano. Su teoría hermenéutica establece los rasgos básicos de una teoría general de la comprensión -de raigambre heideggeriana-, y efectúa un giro ontológico hacia el ser que es el objeto de la comprensión¹¹⁴: el lenguaje.

Más allá del criterio de objetividad ofrecido por las ciencias de la naturaleza, sometida a las condiciones de una abstracción metódica, la hermenéutica -que supera los límites de dicha abstracción que no puede monopolizar la garantía de la experiencia de la verdad- parte del estudio de las estructuras previas de toda comprensión. Ello permite fundamentar las diversas formas de experiencia humanas: no sólo la experiencia científica, sino también la experiencia religiosa, ética, histórica o estética. (De hecho, el análisis de la experiencia estética juega un papel central en su obra fundamental: *Verdad y método*, ya que la experiencia de la verdad que se da en el arte aparece como modelo para toda experiencia histórica).

Pero la interpretación (hermenéutica) que es requerida para la comprensión la realiza un sujeto histórico, que parte de unas condiciones dadas espacio temporales, y que parte, también, de unas estructuras previas de pre-comprensión (*Vorverständnis*). Es decir, en todo proceso de comprensión se parte de presupuestos o prejuicios (*Vorurteile*)¹¹⁵ - en el sentido etimológico de juicios

¹¹⁴ Gadamer, Hans - George. "II. Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica. 9. La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico". En, *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, 2001, p. 331 - 338.

¹¹⁵ Gadamer, Hans - George. Ibid, p. 338 - 353.

previos -, que son los que hacen posible todo juicio y constituyen una memoria cultural que abarca teorías, mitos, tradiciones, etc. El sujeto de la comprensión no parte, pues, de cero ni se enfrenta al proceso de comprensión a partir de una *tabula rasa*, sino que tiene tras de sí toda la historia. Esto debe ser asumido y esta tradición debe jugar un papel activo ayudando a adoptar una actitud de apertura total hacia lo que se interpreta, ya que solamente a partir de la tradición pueden abrirse caminos nuevos. De esta manera, Gadamer denuncia el prejuicio de todo antiprejuicio. Los prejuicios o presupuestos son constitutivos de la realidad histórica del ser humano, son condiciones *a priori* de la comprensión, y la pretensión historicista y cientificista de eliminar todo prejuicio es, a su vez, un prejuicio, pero en el sentido de un falso prejuicio. Este afán por desembarazarse de todo prejuicio (que ya se halla en Descartes, que quería evitar toda precipitación y prevención, y que se desarrolla durante la Ilustración) pretendía una comprensión libre de presupuestos. Pero tal pretensión no es posible, y revela una concepción psicologista que pretende la posibilidad de una comprensión basada en una coexistencia atemporal entre el intérprete y lo interpretado. Ante este psicologismo, Gadamer defiende una concepción ontológica basada en la temporalidad del ser de ambos polos: autor e intérprete. Por ello postula la necesidad de una distancia temporal en el proceso de la comprensión. Dicha distancia temporal es productora de sentido y es la que permite desembarazarse de los falsos prejuicios para permitir destacar aquellos otros pre-juicios que ofrecen el camino de la comprensión. Así, huyendo de una concepción atemporalista, Gadamer, que parte de la temporalidad y de la finitud constitutiva del hombre, considera que la historia no nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a la historia. La precomprensión, o los prejuicios, se incardinan en esta estructura de la finitud histórica del ser humano. En este sentido, Gadamer no sólo rehabilita la noción de prejuicio, sino también las nociones de autoridad y tradición, ya que la estructura de la precomprensión o de los prejuicios se remite a la tradición que es la que les confiere sentido.

Por ello, los prejuicios no desaparecen en el proceso hermenéutico, sino que se mantienen en la estructura circular del proceso de la comprensión, originando el círculo hermenéutico¹¹⁶. Dicho círculo hermenéutico parte, pues, de la aparente paradoja de que toda interpretación que haya de acarrear comprensión ha de partir ya de la comprensión previa de lo que ha de interpretar: la interpretación ha de moverse dentro de lo comprendido y alimentarse de ello. Pero dicho círculo no es un círculo vicioso, sino que, como ya había señalado Heidegger, permanece abierto. En el proceso hermenéutico, el intérprete, que parte de una situación temporal distinta y distante del texto, ha de reconocer lo distinto de la situación. Si la interpretación se efectúa desde una situación presente junto con el horizonte que la define, la comprensión determina también un horizonte de esta comprensión que, de esta manera, es una fusión de horizontes. Desde ahí se obtiene una experiencia de la verdad, que sobrepasa el ámbito de la distanciación alienante del criterio de objetividad del conocimiento científico, y se muestra y expresa bajo otras formas, a la vez que muestra el carácter difuso de la noción misma de experiencia (noción de experiencia que Gadamer acerca a la de la experiencia dialéctica de la Fenomenología del espíritu de Hegel, aunque marca diferencias entre la autoconciencia absoluta hegeliana y la conciencia hermenéutica)¹¹⁷.

El medio de toda comprensión es el lenguaje, y toda comprensión es necesariamente un proceso lingüístico. El lenguaje no es un mero instrumento del pensamiento, sino que es constitutivo del mundo del hombre y dimensión fundamental de su experiencia. Lenguaje, comprensión y experiencia del mundo mantienen una estrecha relación, y es en el lenguaje donde se revela la significación del mundo. De esta manera, Gadamer puede decir que el lenguaje es el que permite que los hombres tengan mundo, o que la existencia del mundo

¹¹⁶ Gadamer, Hans - George. *Ibid*, p. 360 - 370.

¹¹⁷ Gadamer, Hans - George. "11. Análisis de la conciencia de la historia efectual". En, *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, 2001.

humano está constituida de forma lingüística. De ahí, en la línea de las investigaciones iniciadas por Heidegger, Gadamer concluye la identificación de ser y lenguaje, dando lugar a su giro ontológico de la hermenéutica: "el ser que puede llegar a ser comprendido es el lenguaje"¹¹⁸.

A manera de resumen, la investigación cualitativa destaca la importancia de pensar los procesos sociales, "respecto a la psicología, la metodología cualitativa nos permite abordar los procesos simbólicos individuales y grupales, que son sus objetos de estudio. Ante tal situación, la investigación cualitativa se nos muestra como opción pues conlleva una metodología que tiene su origen en diversas perspectivas teóricas como son la etnografía, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis, el constructivismo, la teoría crítica y el postpositivismo entre otras"¹¹⁹.

La idea fundamental es que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, involucra directamente a los sujetos y su subjetividad, por eso "tomar a la subjetividad como eje que organiza el campo de la psicología social establece de entrada una perspectiva conceptual diferenciada de enfoques tradicionales en esa disciplina. Su especificidad, es la noción de 'subjetividad colectiva', idea que tiene el estatuto de una apuesta teórica, es decir, de una hipótesis que abre un campo problemático"¹²⁰.

¹¹⁸ Gadamer, Hans - George. "III. El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica. 12. El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica". En, *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, 2001.

¹¹⁹ Vargas, Lilia. Y, González Delia Elsa. Método cualitativo: opción para la psicología. En, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. Ed. UAMX. México, 1998, p. 32.

¹²⁰ Baz, Margarita. La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en psicología social. En, *Tras las huellas de la subjetividad*. UAMX. México, 1998, p. 124.

La investigación cualitativa se orienta hacia la interpretación de la subjetividad de los sujetos y de los efectos que resultan de su interacción con los grupos y las instituciones. "Puede observarse que el mismo término sujeto habla de un sostén viabilizado por las grupalidades que dan forma a la vida social; es decir, hablar de sujeto es hablar de vínculo colectivo. La subjetividad se gesta en esa doble paradoja donde la función de sujetación, contención y sostén que prevee el tejido social, es condición fundante de la subjetivación, **proceso de diferenciación** sin el cual no existiría la creación de la cultura y las instituciones. el sujeto, al constituirse como actor social (**y aquí "sujeto" puede referirse a una persona o colectividad**), está revelando un excedente de sentido [...] y que remite, a la dimensión colectiva que porta como miembro de la sociedad humana"¹²¹

Es así como la psicología social concibe a la sociedad teniendo en cuenta por un lado, una dimensión estructural y por el otro, una dimensión de imaginario social. Para pensar la dimensión estructural, la noción de **campo es importante** ya que los sujetos pertenecen a un determinado campo social. **Los campos** determinan lugares dice Bourdieu, y se rigen por determinadas **lógicas y determinadas** reglas de juego. El concepto de campo corresponde a lo que Pichon-Riviere llama en psicología de la vida cotidiana, ámbito comunitario y que significa una cultura en particular dentro de una sociedad. Dentro de esta cultura particular hay otros ámbitos que son el individual (psicosocial), grupal e institucional. De tal manera que pertenecer a un campo específico como la institución universitaria, implica desarrollar no sólo una práctica social, sino determinadas formas de relaciones intersubjetivas.

Por eso es importante el concepto de imaginario social, ya que el campo en sus diversos ámbitos, designa un lugar, un posicionamiento, una específica interrelación institucional y su articulación con los grupos y los sujetos. Cada campo o ámbito comunitario produce un "determinado" universo de significaciones

¹²¹ Baz, Margarita. La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En, *Caleidoscopio de subjetividades*. UAMX. México, 1999, p. 79.

imaginarias, y ya lo hemos comentado en este trabajo, es lo que Castoriadis llama imaginario social. Esta trama de significaciones imaginarias designa lo que le es propio a este espacio, así como sus posibilidades de cambio. Hay una lógica conjuntista-identitaria que significa las palabras y las cosas, y que le da existencia a un caleidoscopio de subjetividades; sin embargo, también está el imaginario radical, lo que irrumpe, lo que altera a esta lógica. Un interés fundamental de la psicología social de grupos e instituciones y de la investigación cualitativa es ir, precisamente, tras las huellas de la subjetividad.

3. 1. Sobre el dispositivo de intervención.

Por tal motivo, el trabajo con el dispositivo del grupo de reflexión resulta pertinente para abordar un tema polémico y sugerente. En relación al dispositivo, vale la pena citar otra vez a Foucault, para él es "un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: En síntesis lo dicho, cuanto lo no dicho [...] el dispositivo es la red que puede establecerse entre esos momentos [...] puede verse como una especie de [...] formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia".¹²² Lo interesante de la concepción de dispositivo de Foucault, es que permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y del juego de los saberes que se construyen, se constituyen y resignifican en determinada temporalidad, y que atraviesan las diferentes etapas de formación de los estudiantes de psicología.

¹²² Foucault, Michel. Op. Cit, p. 184-185.

Según Laura Gaidulewicz, el concepto de dispositivo de Foucault remite a “tres premisas básicas, a saber:

- 1.- la realidad es una construcción histórica.
- 2.- la comprensión del mundo no es posible sin un cuestionamiento permanente de todo lo que nos rodea, de lo que nos hace ser como somos, de lo que nos constituye como sujetos.
- 3.- la trama social puede ser entendida como una red de fuerzas que se influyen mutuamente, [...] esa red es la que sujeta al hombre en dos sentidos. Por un lado, lo constituye en sujeto, y por otro, lo hace prisionero de una trama de significados (relaciones de saber) y de relaciones de influencia mutua (relaciones de poder). Poder y saber constituyen dos caras de una misma moneda”¹²³.

¿Por qué un dispositivo grupal de reflexión? Desde luego por lo que planteo en el apartado, el saber en los grupos, pero fundamentalmente por que al sujeto no se le puede pensar de manera individual; “por eso, no podemos partir de entrevistar a los integrantes de un grupo, por que cuando separamos al grupo en sus partes, se nos pierde lo grupal, lo que es propio del grupo. Éste sólo puede ser entendido y analizado en grupo, en su accionar, en la posibilidad de ser observado en su acción colectiva. [...] No podemos entender nuestras propias maneras de pensamiento sino son precisamente como colectivos. [...] Desde esta perspectiva, el individuo aparece como emergente de un colectivo”¹²⁴. De ahí que lo grupal¹²⁵

¹²³ Gaidulewicz, Laura. El dispositivo en el campo pedagógico. En, *Grupos y dispositivos de formación. Novedades educativas*. Bs. As. 1999, p. 74.

¹²⁴ Manero, Roberto. *El concepto de imaginario en la psicología social*. Notas para su problematización. En, revista *Tramas* 17. UAMX. México. 2001, p. 111.

¹²⁵ Al respecto, y siguiendo por mi parte la formulación de Manero, Margarita Baz y José Perrés, señalan: “Y esas condiciones de posibilidad, no sólo deben crearse a nuestro entender en el psicoanálisis, a nivel clínico, sino también en una formación de posgrado, tal como intentamos hacerlo ahora en nuestra maestría. Sólo a través de introducir al formando en la dimensión y compromiso personal con los fenómenos grupales e institucionales; **en los que por otra parte ha vivido desde su nacimiento**, será posible de generar las condiciones para formas de apropiación, de dicho saber ya existente en él, homologable a lo que en psicoanálisis denominamos saber del inconsciente”. *Psicología social y producción de subjetividad*.

resulte un campo propicio para trabajar con la subjetividad, así como su pertinencia a lo colectivo, ambos, objetos inacabados. Sin embargo, pensar lo grupal puede remitir a diversas significaciones. Al respecto Margarita Baz distingue cuatro significaciones básicas; "lo grupal como ámbito de la experiencia humana; lo grupal como campo de saber; lo grupal como nivel de análisis en la práctica científica; y, lo grupal referido a ciertos dispositivos de intervención e investigación"¹²⁶. El dispositivo grupal por lo tanto, remite a ese campo de experiencia tan particular que son los procesos de la subjetividad en su relación con los colectivos, entonces ¿qué es un dispositivo grupal? "Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de ese grupo y no de otro"¹²⁷. En esta definición de Fernández y Del Cueto, el dispositivo grupal es una virtualidad capaz de potenciar efectos. Y es que, el dispositivo grupal también tiene un carácter fundante: "El dispositivo fija una posición y asigna determinadas condiciones de producción. Es un ordenamiento *necesario* en un universo caótico y contingente [...] la calidad de lo necesario debe entenderse como punto de partida y no como trayecto forzoso e inevitable. [...] Sin un dispositivo no se funda un grupo; pero ese mismo esquema puede cercar sus producciones cerrándoles todas las salidas que conducen a lo impensado"¹²⁸. En este comentario de Marcelo Percia, podemos ver que el dispositivo también requiere de análisis y reflexión, ya que el dispositivo también es un analizador que no puede quedar al margen de una investigación sobre los procesos de la subjetividad y colectivos.

Reflexiones teórico/metodológicas sobre transmisión y formación en un programa de posgrado. México. 1997, p. 3.

¹²⁶ Baz, Margarita. *La intervención grupal: finalidades y perspectivas para la investigación.* México. 1999, p. 3.

¹²⁷ Fernández, A., y Del Cueto, A. El dispositivo grupal. En, *Lo grupal* 2. Ed. Búsqueda. Bs. As. 1985, p. 18.

¹²⁸ Percia, Marcelo. Introducción al pensamiento grupalista en la Argentina y algunos de sus problemas actuales. En, *Lo grupal* 7. Ed. Búsqueda. Bs. As. 1989, p. 91.

Para mi dispositivo de intervención, el grupo de reflexión es un dispositivo que pone en juego a la subjetividad de los participantes, incluyéndome a mí como investigador y coordinador, "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"¹²⁹.

3. 2. Sobre la consigna de arranque.

La consigna para el grupo de reflexión fue: "Ustedes como estudiantes universitarios, estudiantes avanzados de psicología, ¿cómo refieren el saber, qué piensan del saber?".

Sólo quiero destacar, que el trabajo realizado en el TACO con mis compañeros y con Margarita Baz, las asesorías de mi tutora, Silvia Radosh, y la lectura de mi trabajo de intervención por parte del Dr. Gerardo Meneses Díaz, me ayudaron a definir lo que es una consigna como aquello que "dispara" el proceso grupal, en consecuencia, no hay una consigna única, ni recetas para elaborar consignas. Al respecto me parece importante pensar lo que dice Nicolás Caparrós: "Llamamos consigna a este desplazamiento al campo de lo imaginario de la situación manifiesta. La consigna es la ejecución de una interpretación grupal; una interpretación no verbal de la situación grupal"¹³⁰.

¹²⁹ Radosh, Silvia. *Grupo de reflexión*. México. 1999, p. 1.

¹³⁰ Caparrós, Nicolás. La consigna (contribuciones para una teoría psicoanalítica de los grupos). En, *Lo grupal* 4. Ed. Búsqueda. Bs. As. 1987, p. 152.

3. 3. Sobre la noción de subjetividad.

Para hablar de la subjetividad hay que tener en cuenta que es algo inacabado. ¿Quién puede decir que es la subjetividad? Recuperemos entonces, a partir de su no agotamiento en diversas experiencias y comentarios, lo siguiente: "Reflexionar y actuar sobre sí mismo, parece inherente en la confrontación del hombre con su propia imagen, con su propia finitud"¹³¹. Por eso, "la noción de subjetividad ha sido objeto y tema eje que hemos venido construyendo en el aula, en el área de investigación y en nuestra formación como profesores, pero, ante el cual nos encontramos con obstáculos epistemológicos y teóricos de compleja resolución"¹³². Es una noción que se va construyendo, con lo cual podemos tener claro que la reflexión constante de ella se vuelve imprescindible. "A lo subjetivo suele atribuírsele un menor rango que a lo objetivo. Esta distinción forma parte de las dicotomías valorativas producidas por el pensamiento lineal y la lógica de la exclusión a partir de los cuales se construye la realidad en términos de pares opuestos, incompatibles y mutuamente excluyentes, y en los que la carga ideológica se soslaya, convirtiéndolos en valores absolutos"¹³³. De ahí que, "en la UAMX, desde la formulación del perfil de la carrera se tomó como uno de los ejes fundamentales de trabajo la problemática del sujeto y la construcción de la subjetividad. Inicialmente, los referentes teóricos que orientaron esta propuesta, fueron el materialismo dialéctico, la escuela piagetiana, y el psicoanálisis. En la actualidad nuestra aproximación se ha enriquecido con los abordajes de otras disciplinas, como la antropología, la lingüística, la sociología y la filosofía que se interesan también por el estudio de la subjetividad y trabajan nuevas o viejas metodologías que se han recreado para ofrecer formas de lectura mucho más complejas"¹³⁴. En ese sentido, "la cuestión de la subjetividad ha sido el referente común más significativo en distintos proyectos académicos que hemos construido

¹³¹ Mier, Raymundo. Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad en la UAMX. En, *Tras las huellas de la subjetividad*. UAMX. México, 1998, p. 8.

¹³² Jaidar, Isabel. *Por los senderos de la subjetividad*. Ibid, p. 31.

¹³³ Vargas, Lilia Esther. *¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?* Ibid, p. 61.

¹³⁴ Fernández, Lidia. *La subjetividad: opaco objeto de conocimiento*. Ibid, p. 68-69.

en el ámbito de la psicología de la UAMX; quizás por ello, porque su visibilidad e insistencia hacen sospechosa su aparente transparencia y obviedad, vale la pena dejar que nos interroge, sacudir la familiaridad que la recubre y repensar las apuestas teóricas que hicimos sobre ella”¹³⁵.

La subjetividad aparece en este trabajo, en la medida que la pongo en tensión y la problematizo desde el dispositivo de formación e investigación, esto significa que hay un posicionamiento de mi parte como investigador y desde luego, con los sujetos que trabaje.

3. 4. El sujeto de esta investigación.

Son los estudiantes de la licenciatura en psicología, de noveno trimestre, del turno vespertino de la unidad Xochimilco de la UAM. En esta institución y específicamente, en esta carrera, la construcción y elaboración del saber pasa por la investigación, por el diseño y realización de la investigación. “El objeto de transformación, es decir, el recorte concreto de la realidad sobre el cual se van a trabajar los problemas planteados por el módulo, es elegido, la mayoría de las veces, por los mismos alumnos. Esta es una parte fundamental del módulo que implica un modo alternativo de abordar el conocimiento y de organizar didácticamente un proceso que articula docencia, investigación y servicio”¹³⁶.

El sujeto con el cual trabaje, construye y elabora su saber a partir del recorte concreto de la realidad y la investigación. De ahí que, la licenciatura en psicología de la UAM Xochimilco, “alienta el desarrollo de la investigación para explicar la problemática psicosocial y comprender el impacto de los cambios político-sociales

¹³⁵ Baz, Margarita. *La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en psicología social*. Ibid, p. 119.

¹³⁶ Rahman, Graciela. *Las apuestas pedagógicas*. México. 1992, p. 5.

y culturales en el entorno, es la formación que adquiere el profesional de la psicología que egresa de la UAM Xochimilco¹³⁷. Por lo tanto, la investigación no es un elemento complementario en la formación del psicólogo de la UAM Xochimilco, es su proceso, es decir, su tarea inmediata. En ese sentido, mi trabajo se desarrollo formando un sólo grupo de alrededor de 15 estudiantes, y con tres sesiones de dos horas cada una.

3. 5. Otros sujetos y otras experiencias.

Como parte importante de este trabajo de tesis, voy a introducir en lo que viene, algunas de las experiencias y sujetos que han sido relevantes para ampliar mi reflexión e interpretación en mi tesis. Me refiero a lo que he realizado en los últimos cuatro años en otros espacios universitarios. Son los casos concretos de la Universidad Autónoma Nacional de México, en la Escuela Nacional de Trabajo Social, específicamente, en su Especialización en Trabajo Social en Modelos de Intervención con Jóvenes. En la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en la carrera de Pedagogía, y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en la carrera de Promoción de la Salud.

Han sido y son espacios laborales. Pero, al mismo tiempo, son espacios que se fueron abriendo por el tema de investigación de esta tesis. Debo de reconocerlo, al comenzar mi tesis, yo no me habría imaginado que abordar el tema de las significaciones imaginarias del saber, me llevaría a ocupar los espacios que tengo ahora, entre otras propuestas de intervención y trabajo que me han sido hechas en licenciatura y posgrado.

En los espacios mencionados se dio la oportunidad de seguir escuchando, de dialogar, de tener otros interlocutores, de proponer actividades como, talleres,

¹³⁷ Documento, *Esto es la UAM*, sus programas de licenciatura. México. 1996, p. 52.

seminarios, grupos de reflexión. Que a su vez, me seguían dando la oportunidad de posicionarme más claramente en torno al tema abordado en la tesis. En las asesorías con mi directora de tesis Silvia Radosh, veíamos que estas experiencias son útiles en la medida de poderlas referir lateralmente a la experiencia hecha aquí en la UAM Xochimilco, en la carrera de Psicología. Esto quiere decir que, en la interpretación del material comentaré algunas de estas experiencias, siempre teniendo como base el grupo de reflexión de Psicología de la UAM – Xochimilco.



4. Interpretación del material grupal.

Somos un signo por interpretar.

Hölderlin.

¿Cómo vivir sin algo desconocido ante sí?

R. Char.

*Felices quienes saben que, detrás de todas las lenguas
está lo inefable.*

Rilke.

4. 1. Seguimiento y reflexión sobre los elementos a interpretar.

Ha llegado el momento de pensar sobre la producción del grupo, sobre el discurso que se genere en el grupo donde pude intervenir. ¿Cómo abordar este discurso grupal? ¿Desde donde escucharlo? ¿Cómo escucharlo? ¿Cómo trabajar este discurso cuando no hay demanda de por medio? ¿Se puede hacer una interpretación de él?

Son algunas, de las muchas preguntas que me llegan a la hora de reflexionar sobre el discurso grupal. Y es que lo grupal, es mi dispositivo de intervención para realizar mi investigación. Como señala Margarita Baz, "la idea de intervención grupal, tiene que ver con la puesta en acción de una concepción de psicología social, que hace del grupo un campo privilegiado para la exploración de los procesos de subjetividad colectiva. La intervención grupal remite también a una práctica profesional que demanda un diálogo intenso con la teorización del campo grupal, así como el esclarecimiento del papel del coordinador de grupo, cuyas premisas de trabajo y finalidades exigen una tarea crítica permanente. Cuando, además, el trabajo con grupos es utilizado como dispositivo de investigación,

surgen nuevos y numerosos retos epistemológicos y metodológicos”¹³⁸. Entre mis referentes teóricos fundamentales para acercarme al grupo están los trabajos de Kaes y Anzieu, además del enfoque de grupo operativo. Esto implica tomar como referencia al psicoanálisis para acercarse no sólo al discurso, sino, apostar por una escucha en donde se puedan buscar las metáforas del grupo, buscar los significantes que insisten, **que** momentos de conflicto hay, si llega a haber algún sueño, lapsus, o desplazamiento. Dice Margarita Baz: “Nuestra estrategia de escucha no busca una *realidad* de lo acontecido, sino acceder a los procesos de subjetividad que se expresan en el discurso, más allá de su literalidad. El sujeto, al no ser dueño de su discurso, no sólo habla desde el yo sino que es hablado desde el Otro, el código, la cultura y las instituciones”¹³⁹. Y es que, “nada de la subjetividad humana es obvio. [...] Investigar acerca de la subjetividad, requiere de métodos idóneos, el inconciente -que designa una función humana por excelencia: la función simbólica- engendra una producción poética que no puede sumarse ni restarse, no tiene peso ni medida, no salta al sonido de una campana, no se ve bajo el lente de un microscopio. La poesía del inconciente sólo puede escucharse, porque su materialidad está hecha de significantes”.¹⁴⁰

El trabajo psicoanalítico con los grupos por parte de Anzieu, plantea la relación entre el grupo y el inconciente, y tiene como implicaciones directas pensar al grupo como sueño, la fantasía como organizador, el grupo como piel, el grupo como realización de deseos, las metáforas que el grupo genera. Así pues, el grupo como un aleph, es un misterio que intranquiliza, es un infinito que a su vez está contenido en otro infinito, lo cual es paradójico. Remite a laberintos, enigmas y juegos de espejos, y como toda paradoja indica los límites de una lógica. El trabajo

¹³⁸ Baz, Margarita. Escrito en la contratapa del texto: Intervención grupal e investigación. Cuadernos del TIPI 4. UAMX. México, 1996.

¹³⁹ Op. Cit, p. 88.

¹⁴⁰ Rahman, Graciela. *El lugar de la palabra*. En, revista Tramas 4. UAMX. México, 1992, p. 117-122. Y en, Una voz en la memoria. De los escritos de Graciela Rahman. En, Tras las huellas de la subjetividad. Op. Cit, p. 135.

en grupo, funciona muchas veces disparando este entrecruzamiento de infinitos en que los límites del adentro y el afuera parecen desdibujarse.

Con la hipótesis del aparato psíquico grupal, Kaes intenta dar cuenta de las relaciones entre lo individual y lo grupal. Postula la existencia de grupos internos, cuyo paradigma es la fantasía, en particular la fantasía originaria, y que son formaciones intrapsíquicas que tienen una estructura grupal interna, son grupos del adentro. Se pasa de la serie al grupo cuando los elementos de la serie pasan a constituir una unidad, la cual consiste en una organización particular de los elementos, de sus relaciones recíprocas. Esta organización resulta de la acción de esos grupos internos proyectados, desplazados en el grupo externo que así se forma. Esta formación ya no es propia de cada uno de los elementos, sino de ese conjunto. No es propia de cada uno, pero el lugar donde se sitúa, donde funciona, es en el psiquismo de cada uno, así que, más que el grupo tenga un aparato psíquico grupal; se trata de una formación intermediaria entre los aparatos psíquicos individuales y el conjunto que ellos forman. En síntesis, en el aparato psíquico de cada uno de los elementos existe una formación, el aparato psíquico grupal, que funcionaría como una experiencia del grupo, lo que no quiere decir que, fuera de las características que esta representación tiene para cada uno, estas representaciones sean idénticas en cada uno.

Entonces con este dispositivo grupal, "la escucha es una posición analítica que permite al otro un despliegue de su subjetividad con el apoyo de una interlocución no valorativa, pero que ejercita una interrogación continua sobre el sentido de lo que se dice, interrogación que no puede ser complaciente ni cerrarse sobre sentidos únicos, que es un abrirse a dejarse sorprender por la palabra del otro. **Ayudar al sujeto a pensar**, significa promover un movimiento por el cual el sujeto

logra conectarse con el campo de su experiencia abriéndolo a un mundo de posibilidades" (Baz, 1999)¹⁴¹.

De tal forma que será el objetivo general y los objetivos particulares los que sirvan como ejes conductores de la interpretación del material grupal. Cabe recordar cuales son estos:

El objetivo general de la tesis está orientado a conocer y entender, esas significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria como *supuesto* espacio del saber, y al mismo tiempo, las producciones de subjetividad en los estudiantes.

Y los objetivos particulares son:

- 1.- Conocer algunas de las significaciones imaginarias que atraviesan y constituyen a la universidad como espacio del saber.
- 2.- Conocer y entender las producciones de subjetividad en los estudiantes en formación.
- 3.- Identificar como se perciben los sujetos a sí mismos en la universidad a partir del saber.
- 4.- Reflexionar sobre la categoría del saber en una propuesta de formación universitaria.

¹⁴¹ Op. Cit, p. 93.

4. 2. Descripción del proceso.

Como parte del taller sobre grupo, que fue impartido y coordinado por Margarita Baz a los alumnos de psicología del noveno trimestre, acepte la invitación para participar como coordinador de grupo y así poder llevar a cabo esta experiencia de mi investigación. Al definir el encuadre y los propósitos de la investigación, la temática implicó a los alumnos a través de una serie de comentarios y reflexiones desde diversos lugares. Para hablar del saber resultó interesante para el grupo remitirse a lo institucional y al poder, entendiendo por esto la lógica del sistema económico neoliberal, como aquello que cubre prácticamente todos los rincones de la cotidianidad en donde pueda aparecer el saber. Por eso la UAMX, es vista, como las demás universidades públicas, como las alternativas para enfrentar esta situación.

En el grupo llego a haber momentos de tensión por hablar de los representantes del saber, los maestros, lo que se creen que saben mucho; pero sobre todo, por las lógicas de la validez y la autorización. También hubo momentos de incertidumbre, por aquello de tratar de definir al saber, por querer darle un lugar al saber en los conceptos, no obstante haber reconocido su imposibilidad de definición.

De la lógica de la abstracción, se paso a la lógica de lo cotidiano, incluyendo aquí lo que pasa tanto en las aulas universitarias, como en la vida cotidiana. Entre las asociaciones que establecieron con el saber, trajeron las palabras cadena, ligadura, conectarse, enorme, los ancianos, la manipulación y el amor; “el saber y el amor se hacen”. Algunos cuestionamientos reiterados, fueron, ¿saber para qué? ¿saber para quién? En la evaluación del proceso, el comentario frecuente fue que son necesarios estos espacios para seguir pensando grupalmente.

4. 3. Primera aproximación interpretativa.

De acuerdo con el desarrollo metodológico de la tesis, la propuesta consiste en tratar de recuperar aquellas metáforas en donde *vedmos* al saber en relación con una serie de prácticas institucionales, de sentidos construidos alrededor del mismo, de experiencias personales que remiten al orden de la subjetividad, de la situación misma de la formación del sujeto, la mercantilización de los saberes, la condición política del saber, y el aspecto erótico del mismo, entre otras.

Conocer y entender esas significaciones imaginarias del saber en la institución universitaria como *supuesto* espacio del saber, y al mismo tiempo, los efectos que tienen en la subjetividad de los estudiantes, es precisamente dar con esa materialidad que parece más cercana a lo abstracto que a la vida cotidiana, sin embargo en el discurso del grupo, esta materialidad no sólo la encontramos muy *encarnada* en los sujetos del grupo, sino también, en la misma subjetividad resuena como el eco de una sinfonía.

La apuesta de esta tesis consistía básicamente en hablar del saber, aquello que la institución enseña que es el saber y para que sirve. Al principio, el grupo no hablaba sobre el saber, se notaba como una experiencia lejana, abstracta, compleja, difícil de poner en palabras ¡Cómo costo trabajo, angustia, ansiedad! A final de cuentas el grupo hablo y sin saberlo (¡Qué ironía de palabra!) sabía más de lo que había hablado.

La universidad es una institución que por siglos (bueno, realmente no muchos) y años, ha dicho lo que debe entenderse como el saber, pero no es algo aislado dicho aprendizaje, pues el saber tiene una fuerte significación de productividad, de ser productivo. Si no es un saber que sirva para algo en la medida de formar un sujeto productivo, no es un saber que sirva de mucho. Y esto apenas en el último siglo, pues no es gratuito que sea posterior a un siglo de la constitución del

capitalismo. En este tiempo los saberes son útiles o no sirven para nada. La crítica a la razón instrumental y el proponer un pensar meditativo, pondrán en evidencia el uso contemporáneo del saber.

La institución forma, y en la medida de la formación el saber se convierte en una experiencia constitutiva de subjetividad. La subjetividad se revela como ese ordenamiento instituido que regula al sujeto en su pensar y en su hacer. Los filósofos lo han discutido como vida teórica y vida práctica. Cuando citábamos casi al principio de la tesis, al *Príncipe* de Maquiavelo era con la finalidad de mostrar el uso político del saber. Maquiavelo enseña al príncipe lo que debe saber para mantener su principado, para gobernar lo mejor posible de acuerdo a sus recomendaciones. Lo que debe de saber para evitar ser sorprendido por los súbditos y peor aún, por los llamados grandes o poderosos. El resultado lo conocemos, se utilizó el término *maquiavélico*, para espetar en la cara del otro su comportamiento muchas veces inmoral. ¿Qué culpa tuvo Maquiavelo, si eran apenas recomendaciones!

Algo semejante encontramos muchos siglos atrás, en la *República* de Platón, la propuesta del rey filósofo la cumple quien cubre el requisito de escuchar la voz de la razón, y en ese sentido podrá gobernar lo más racionalmente posible. Entre la razón y el poder, entre la formación y lo político, entre la subjetividad y la corporalidad, encontramos algunas de las experiencias históricas más importantes del saber en nuestra cultura occidental. Y, finalmente, nuestra institución universitaria vale la pena reconocerlo, es heredera de aquellas experiencias, con la salvedad de que se agrega esta otra experiencia: el capitalismo.

Como lo he manejado en esta tesis, el saber desde la filosofía, el psicoanálisis, en los grupos y en la arqueología del saber de Foucault; logran sentar las bases y crear esas significaciones imaginarias sociales contemporáneas sobre el saber, que fueron llevadas en el trabajo grupal.

Cuando el grupo tuvo problemas de poner al saber en palabras y se decía que era algo abstracto, o que simplemente resultaba complejo de poder pensarlo, ¿No tendrá esto que ver con el resabio filosófico del saber? Es decir, ¿qué tanto de su dimensión filosófica está inmersa en su discusión diaria en el aula? Cuando me ocupe del saber en la filosofía me apoye en Platón para poder plantear el problema de la doxa y de la episteme, como condiciones de posibilidad para que el saber pudiera darse y ser racional. El proyecto de Platón era ese, alcanzar el logos, como esa posibilidad de hacer de la paideia, la polis y la episteme, experiencias de racionalidad. Encontramos un antagonismo interesante entre el filósofo y el sofista. El filósofo será aquel que escuchará la voz del logos, el que podrá argumentar, el que tendrá un saber *científico*. El sofista será aquel que se conduce y enseña mediante la opinión, es decir mediante la doxa. Por eso para Platón el sofista no tiene cabida en su proyecto filosófico cultural. El sofista es expulsado. El espíritu de la época se constituye así. En la arqueología de Foucault, el saber o mejor dicho las experiencias del saber, son tomadas en cuenta por el concepto de episteme, que se entiende como un campo de análisis como condición de posibilidad de los saberes de una época determinada. Estructura las reglas de formación de saberes diversos entre los cuales se producen unos isomorfismos propios de cada episteme e incompatibles entre sí.

En ese sentido, episteme de Foucault no se alejan mucho de lo que Castoriadis llama significaciones imaginarias sociales, la diferencia está en que la episteme tiene que ver sólo con la formación de saberes y el concepto de Castoriadis con muchos más que el saber mismo. De tal modo que la episteme que se estructura en la Grecia de Platón en torno al saber, es al mismo tiempo una significación imaginaria social que tiene como punto de partida (y de llegada) a la razón, al logos, que instituyó no sólo el saber sino también la vida moral y política.

Al respecto puedo afirmar que se instituyó la significación imaginaria social del saber – racionalidad, o bien, del saber y la racionalidad. Significación que alcanzo su punto más alto siglos después con Descartes. Como sabemos, Descartes en su

famoso *discurso del método*, presenta un proyecto metodológico para utilizar bien la razón. Es decir la apuesta era sacarle el mejor provecho a la razón, como la cosa mejor repartida entre los seres humanos. Con esto no quiero decir que la observación y la experiencia no tengan nada que ver en esta significación, al contrario de lo que pueda pensarse, estas otras dos experiencias del saber fueron su complemento de la racionalidad, y es precisamente Kant quien nos da la pista en su *crítica de la razón pura* con el poderoso argumento de que es el sujeto el que está dotado de estructuras cognitivas que son condiciones de posibilidad para el saber. El saber empieza con la experiencia dice Kant y la razón regula lo que el entendimiento organiza desde la sensibilidad.

Con Kant tenemos un nuevo agregado a la significación antes mencionada, es el sujeto. ¡Qué situación tan extraña y poco contemplada en siglos atrás! Pero la cuestión del sujeto empieza a tener resonancia en los ámbitos académicos, filosóficos y culturales. El sujeto como el personaje central de la modernidad y la subjetividad como una de las experiencias más misteriosas de la misma, pues por los desafíos que suscita, o se le evade (por lo general) o se le entra a investigar (raras veces).

Ahora bien, cuando el grupo planteaba que el saber tiene que ver con la subjetividad, en la medida en que la conforma, en que la constituye. ¿No será que están planteando a la subjetividad en un nivel más íntimo, es decir en el plano del sujeto, y en consecuencia en un plano social?

Al respecto el psicoanálisis y su relación con el saber, también, de alguna manera son herederos de la polémica del sujeto y de la subjetividad que se instala en la modernidad. De hecho el psicoanálisis bien puede ser un *saber* sobre la subjetividad. Y es que, al constituirse el sujeto de la modernidad, como ya lo decía con Descartes y Kant, se van a instituir los impensados del sujeto, los no saberes, o bien, el saber que no se sabe que se posee, que se tiene en sí mismo. Si la razón se vuelve la condición de posibilidad de realización del sujeto en el ámbito

de la ciencia, de la moral, de la política, etc. Entonces vamos a tener un sujeto que por asumir la racionalidad y conducirse de ese modo; la sin razón, la locura, las pasiones, la corporalidad, la imaginación, entre otros, se quedarán al margen, tratarán de mandarse al olvido, **a la otra** escena, a los más oscuro del alma. No se les tomará en serio cuando se manifiesten, se le borrará al sujeto que lo exprese, se le dirá loco o insensato; y si es un sujeto creador, se dirá ¡Qué bárbaro, que capacidad para escribir, para pintar, pero está loco! Y el caso Nietzsche y sobre todo Holderlin, **vienen a la memoria** inmediatamente. Son saberes que llaman la atención, pero que **se buscará** ignorarlos.

El surgimiento del **psicoanálisis** está marcado por la recuperación de estos saberes, por la recuperación de la poesía del alma, por los impensados del sujeto, que en última instancia son reveladores de una verdad para el sujeto, en la medida que para él, significan algo.

Estos saberes son constitutivos de la subjetividad y del sujeto, de eso se encargará de demostrarlo Freud y después Lacan.

Hasta el mismo Descartes y Kant, parece que los tuvieron en cuenta pero sólo los mencionaron de pasada. Descartes habló de un genio maligno que nos lleva al error, a equivocarnos, y Kant habló de la insociable sociabilidad como constitutiva del sujeto moral. Freud trabaja con la palabra del otro, y a través de esta se liberan las pasiones del sujeto, el saber que no se sabe. Freud trabajó con lo inconciente que al mismo tiempo sintetiza al sujeto de la modernidad y rompe con la forma unívoca de entender al sujeto, como un sujeto puramente racional, conciente y pensante.

El gran aporte de Freud reside en reconocer y darle valor teórico a lo inconciente. Que si bien, es cierto que para el mismo Freud, lo inconciente no lo tenía bien claro si considerarlo como un lugar en el psiquismo o un estado del sujeto; lo recupera en la construcción teórica del aparato psíquico del sujeto. Y que en un

primer momento pasa a formar parte de la primera tópica al hablar de lo inconciente y de lo preconciente – conciente. Después, en la segunda tópica, lo inconciente pasa ser una cualidad de el ello, el yo y el superyo. En lo inconciente no hay valores morales, no hay un tiempo lógico, no hay racionalidad, bien puede ser considerado como la otra escena desde donde el sujeto habla, o mejor dicho, es hablado.

De esa forma, lo inconciente es una experiencia importante para reflexionar sobre la subjetividad, pues tiene que ver en su constitución misma. Ahora bien, si tomamos en cuenta la afirmación con carácter de universal que hace Freud en su texto de 1908, cuando dice que "la cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones", tenemos claro que la cultura es un conjunto de discursos normativos, además de que la cultura en ese sentido es también saber posponer la realización de un acto al lugar y al momento adecuados. Freud nos dice que hay que entender su planteamiento a partir del conflicto entre la cultura y la vida pulsional.

Para seguir en la discusión, y con el argumento expuesto sobre la subjetividad, lo inconciente y el saber; la cultura se va sostener con toda una diversidad de instituciones, además de los discursos normativos que tendrán que saberse, repetirse y recordarse durante la vida del sujeto. En ese sentido, la institución escolar y en esa línea, la institución universitaria, hacen circular los saberes necesarios para llevar a cabo la construcción de sujetos y con subjetividades adecuadas para contribuir con la cultura y como parte del espíritu de la época, el capitalismo se mimetizará en gran medida con los ideales de la cultura.

La universidad materializa el saber y los discursos necesarios en lo que será la educación. Proyectos educativos y reformas educativas van y vienen; y lo que hay que saber se convierte en una experiencia vital para el sujeto. Es de llamar la atención que en relación a esto, en la FES Aragón, puntualmente en la carrera de Pedagogía se tenga un debate en torno a la formación como su *objeto de estudio*. Para mis compañeros pedagogos, es **crucial abordar** la formación en torno a la

subjetividad, pues reconocen que es una categoría de vital importancia para la pedagogía.

Formación y subjetividad son dos experiencias importantes dentro de la institución universitaria pues es ahí donde los saberes circulan y producen efectos, son operativos y también toman su carácter político.

Y en esa condición política de los saberes, el mismo Lacan tiene mucho que aportar, cuando reflexiona sobre el discurso del amo y el discurso de la universidad. Para ello los remito al apartado que tengo en la tesis para ver con amplitud lo que nos plantea este autor. Pero vale la pena decir que en la institución universitaria el discurso del amo está muy en relación con el saber, en tanto discurso universitario, y que para Lacan esto no lleva a otro lado que a la idea de la verdad y de la producción; y esto va desde narrarle la falta al otro, hasta el dar títulos y grados para salvar la imposibilidad del encuentro entre la verdad y el saber.

Para el grupo esto era evidente pues hicieron una muy buena relación entre el saber y el poder.

4. 4. Segunda aproximación interpretativa.

De tal manera, que, para las dos primeras sesiones de grupo encontramos lo siguiente: entre las metáforas más recurrentes y significativas tenemos:

“El saber tiene que ver con el poder”

“Sí pero el saber tiene que ver con relaciones de poder”

“Los otros grupos tocan temas más cotidianos, este es distinto, parece más complejo”.

“Hay imaginarios del saber”.

Como lo hemos visto a lo largo de esta tesis, el saber tiene un fuerte vínculo con el poder. Juega con una dimensión política que alude al poder como aquella experiencia que forma parte en toda dinámica institucional. Remite al fenómeno del control, de la opresión, pero también de la construcción de los sujetos, con una subjetividad adecuada. Recordemos a Foucault a través de su genealogía del poder, en donde destacaba algo que él llamaba *dispositivo institucional*. Foucault tiene muy claro que, con la llegada del capitalismo y la sociedad industrial, el saber modificó su perspectiva y sentido, al pasar de lo particularmente cultural a la formación del vínculo saber – poder. Y con ello saber, comprendía la inevitable suerte de la especialización. Toda vez que el dispositivo, tiene como fin hacer ver las relaciones de poder, el régimen de saber vigente y la formación de subjetividad. De esa manera, el saber ocupa un lugar importante en las instituciones, más claramente, en la universidad. El saber en este espacio cubre una serie de expectativas de carácter imaginario, cuya materialidad se ve reflejada en la construcción de la subjetividad del profesional que se forma o que se ha formado. Tiene un velo imaginario, pues recupera un proceso identitario, necesario para el sujeto y para la institución. El saber de esta forma tiene la particularidad de considerársele como algo

abstracto, como aquello que en principio toma distancia con los estudiantes, pero que con el paso del tiempo, estará cada vez más cerca de ellos. Es lo que podemos llamar el proceso formativo del estudiante. Es decir, ese encuentro con el saber que irá perdiendo su significación de abstracto.

El saber, como lo hemos visto en la construcción teórica de la tesis, ha tenido una referencia filosófica que antes de estar en la universidad, consistía en tratar de ser lo más racional posible. El saber podía ser dividido en saber teórico y saber práctico, entre teoría y práctica, o bien, entre ciencia y ética. Sin embargo, en la modernidad y con el surgimiento de la universidad, el saber se ha puesto al alcance de mayor gente. Pero también encontramos su separación, su especialización y toda una estrategia disciplinaria del mismo, para hacer más eficaz su presencia. El saber se transparenta en disciplinas, algunas de carácter científico y otras irán luchando por tener ese lugar. Y otras más no querrán saber nada de él. Filosofía, pedagogía y psicoanálisis, serán algunos saberes que se resisten a la cientificidad que marca la modernidad, que marcan los criterios de calidad de las tecnologías educativas junto con la rigurosidad de la ciencia. ¿Qué tanto suponer a los saberes como abstractos, cumple con uno de los requisitos del ejercicio del poder en la universidad? ¿A caso tendrá que ver lo abstracto con el discurso del amo, en la medida de lo supuestamente inaccesible del saber?

Pero evidentemente, el saber también presenta sus encrucijadas a la misma institución:

"El saber es un problema social: alguien que está bien preparado, que tiene un saber muy elaborado y pide la oportunidad de ingresar a una institución, no la encuentra, las puertas se le cierran. Le gente que está dentro de la institución no la ve con buenos ojos. No hay espacio para la gente que tiene un saber muy elaborado, esto lleva a la frustración"

Al surgir esto en el grupo, es claro que el saber puede resultar peligroso para la institución. La formación de una persona, el saber que ha elaborado, puede verse como un riesgo para la institución, pues el saber entonces se verá como un problema para la institución. Esta parte del discurso del grupo, plantea una encrucijada interesante, ya que un saber elaborado, remite a un sujeto que puede pensar de otra forma que los demás compañeros del trabajo. Saber y pensar rompen con la armonía de la institución, pues lo que se necesita es que se cumplan sus propósitos como lo habíamos visto con Marx, por ejemplo, en lo que es el trabajo enajenado. El obrero al trabajar, transforma y produce a la materia prima en una mercancía, que a su vez, cobrará un valor. Pero, siendo el obrero capaz de hacer el mismo el trabajo de transformación, no reconocerá a la mercancía como suya, y quizá lo que cobre como sueldo jamás le alcance para comprar lo que él hizo.

Por eso, saber y pensar es un riesgo y un peligro para la institución, de ahí que se cierren las puertas para alguien que tenga un saber más elaborado, y esto genera frustración para el sujeto.

Sin embargo, la institución operando desde la relación saber – poder, tiene los dispositivos adecuados para este tipo de encrucijadas, y ello se juega en la normalización y homogeneización de los sujetos. Desde lo pedagógico, desde lo clínico, desde lo perversamente llamado desarrollo humano.

“El saber académico te conforma, nos conforma la subjetividad”

“El saber te va estructurando”

“Es un término subjetivo”

“El saber está manipulado, normas, esferas de poder...El fondo monetario y su relación con el saber... hay empleados no investigadores”

“El saber y la mano de obra...”

"El saber se importa ¿Qué tendría esto que ver con su subjetividad? ¿Qué saberes tendrán más precio? Hay saberes que al mercado no le interesan... Saber y relaciones de poder..."

El saber académico y en la academia. También forma parte de esas instituciones de secuestro, ya que también es conformador de subjetividades. Los sujetos al estar en la institución académica no escapan al efecto del poder, ¿secuestrados por el saber de la institución académica? Foucault, es contundente al afirmar que sí, pues en esta red de instituciones, la escolar, también forma parte de ellas. No es gratuito que en la pedagogía se haya tomado a la formación como objeto de estudio y de reflexión, pero también tenemos a las llamadas ciencias de la educación propias de una sociedad industrializada, que en nuestro tiempo va a desarrollar las tecnologías educativas.

El tema de la formación es importante en la licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón, de hecho conforma su objeto de reflexión. La formación alude a un proceso que constituye al sujeto como parte de una cultura y de un momento histórico en particular, de esa manera es fundamental que la formación para los pedagogos se relacione con la subjetividad. Formación y subjetividad, son dos experiencias a considerar en la institución universitaria. De acuerdo con los estudiantes de el grupo de reflexión con los que trabaje, el saber mantiene ese vínculo entre formación y subjetividad. Así pues, esta relación se mira en un marco histórico social que privilegia al factor económico por encima del educativo y lo humanístico.

Por otra parte, es evidente que lo que ha dicho el grupo, abre el problema de la racionalidad de los saberes, en términos de mercado, es decir, aquellos saberes que el mercado empresarial si puede comprar y los que no. Claro que hoy asistimos a una época de saberes técnicos, que son mejor vistos que un saber más dentro del humanismo, que hace pensar y cuestionar. El saber técnico, tiene

que ver con la técnica, como un saber hacer, como un saber producir. En este momento histórico marcado en nuestro país por un gobierno de extrema derecha y en total acuerdo con los criterios empresariales que marcan la línea de calidad (una palabra por demás nefasta) para el ejercicio laboral, exige que los saberes deben ser más bien técnicos, y es que no están tan lejos de lo que Marx llamo la división del trabajo, con la finalidad de hacer más provechosa la jornada de trabajo y con el objetivo de tener mayor plusvalía. Y para una suerte de especialización de los saberes, de acuerdo a su utilidad.

El problema central reside en el sujeto que se supone de la modernidad, de la globalización, atemperado por una racionalidad orientada a fines y con una fuerza de trabajo necesaria.

"Hay un saber de la UNAM y saber de la UAM"

"En el TEC de Monterrey te enseñan a mandar y en la Universidad pública te enseñan a obedecer..."

"En la Universidad pública están los rojos..."

"La universidad pública es más humanista..."

Al trabajar con los jóvenes en el grupo se planteo esto de clasificar el saber por universidades, en un primer momento como saber de universidad pública y de universidad privada, enseguida también salió la importancia de diferenciar el saber de la UNAM y de la UAM. Como poder ver el saber también está pensado en relación a la institución que sirve como referencia identitaria, a la vez que también para la escala social. Esto es algo recurrente en nuestra sociedad moderna y es que si la institución construye subjetividades, entonces, por un lado existe nuestra institución de referencia y por otro se da el problema de la alteridad.

La universidad privada, de esa manera privilegia, como lo decía más arriba, a los saberes técnicos. Tanto así que llegan a ofrecer trabajo a sus estudiantes antes de salir de la carrera universitaria, debido al vínculo que tienen con empresas. Sin embargo, el estudiante para estas universidades, así sean las de mayor prestigio, no deja de ser un cliente. La universidad así misma se convierte en empresa, y con ello pierde su mayor sentido histórico y social, ser una institución formadora de sujetos y ciudadanos en beneficio de la población.

“La UAM té quita la venda de los ojos...”

Esto es algo que sólo lo logra la UAM, de acuerdo al discurso del grupo, en la UAM se maneja un sistema pedagógico didáctico que quita la venda de los ojos. ¿Qué es lo que pueden mirar? ¿Qué es lo que no se podía mirar antes? El significante es muy sugerente ya que pone sobre la mesa el juego del saber y del mirar. La metáfora plantea ir más allá de la alegoría de la caverna de Platón, recuérdese el problema de la ceguera con la luz, que representaría el saber. Y la clásica anécdota sobre Demócrito, que se sacó los ojos para que nadie ni nada lo interrumpiera en el saber.

“El saber de las instituciones nos hace productivos. El saber se importa, por algo estamos en la UAM”

En el año de 1974 nace el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana, el cual propone una estrecha relación entre la investigación y el proceso de formación de profesionistas, planteando así una reforma dentro de la educación de nivel superior. Este proyecto de Universidad emerge en el contexto posterior al 68, con la guerra de Vietnam, y con las crisis político – militares de América del sur. Entre sus objetivos se crean programas de estudio y planes de trabajo con la

finalidad de desarrollar ideas originales, así como, impulsar el pensamiento libre e independiente en la formación de profesionistas.

De tal manera que, una preocupación frecuente en el material del grupo, consiste en considerar la relación saber – trabajo, es decir, si existe la posibilidad de que el saber les de trabajo o no. Es una constante, ya que no se puede estar al margen del momento histórico y social que nos toca vivir, y por lo menos algo en lo que coincidieron los candidatos de la actual contienda presidencial, fue en mejorar la situación laboral de México. Pero finalmente, no sólo tiene que ver con nuestro país, ya que es una situación a nivel mundial, por lo que puedo decir que el discurso del grupo expone una preocupación actual y al mismo tiempo la cuestiona por medio de los saberes en la universidad. Que la UAM quite la venda de los ojos como lo decía antes, no es algo gratuito, pues hace referencia a el vínculo que se forma con la institución y de igual manera con la formación que se va llevando a cabo, en otras palabras, el proceso mediante el cual el estudiante va incorporando y elaborando el saber.

“El saber es enorme”

“Es un término subjetivo”

“El saber como un ente, como aquello que existe”

“Todos tenemos un saber”

“El saber te va estructurando”

Esta forma de plantear al saber, alude al psicoanálisis y ese saber que tiene que ver con lo inconciente, como un saber supuesto que está en cada uno de nosotros y que desde ahí genera la estructuración psíquica del sujeto, pero también la posibilidad de saber sobre sí. Los remito a las paginas 49 a 51 de la tesis para ver en un *excursus* sobre el significado del saber y el mecanismo de la curación en el psicoanálisis de 1913, lo que dice Freud al respecto. El saber de lo inconciente es

algo que al estar en el sujeto mismo, le será imposible de mirar en sí mismo. Pero es algo que generará los efectos secundarios para el destino del sujeto. También en la página 54 de la tesis hago un comentario sobre el saber, citándolo a Lacan. Para Lacan, el saber se jugará entre lo imaginario y lo simbólico, llevando con ello a la intersubjetividad, como será el caso de la sesión analítica en donde el analizante por medio de la transferencia, actualizará el conflicto en la persona del analista. El saber se dará a través de la asociación libre. El saber como la articulación de los significantes, el saber como una forma de goce, el saber como la verdad sobre el propio deseo, el saber como meta del tratamiento psicoanalítico, como el encuentro en la cadena de significantes. Lacan considera al saber no como un mero sustantivo, sino como una experiencia práctica a la cual el sujeto accede por medio del lenguaje. Por lo tanto es el sujeto el que "tiene" la palabra, a Saber.

En Lacan, el problema del sujeto es algo que atraviesa gran parte de su obra, y su articulación del sujeto del inconciente, es quizá uno de sus aportes epistemológicos y clínicos más importantes: "La epistemología aquí nos dejará siempre en falta, si no parte de una reforma, que es subversión del sujeto"¹⁴².

"La razón del saber es fundamental, ¿Para qué nos sirve? ¿A dónde nos lleva? ¿Cuál saber y saber para qué? ¿Para ser como quien? ¿Cómo quien y para qué?"

"Ya ponemos nuestro granito de arena. Cuando salga de aquí lo quiero hacer. A mis hijos les meto otras ideas..."

"Lo que más me molesta es que seguimos con ese discurso. Hay que ser más abiertos. Reflexionar ese saber en el que nos formamos... Hacer una revolución ideológica"

"Ideológica..."

¹⁴² Esto lo dice Lacan en la contratapa de sus Escritos. Siglo XXI. México, 1995.

El saber genera una serie de incertidumbres en torno al sujeto mismo en el sentido de poder cuestionar *el ser quien*. De alguna manera el saber rompe (en la medida en que se vive como un proceso de formación, o ¿Será de deformación?) con la idea de una identidad continua del sujeto, al abrir una reflexión alrededor sobre lo que pasa consigo mismo. Una identidad continua, perdurable, se viene abajo con el ingreso a la institución universitaria y entonces se puede comprender la reflexión de Foucault en relación a la pregunta ¿Quién habla?

Foucault señala que la apertura en la que el lenguaje se ofrece al pensamiento contemporáneo, está enmarcada entre dos límites extremos: la pregunta de Nietzsche ¿quién habla?, y la respuesta de Mallarmé, habla la palabra misma.

El hombre es, a partir del siglo XIX, no sólo un objeto por conocer, sino también un lugar de desconocimiento ya que arriesga continuamente su pensamiento a ser desbordado por su propio ser. El hombre, como objeto positivo, no puede acceder por sí mismo a la conciencia de sí. En el cogito moderno no se da la transparencia cartesiana entre el soy y el pienso, debido a la propia formulación de las positividades. Por otra parte, en el momento en que se instaura un conocimiento reflexivo que recorre al hombre, aparece ante el propio pensamiento la figura de aquello que no se da a la conciencia. Surgen entonces los mecanismos oscuros y las líneas de sombra de lo que no se piensa y que llamamos inconciente. Lo inconciente, el hombre y lo impensado son arqueológicamente contemporáneos.

Como lo trabajé anteriormente, esto tiene conexión con la relación entre el psicoanálisis y el saber.

"...en realidad también estuve pensando un poco, sobre todo en esa idea que nos permite una oportunidad a futuro y entre mas sepas mas oportunidad vas a tener para un futuro, vas a tener más oportunidad porque..."

"el saber no es garantía de nada, pero no te cierra tanto las oportunidades"

Se puede saber en la medida en que se va haciendo una profesión, pero ¿Cómo saber sobre el día de mañana? ¿De qué está hecho el mañana? Está es una preocupación también importante para el grupo, pues los confronta con el futuro, y es que *saber no es garantía de nada*. Sin embargo, hay una suerte de posibilidad de certeza en la medida en que se adquiere saber. ¿Pero no será más bien que saber agudiza más la incerteza?

"Bueno, lo que yo pienso y quiero comentar lo de los equipos, ¡grupos! perdón, siento que nuestro tema es mucho más complejo porque si lo comparamos con otras cosas, eso como que ya lo habíamos pensado..."

El saber lleva en sí mismo la suerte de la racionalización, parece que el saber requiere de la razón para poder existir y ser. Es curioso que el saber parece una palabra superyoica para el grupo. Y si consideramos que es una palabra que lleva a la racionalización, mucho más. Para leer sobre el superyo y su papel como representante de los ideales de la cultura, véase la parte de la tesis La institución en el psicoanálisis freudiano. El lapsus equipo – grupo, nos permite pensar en la importancia de los grupos y en la discusión que tiene Juan Carlos de Brasi en su conferencia, La recuperación de la grupalidad. Este autor nos dice que hablar de grupos es entrar en una ruptura epistemológica. "Durante nuestra marcha, lo que irá resaltando es que los grupos han sido tratados bajo el espectro de una disciplina regional (a veces de la Psicología Social, otras de la Antropología Cultural o de la Psicología General) muy prolífica e invasiva, llamada «grupología».

En el enfoque grupológico fueron tomados como objetos; objetos del mundo y la vida cotidiana (una hueste siguió los estudios de H. Lefebvre sobre la «vida cotidiana»), objetos de creencias variadas y de sentido común. No es de extrañar, entonces, que la grupología oscilara entre cierta banalidad espectacular, cuando no salvacionista y redentora, y determinados aciertos de tono científico, a menudo

cientificista. De este modo la grupología, sin saberlo claramente, quedó capturada —al igual que sus protocolos de intervención— en las dimensiones epistemológicas de los siglos XVII y XVIII. Bajo esa forma unívoca de la relación sujeto-objeto, verdadero achatamiento de aquellas orientaciones, la postura grupológica atraviesa la mayoría de los discursos grupales desde, aproximadamente, los años cincuenta hasta la fecha. Al volverse las «relaciones» unilaterales y las «articulaciones» elementales —así los elementos fueran tratados como conjuntos, colectivos, y demás— se afianzaba la creencia de que ese era el único tipo de ligazón científicamente atendible, aunque es sabido que no es la única y menos la más enriquecedora.

Por otro lado, al ser los grupos «objeto» de estudio, experimentación, construcción (véase, por ejemplo, el construccionismo analógico de R. Kaes o las «formas experienciales» de los gestálticos), etc., seguían siendo «objeto» de una evidencia inmediata, así esta evidencia fuera el relieve de su estructura o las modalidades de su constitución empírica. O sea: la transparencia y la representación de los fenómenos grupales era —y continúa siéndolo— el fin de las formulaciones y formalizaciones sobre los grupos en sus distintas variantes. Finalmente, para tildar un punto seguido, “¿mis afirmaciones dicen que lo grupal o la grupalidad no han sido intuídas, sospechadas o pensadas por la grupología bajo ningún aspecto, deslizadas en ningún prospecto?”¹⁴³

Sabemos que la propuesta pedagógica didáctica de la UAM Xochimilco se ciñe al trabajo grupal y más en la licenciatura de psicología.

“el saber es importado”

¹⁴³ De Brasi, Juan Carlos. La recuperación de la grupalidad. Conferencia Inaugural del 26 octubre de 1999. En la web campogrupal.com

"Yo creo también que, es el saber que tienes puesto, una nomina, se le ha puesto un precio, entonces es como diría Marx sobre el trabajo que es (inaudible) pero pienso que ese trabajo es aplicable al saber, y muchas veces ese trabajo es explotado o es más bajo, pero entonces cuales son los saberes que más precio van a tener, los que están de acuerdo al modelo económico que se está pidiendo. Nosotros sabemos que incluso al ser denigrados no solo económicamente, sino, selectivamente, o sea, que al mercado no le interesa, pero eso no quiere decir que esto no esté produciendo, vuelvo a decir en las escuelas privadas las investigaciones son (inaudible)..."

"Sí, de hecho, la sesión pasada yo me quede, no sé si se acuerden, yo egrese de la universidad pública, puedes saber más que en las particulares, pero, por lo mismo también entra un poco la relación con el poder. Quien tiene un poder maneja todo esto a su conveniencia, incluso, un compañero me dijo en una ocasión, - nos preparan para mandar y a ustedes para obedecer,- ¡Y qué pues qué poca tu abuela!"

"conozco a una chava de la Del Valle, pero me dice - ¡no!, ¿Estas en la UNAM? No pues tranquila, no tiene nada de malo. O sea es que son revoltosos - . No sólo es manipulado a nivel de lo económico sino también a base de lo ideológico"

Para empezar tenemos que hacernos la pregunta ¿Tenemos un saber propio? De acuerdo con lo que dijo el grupo esto no es así. No tenemos un saber propio, ya que este es un saber importado. Y de esa manera, es necesario compararse permanentemente con los otros. Y de esa forma ver si nuestro saber vale, si se puede o no con nuestro saber. En fin, el grupo toca lo que bien puede llamarse una colonización del los saberes en nuestras universidades públicas debido a las políticas de globalización. Fenómeno que va más allá pues como lo plantea Blanca Montevechio en su libro sobre la identidad negativa, metáfora de la conquista. Los sujetos en América Latina han padecido una deformación de su

identidad debido a la conquista del continente, pero fundamentalmente al quiebre de instituciones originales y la imposición de otras.

La tesis de Montevechio, cabe recordar, se apunala entre otros, en los trabajos sobre lo mexicano de Samuel Ramos, Santiago Ramírez y Octavio Paz. Para profundizar más en este tema, véase en la tesis el apartado El saber y la institución universitaria en México.

“Por eso nuestro saber es más completo. No porque sabemos esas cosas...”

“También, cómo que hay ciertos imaginarios dentro de las instituciones y así como que de alguna manera rectifica lo que se pretende como saber, y me parece como muy significativo esto del TEC para estar ahí estudiando, para mandar y como desde ahí, hay una dinámica, y ahora bien...”

“En el UNITEC no se piensa de esa manera, aquí vienes y té quitas una venda, a mí me ha servido mucho, mi novia es de sociología, y a ellos si les quitan la venda (inaudible) y es así como te vas dando cuenta, tomas conciencia de tantas cosas...”

Para el grupo es muy interesante considerar que su saber es más completo que el de otras universidades. Pero también traen la dimensión imaginaria que atraviesa a las instituciones universitarias en relación al saber, en donde en el TEC enseñan a mandar y en otras, es decir, en las públicas enseñan a obedecer. Sin la referencia a lo imaginario quizá el saber es algo que se encarna, como ya antes también lo han mencionado, construyendo una subjetividad. Pero acá con este comentario, el saber universitario se ubica más como ese discurso del amo que narra las faltas y carencias que en otros lados sí hay. Con esta lógica del amo, véase en esta tesis lo que dice Foucault, en el apartado que se llama La institución

en La institución en la genealogía del poder de Michel Foucault. Y en el apartado El saber en el psicoanálisis freudiano y lacaniano, específicamente lo que se refiere a Lacan.

En un texto de Diana Markwald, dice al respecto del vínculo sujeto – institución.

“El cruce que propongo es que en ambos casos se apunta a la identidad del sujeto pero la gran diferencia es que ya no es una relación de máxima exterioridad sino de una interioridad – exterioridad, una cinta de Moebius. El movimiento va significando el modo en que la subjetividad participa de la producción social y ésta a su vez es coproductora de subjetividad.

La institución es una formación social. Se sitúa en la interacción del adentro y del afuera. Ejerce una pluralidad de funciones. Por lo tanto es potencialmente una instancia de articulación de niveles y formaciones psíquicas heterogéneas.

Gregorio Kaminsky escribió hace ya un tiempo que: “Las instituciones tienen ojos. Los ojos institucionales son los grupos. A través de ellos es posible entender a los que son objeto de ella y a los que son sujetos de la misma”

Lo que efectivamente existe son los espacios de condensación de lo subjetivo y lo social: grupos e instituciones.

Si la institución es un proceso en movimiento, son los grupos quienes pondrán en juego este movimiento. Hablar de las instituciones es hablar también de los grupos.

En este sentido creo que es posible pensar en términos de institución objeto e institución sujeto. Encontramos aquellas instituciones que son solo reproductoras, más de lo mismo y aquellas que pueden constituir su identidad singular. Muchas

veces entre las primeras encontramos las grandes dificultades que presentan en algún momento de su historia las empresas familiares por ejemplo cuando hay un traspaso generacional. Suele ocurrir que no pueden terminar de apropiarse de un proyecto propio sin sentir que se está traicionando a su fundador y sus deseos”.¹⁴⁴

En la UAM existe la posibilidad de quitar la venda de los ojos, pero de acuerdo con la perspectiva institucionalista, ¿Qué se puede mirar al quitarse la venda? ¿Qué tipo de mirada forma la UAM? Sin duda que la metáfora de quitar la venda de los ojos, resulta tan atractiva, ya que juega con cierta interpelación a las relaciones de poder que se dan en la institución, pero, ¿No será también, caer en una dimensión ilusoria, la cual es también provocada por las mismas instituciones?

4. 5. Tercera aproximación interpretativa.

Sin duda, la tercera sesión fue la más productiva en metáforas y significaciones imaginarias, ya que el grupo logró en esta sesión entramar al saber con la vida cotidiana y con la vida universitaria. Leamos algunas de los emergentes grupales.

"A mí me quedo, sobre todo, lo del granito de arena, es como, como un poema, es como ir cambiando pero desde ahorita, no esperarse. Yo creo que cuando tenemos bien claro, lo que queremos en un futuro, lo que planeamos y cómo vamos a obtener esto, está cargado de una ideología que nos ha ido formando y que se va conformando dentro de la universidad, pero también dentro de la educación pública, entonces, este, al llegar a universidad pública, podemos traer ya toda una serie de conocimientos previos, y por formaciones e ideologías, entonces en la universidad, universidad del concepto universal, precisamente te encuentras varias formas de ideología y tú decides con cual te identificas o simplemente ya traes experiencias, entonces de ahí el efecto, la universidad te va a permitir conocer todo esto, te va a producir el saber, un mundo de formas de pensar y eso es lo que te permite ver más, no es que estés ciego, sino quizá conoces mucho más y te das la oportunidad, la universidad y la vida misma no? Entonces también es fundamental la vida como la que da experiencias. Pero decía el profesor, que pasa con el saber, se lo da o cómo te afecta ¿sí? Dentro de la universidad tienes que tener una diversidad de conocimientos, y formas ideales, que es lo que te permiten identificar conocimientos, lo que te da la universidad es una serie de visiones y pues puedes tener diferentes formas, ideas, ideologías y cosas que eso tu lo decides, pues te van formando, con quien te encaminas, pero sin dejar de reconocer que existen todas esas visiones. A lo mejor hay visiones que si podrían cegarte más..."

El granito de arena, el poema, como formas de enunciar al saber consigo mismo en relación a la universidad, y particularmente, con el futuro que se está construyendo en la universidad. Tal parece que los saberes deben abrir la posibilidad del trabajo. Y es una forma de poner en cuestión al modelo económico y político en el que se están formando. Como bien sabemos el neoliberalismo cada vez se apuntala más y en ese sentido los saberes tienen precio.

"El saber es problemático..."

"Y sobre todo porque el saber te va llevando a ligarlo con otros conceptos. Ayer me pasaba, desde que tu comentaste que habláramos del saber ¿eh? El saber así como que muy abstracto, y yo no podía concebir una idea de saber, sin, sin ligarlo a otros conceptos, conceptos éticos, morales, yo desde la primera clase, pensé el saber tiene que ver con crear relaciones sociales ¿no? Qué estaba muy, que no era una idea muy flotante, incluso en vez de todo, todos lo concebían a través de las relaciones de saber con relaciones de poder ¿no? Yo no lo veía así, yo vi desde mi punto de vista que, el saber creaba una dimensión social, entonces, este, pues, así como que yo, no concebía, así este, todavía ligarlo a otros conceptos, no se a cuales, pero yo lo ligaría a otros conceptos, no se a cuales lo podría integrar pero lo ligaría a otros conceptos, si. El saber, yo mismo no lo separaría del conocimiento y el aprendizaje, ni sobre todo del conocer, de esas cosas, se me hacen difíciles pensarlas, saber si, una serie de, a lo mejor que palabra, que ideas, es como que algo, manejar el saber sólo, para mí es difícil no sé si poderlo confundir con el conocimiento y el aprender, todo esto permite... una serie de cadenitas que dices bueno que más, que más... y yo creo que eso es el saber también ¿no? Una serie de cadenitas que te van descubriendo más y más y no te dejan, entonces como cadenitas, bastante..."

El saber tiene que ver con conceptos morales, entre otros ¿Con la sexualidad? No cabe duda que el saber también juega con su parte erótica y que es al mismo tiempo constitutiva de lo humano, de la subjetividad y de la vida práctica del

sujeto. Por eso es necesario, ponerle límites a través de la moral, de la ética. Veamos el siguiente comentario que se dio en la evaluación del trabajo grupal.

"La verdad es que sí, ¿No? No nos ponemos a reflexionar sobre algo tan sencillo, que era el saber, es como el amor, está ahí pero no sabes, sé que se hace pero no sé cómo. Me gusto convivir con mis compañeros, sobre algo tan profundo..."

¿Qué tan profundo puede ser el saber? Es una buena manera de decir lo erótico del saber.

Pero de acuerdo con el grupo, el saber también juega con la formación de relaciones sociales, con la alianza, pero esto también toca el tema del poder, es decir tiene que ver con relaciones de poder, que las vemos en la universidad y en la vida cotidiana. En la idea de las relaciones sociales, vemos que el grupo utilizó el término de cadenas, ¿Qué encadena, que liga el saber?

"Por eso te decía que tiene que ver con el conocimiento, el saber, el aprendizaje, como aquello que te va estructurando dentro de la subjetividad, esos componentes que te ayudan a formar tu subjetividad, el conocer, el saber, te permiten irte apropiando a cómo vas, este, en cada situación vas a reaccionar, y cada persona de acuerdo a como va sabiendo y va viviendo, como asimilar ese nuevo saber, te estructura, en el medio en que nos desarrollamos hay una o varios saberes, se puede decir como que hay varios saberes individuales y saber por ejemplo como reparar una televisión o algo a sí, o hasta el saber más complejo que un maestro no sabe, a mí todavía me cuesta trabajo separar estas palabras, ¿no? De conocer y el saber... Entonces, yo digo, el conocer y el saber te sirven para estructurar y hay una subjetividad ¿no? Que emana de un saber colectivo..."

¿Y qué es lo necesario para que haya un saber colectivo?

"Sí, no sé, así como que se sabe que hay una línea que no se debe cruzar como es el asesinato, hay quien la cruza, se sabe que eso no se vale, también el robar, son cosas que se saben. Si, la ley, la famosa ley del padre ¿no? Que es una regla que se supone es universal, entonces son saberes universales, se les puede llamar así, no lo sé..."

Pasamos de los saberes colectivos a los saberes universales, y para ello tenemos como ejemplo la ley del padre. Ley que instituye el orden social y que es la ley primaria de acuerdo con Lacan. Quien está al margen de ella, o está en la psicosis o en la perversión.

"Yo también, como decían los compañeros hace un momento ¿no? Así ¿Cómo qué? Se ligan con muchos conceptos ¿no? Y ahorita que venía como qué... La ideología, que es lo que nos va formando, como se nos va dando ese saber, y el saber para qué ¿no? Para qué lo utilizamos..."

El saber como ideología, y como la sabemos, la ideología es un conjunto de creencias. Y una creencia es una disposición a actuar. El saber para qué ¿Tendrá que ver con lo moral, así como con la ideología de nuestro tiempo de carácter neoliberal?

"Nos enojamos con él, con el saber, este, en relación a... No sé, entre más le damos más peso, a ese saber institucionalizado que ha sabido enseñarle todo. Esto no sé si no se haya tocado, o a veces los lugares se están moviendo, pero parece ser que siempre el saber y el conocimiento se lo vamos a dar siempre a la gente que está dentro de la institución o que pertenece a un grupo, el cual siempre está reconocido como el saber. Parece ser que, el saber es hacer la cultura, si en

el sentido de que todos con su saber forman una cultura. Por lo tanto, no sabemos como los demás, pero no está del mismo peso, si por ejemplo, ¿Ah? Cómo sería dárselo a tu abuelito, a la gente mayor que tiene un saber y un conocimiento y que va cargado de una cultura que si bien estructura a la subjetividad y a su propio vivir que ha tenido, ha conformado ese saber que es el conocimiento, más que sin en cambio, no lo valoramos como algo institucionalizado o como si lo estuvieras pagando, algo, un grupo que ya está reconocido ante otros grupos y este a su vez ante otros grupos como que no está dando ese valor. Muchas veces oigo las pláticas de los abuelitos o de los viejitos, así seguramente si, pero en cambio si te lo da el maestro, te lo da un profesor le da más peso y por lo tanto dicen, ¡Ay caramba ha de saber mucho este cuate! ¡Está lleno de conocimientos! Cuando no todo puede ser de esa manera..."

"[...] ¿No?, también tiene que ver mucho con lo que **representa** la persona que está enfrente de ti y todo el cargo institucional que **representa** y por si, por esto dice si sabe, ¿Qué ha hecho, de donde viene? Que también tiene que ver con la experiencia de la persona y mía porque siempre te dicen... bueno ¿De la vida quien sabe más? Una persona que ha vivido más, ¡Quién sabe!, pero nosotros nos creemos eso, nosotros nos lo creemos y decimos, - si él me pone la calificación pues es porque él sabe - y a veces si lo llegas a criticar como tal, pero muchas veces estas acostumbrado a que el profesor era el que sabia y era el que te daba la clase cuando estabas en la primaria..."

El saber tiene clasificación. El saber de la gente mayor es diferente al de la gente joven. ¿Tendrá que ver otra vez, la ley y el asesinato para entender, o por lo menos tener claro el saber que se posee? El saber de la gente mayor, también es diferente al saber de un profesor, ¿Será que con el saber del profesor se pone en marcha la transferencia?

*"Si es el saber de los ancianos porque, o sea, es muy sagrado. Pero como que ya no se toma en cuenta, a nadie le interesa, está cruzado por una ideología, una ideología de, este, o, más bien más que condiciona, implantada por un grupo que está en los puntos de vista de la gente, que le conviene al sistema. Porque es igual a lo que se dan, y que es lo que no se vale en el saber, y de ahí, clasificar el saber de la gente, no porque, y eso pertenece a tal grupo social, a tal forma de pensar que todo está dentro, de buscar un saber bueno de la gente que nos sirve, como cuando se dice - está si sabe de lo que estamos hablando sabe el proyecto que le estamos planteando - y la persona creo que si puede servir al **grupo que avala la institución**, en ningún momento dirá algo, porque lo que siempre está presente, por más que lo que nos ata a la institución no es sino el discurso, el discurso que bien aprendido lo tenemos..."*

La experiencia de la vida da saber, como en el caso de los ancianos, pero no se valora cual saber vale más.

"Pero tiene una historia familiar y una forma y no puede, este, no puede dejar un paraíso, ellos fueron creados a través de la subjetividad de los abuelos y a través de la cabecera, entonces lo puede meter, otra es el estado, el estado es una institución, ellos pertenecen a un estado, entonces ellos están cruzados por ese discurso, es difícil saber qué decir, por muy independiente que sea la formación educativa que tuvimos, primaria o secundaria, si, siempre es muy difícil, yo creo que no existe, no existe una producción independiente que nos pueda seguir más adelante".

¿Si no hay una producción independiente quién valida los saberes?

"Yo creo que las instituciones mandan, así como imaginario y no imaginario es el poder y de eso que tú no puedes, que el otro tiene que es el saber, ¿verdad? Y que lo coloca en un nivel de poder ¿no? Y viceversa"

"Ahora, también depende de que nuestro saber debe estar validado por el otro, no va a ser por nosotros mismos, porque uno es muy narciso. Cuando alguien dice - yo sé - ¿Qué se? Pero me sacaron cinco y es que por eso ahí las broncas de las calificaciones. ¿Qué tanto refleja un número? ¿Verdaderamente es el saber? Y ese es el argumento que muchos estudiantes agarramos para decir esa calificación no es la que yo me merecía. Es la única forma, en que los maestros te validan. Te dicen los maestros, y así, a través de una discusión de un diplomado y todo esto que tú ya sabes, por eso estas aquí, en un proceso de formación en unas discusiones que hay veces, argumentas y dices y sacas referencias bibliográficas, y no tanto porque dices para que vean yo sé, es más bien que la gente cuando te vea diga - es que si sabe de lo que está hablando - entonces volvemos a la clasificación de los saberes entramos al discurso de la competencia, al discurso de la clasificación, que va mucho más allá que el discurso que maneja la sociedad y dices bueno, ¿Donde están los que saben y los que no saben? Pero los que no saben ya están eliminados, pero los que saben, hay gente que sabe más y tienen que demostrarse entre ellos que saben, están metidos en el rollo de la competencia porque el sistema te lo ha creado..."

"Es algo imaginario, claro, porque verdaderamente una institución te valida, ¿ya te crees mucho!"

Otra vez la clasificación de los saberes. Otra vez la necesidad de ser validado por otro, sea un semejante, sea la institución. La experiencia de la alteridad es constitutiva de los saberes así como de ser sancionados o no como válidos. El que posee poco saber está literalmente eliminado, ¿De dónde lo elimina?

"Bueno, un ejemplo es cuando alguien te dice, - tú si estas cumpliendo con las normas de calidad - y la verdad que, cuando conoces a profundidad ese método de cómo lo vas a aplicar y como calificar, la agarraste en algo, simplemente es mi visión, obviamente, pero ellos dicen que es cuando la empresa tiene calidad un concepto algo difícil de definir..."

El saber cómo agarrar algo, ¿Acaso será una oportunidad? ¿No chocará con el concepto de calidad mi saber? ¿Qué saber si tiene calidad? ¿Hay alguna universidad que de saberes de calidad?

"A mí se me hace interesante lo que acabas de decir porque, este, bueno mientras estabas leyendo lo que se había comentado la sesión pasada, yo no vine, entonces oía que decían, - es que a lo mejor los universitarios del TEC les enseñan a mandar y a los universitarios de la UAM los enseñan a obedecer ¿No? Y se me hizo así como (risas) muy particular, a mí si me escandalizo un poco, o sea, me hizo sentir mal, no siento que es el lugar donde también nos ponemos nosotros ¿No? Porque si bien es cierto que tenemos todo un imaginario pues yo creo que ese imaginario lo tenemos que ir reconstruyendo nosotros como universitarios, no podemos decir que porque somos universitarios de la UAM vamos ir a obedecer ¿No? A la mejor no, claro a lo mejor eso tendría que cambiar si ha sido a si o ¿No? Se tendría que cambiar ¿No? Porque tendríamos que cambiar esas ilusiones..."

"Es que ese es un pensamiento de ellos, no es de nosotros, ellos piensan que a ellos los enseñen para estar en el TEC no imaginariamente y en nuestro imaginario (murmillos) y que en verdad es real porque conozco personas egresadas de la UAM, es que en el gobierno de distrito federal por ejemplo son los que llevan los grupos, este, llevan siempre la bandera delante, de hacer las cosas o sea lo llevan"

"Me gusta lo que dices porque yo, para entrar a trabajar tuve que hacer examen, entonces, este, yo la verdad, llegue pidiendo un trabajo así como de asistente y me hicieron un examen fue gente de la UAM, UNAM, de la Del Valle y vamos, o sea a mí, cuando llegue con mi jefa a dejar mis papeles le dije - lo que pasa es que estoy estudiando psicología pero a mí me gustaría dar clases - y este, ella me dijo, - no pues yo creo que no, porque estamos pidiendo asistente, ejecutivo, maestros, pero si quieres dejarlos -, yo hice varios exámenes, y este, resulta que

me habla y se me hizo, digo al principio no sabía ni que hacer, porque dije - ¡Ay qué voy hacer! Hay gente que ya acabo la carrera y, este, pues, dije me aviento, ¿No? Y este, digo, a mi me da mucha satisfacción, porque de alguna manera no es cierto, o sea, no es cierto de que porque yo haya terminado en la UNAM o en la Del Valle ya tengas asegurado un espacio, ¿No? Al menos en estos lugares no, a lo mejor en empresas privadas donde el papá sea el dueño a lo mejor ahí sí...”

Volvemos a encontrarnos con la referencia a las universidades públicas y privadas. ¿Será que las universidades privadas sí dan saberes de calidad? ¿Cuál es la diferencia entre el saber que da calidad y el saber que te quita la venda de los ojos? ¿Alguno de ellos puede cegarte más? Que evidente fue que en el sexenio que está por terminar las universidades privadas tuvieron mayor despliegue que las universidades públicas. La educación técnica de calidad se ha convertido en lo primordial, desde las nuevas tecnologías educativas, hasta el enseñar lo que debe ser la calidad (que no enseñanza de calidad) para encontrar un trabajo inmediatamente. ¡Qué ironía de la historia, qué broma tan sorprendente, estar en la universidad se ha convertido en un lugar de capacitación para el trabajo, para involucrarse en el mercado de trabajo, adiós a la formación en la cultura, en la idea de la universalidad, del saber, de la ciencia, lo que necesitamos es un trabajo!

“Que califica lo que da el poder e ilusionar a alguien ¿No? Es a lo que se refiere y significa, pero en este sentido se plantea algo, no sé si sea lo correcto, cuando estas platicando a alguien o estés calificando a partir de sus intereses o a partir de los intereses institucionales sí, porque a lo mejor tu decías, el sentido crítico es el que elimina eso, pero”

(Murmullos....Risas...)

“Considero que es lo mejor...”

"Creo que en la UAM hay muchas ideas y formas de pensar y tu te identificas con eso, pero hay una característica especial, este, en un congreso decir cual es la ventaja que tienen los universitarios de la UAM frente a cualquier otra universidad, es el trabajo en equipo, a lo mejor quieras, o no quieras, entras y eso da un panorama y una formación del saber, distinto al intelecto, a lo mejor, al sistema, también trabajando en equipo, pero el que te conformen como equipo te permite tener un poco mas de aprender a hablar, aprender a escuchar sobre todo a las demás personas y tener diferentes puntos de vista en las formas de trabajo, o sea, las formas de pensar varían mucho desde lo de psicología, de sociología, así como los de administración, economía, todos ellos, pero, la característica es que te permiten trabajar en equipo, y bueno aprender a escuchar y saber diferentes formas de pensar como en cualquier otra universidad, yo creo, que algunos grupos destacan más, porque hay gente crítica, crítica, en el TEC hay gente crítica, a lo mejor, es la menos buena, crítica en muchos aspectos al modelo y a la forma de convivir, pero aquí si hay una característica, es eso, que te enseñan a prender a verlo desde tu punto de vista, y tú te identificas con el que más quieras, ya sea por las causas, las ideas, pero hay gente de administración que tienen muy buenas ideas como empresarios, y están comprometidos con las ideas que a lo mejor son más críticas que las de La Salle, Ibero, y del mismo TEC"

Sin embargo el grupo reconoce la importancia de la UAM como institución formadora de sujetos críticos.

"A demás, otro punto importante, además del manejo de grupos, este, como método también es el discurso que hallas a lo largo de todos los trimestres, es un discurso social, provisional, siempre te está llevando a las cosas macro, a ver tu entorno mundial, a ver tu entorno social, a introducirte al conocimiento y durante la carrera, siempre estas permeado en ese enfoque, este, en todo ese discurso social que a estas alturas ya no nos permite ver a las personas como individuos o como parte de una sociedad y eso me parece muy importante por que cuando

entramos nosotros aquí, y nos pensamos como psicólogos, muchos pensamos en la psicología clínica, y posteriormente, a nivel personal, y ahora, creo que hay herramientas o más bien estamos adquiriendo las herramientas como para poder ver a una persona en su entorno social y este, si después queremos involucrarnos en una cuestión más clínica, podemos hacerlo, pero ya no vamos a estar distraídos al entrar..."

"Otra cosa que es fundamental, es la investigación, por buena que sea permite la ganancia de aprendizaje, está en que te metas a investigar, no sólo aprendes a como investigar o alguien que esté investigando, pero bueno el hecho de ya meterte ¡Es fantástico! Y es formidable, porque te tienes que poner a ensayar, a pensar sobre lo que está pasando, lo que te permite salir de las jaulas, ¡Es fantástico el salir a enfrentar que te digan que no, a que tengas experiencias!.

"Cómo que buscar información se vuelve interesante... Te permite convivir con la angustia de salir a otro lado, niños, parejas, adultos, sexo, este, esa es la investigación en la UAM..."

Hacer referencia a la propia institución de formación puede ser muy oportuno, sin embargo, ¿No estará presente aquí la venda nuevamente, pero ahora como puesta por una institución universitaria?

"Aunque aquí había una pregunta que a mí me pareció interesante ¿Cual es el saber que está cursando por la institución y qué tipo de institución es la que cursa, no? Es como ponerse una camisa. Porque la camisa es una institución, este, y ¡hay! Las instituciones del estado, las instituciones científicas, las instituciones sociales".

5. Conclusiones. A manera de cierre.

*Hay que dejar las locuras de hoy, para dar paso a las
locuras de mañana.*

Kant.

*Cabalgo sobre sueños innecesarios y rotos
prisionero iluso de esta selva cotidiana
y como hoja seca que vaga en el viento
vuelo imaginario sobre historias de concreto
navego en el mar de las cosas exactas
muy clavado en momentos de semánticas gastadas
y cual si fuera una nube esculpida sobre el cielo
dibujo insatisfecho mis huellas en el invierno
Ya que yo no tengo tiempo de cambiar mi vida
la máquina me ha vuelto una sombra borrosa
y aunque soy la misma fuerza que han negado tus ojos
se que aún tengo tiempo para atracar en un puerto
camino automático en una alfombra de estatuas
masticando en mi mente las verdades más sabidas
y como un lobo salvaje que ha perdido su camino
he llenado mis bolsillos con escombros del destino
manejo implacable mi nave cibernética
entre aquel laberinto de los planetas muertos
y cual si fuera la espuma de una marca de cerveza
un anuncio me ha vendido la forma de mi cabeza
Ya que yo no tengo de cambiar mi vida...*

Rockdrigo González.

*... sólo una crónica desordenada podría hacer
comprensibles sus encuentros y desencuentros.
Una crónica revelada por Mefistófeles a Fausto:
una flor de cronos cargada de imágenes musicales.
Crónica que grita, canta, dice, esculpe y solloza
estos mensajes de los profetas del napalm...*

Gerardo Meneses.

Sobre la formación.

Sin duda, una breve consideración sobre el tiempo de conclusión de esta tesis arrojará algunas líneas de reflexión sobre ella. Llegar a la conclusión significa que ha sido el cierre de un proceso que no termina aquí, evidentemente, este proceso sigue y no se detiene, me refiero a la formación que he llevado desde que decidí ingresar hace ya varios años a este posgrado. Por eso me queda claro que una formación, así como la cuestión del saber, rebasan el tiempo que se establece institucionalmente. El otro tiempo (si se me permite utilizar esta referencia) ha marcado este trabajo de tesis, por así decirlo, el tiempo se asoma en cada una de las líneas que dan cuerpo a la tesis, son sus arrugas y sus noches que han

esperado este momento. Dicho proceso formativo se revela como un tiempo que sigue, que no sabía cómo nombrarlo y que no es más que un *factum* del mismo saber. Ironía de la tesis; sólo era cuestión de tiempo para saber, pero conste que es a penas eso, ya que no es un final sino sólo un cierre a manera de conclusión, es un espejo que permite mirar un recorrido desordenado, caótico, apostata, hereje y loco.

En el mejor de los casos, la relación que existe entre el saber y la formación, no respeta los encargos institucionales, los rebasa y los desborda, ya que siempre nos pone en un lugar de incerteza. Haber trabajado la cuestión del saber en la formación de la MPSGI, deja ver mi paso por aquel posgrado y claramente lo que este trabajo de tesis ha ido abriendo desde aquel (ya lejano) año 2000, cuando elegí problematizarlo en la tesis. Lecturas, discusiones, diálogos, propuestas, etc. El saber y la formación, desde entonces, se convirtieron para mí en actividades cotidianas en diversas instituciones.

Hay otro elemento que es muy importante para ampliar la relación entre saber y formación, me refiero a la subjetividad. Tanto la subjetividad de los sujetos con los que trabajé y conviví, como la mía estaban puestas en juego. Esto ha resultado pertinente pues el mismo posgrado convoca a jugarse la subjetividad en su propuesta de formación, a explorar, a escuchar, a interpelar esa subjetividad que nunca es permanente y que si es como una estafeta que se pasa de mano en mano. La formación que hice me llevo a entender los procesos institucionales y grupales que constituyen a la subjetividad, así como la importancia del ejercicio del poder, de las prácticas discursivas, de lo imaginario social, del análisis de la implicación, de la escucha, del lugar de la palabra, de la experiencia del intervenir. Pero lo más destacable me parece, es precisamente, entender la importancia de los procesos y lo que significa entrar en un proceso, pues es ahí en donde nos jugamos la subjetividad, es ahí donde opera la formación y donde más íntimamente nos vinculamos al saber.

De tal manera que la estancia en el posgrado tanto puede ser dolorosa y angustiante, como erótica y placentera. Es decir, que ha sido una buena experiencia para mirar de soslayo el malestar de la cultura, el cinismo en la educación, la conciencia tecnocrática y el pensar técnico, entre otros, que se han agudizado con los gobiernos neoliberales y de derecha que tenemos actualmente en nuestra modernidad que cada vez se nos escapa más.

En ese sentido, la MPSGI y este trabajo de tesis sobre el saber, me han *abierto puertas* en otras instituciones, es el caso concreto de las experiencias en Promoción de la Salud, Pedagogía y la Especialización en Trabajo Social en modelos de intervención con Jóvenes, este último, posgrado en la ENTS en CU. Con ello quiero destacar que la formación en la MPSGI me ha llevado a problematizar a las ciencias sociales y las humanidades, y esos espacios han sido determinantes. Para entender la psicología social de grupos e instituciones, hay que vivir los espacios en forma cotidiana. No vale de ninguna manera apelar a la autoridad, eso es ideología y poder, sino como dice el apotegma científico de que la aceptación o desestimación de una propuesta teórica debe pasar por la experiencia. Y es que la experiencia de arrancar con un problema de investigación devino experiencia de formación. Las ciencias sociales como lo sabemos, son muy jóvenes en relación a las mal llamadas *ciencias duras*, y eso nos lleva a reconocer que han tenido una gran discusión en su origen y en la actualidad sobre su estatuto científico, sobre su metodología y sobre sus objetos de reflexión. Pero cuando tenemos claro que es el sujeto el centro de dichas ciencias, apelamos al fenómeno humano y la riqueza que representa su diversidad. Para iniciar esa apasionante tarea que muchas veces nos puede poner contra la pared. Se entiende entonces que la mayoría de las ciencias sociales y algunas de las humanidades son saberes de intervención, pues el trabajo inmediato es con el sujeto, con la alteridad y con la subjetividad. Y sabemos que ahí no solamente está la idea de la racionalidad sino también las pasiones, el deseo, el cuerpo, la fantasía, la imaginación.

¿Y por qué el saber? Porque finalmente y de acuerdo con el trabajo de grupo de reflexión, las significaciones imaginarias sociales (SIS) son contundentes al respecto. El saber se impregna en la subjetividad, circula por la institución y se encarna en el sujeto, se materializa. Se convierte en aquella razón de ser de las instituciones universitarias al dar títulos. El saber que se expresa a través de las SIS pretende ser uniforme y homogeneizar a los sujetos que están presentes en la universidad, sin embargo está en juego la diversidad, y esta funge como resistencia. Queda muy claro que de acuerdo con la pregunta inicial de la tesis presente, la universidad **es un espacio** privilegiado de producción de subjetividad en torno al saber y esto arroja una serie de comentarios al respecto, a saber:

¿Por qué es tan reiterado el problema de las universidades públicas y privadas en el discurso grupal? De acuerdo con las SIS registradas en el grupo, somos sujetos de nuestro tiempo, no podemos estar al margen del mismo y vaya que repercute la idea del mercado entre los estudiantes, por eso el problema del empleo (y del desempleo) se ha vuelto el eje que articula la formación y ya no tanto el hecho de vivir lo que es la universidad. Seguramente que la razón instrumental y la misma razón cínica operan en la práctica de la formación, el saber se ha vuelto utilitario, es objeto de las competencias educativas, como decía Nietzsche en *el porvenir de nuestras escuelas*, la educación ahora debe ser utilitaria para que haya una ganancia. De esa forma, el saber también se ha vuelto técnico, es un asunto de hacer, de saber hacer y saber producir, no es gratuito que ahora hablemos de tecnologías educativas, el saber se escurre de entre las manos, entre *la era del vacío*, entre *el imperio de lo efímero*. Perfila la homogenización de los futuros profesionistas y ya no anhela *los caminos de bosque*, ni la *serenidad* del pensar meditativo. Estamos en lo que se llama la condición posmoderna, en donde los saberes empiezan a resignificarse y aquel que no tenga algún fin en el mercado no es un saber viable. Por eso como lo señalaba el grupo, había preocupación por

los saberes que están presentes en las universidades privadas y de cómo pueden diferir de los que están en las universidades públicas.

Dicho sea de paso, el grupo de estudiantes con el que trabajé en la UAM Xochimilco para realizar esta tesis, fue un gran soporte pues no solamente colaboraron con su proceso, sino que dejaron ver los diferentes niveles que tiene el saber, desde ser algo muy cotidiano hasta tener la más tradicional de las SIS, ser algo abstracto (aunque ahora me pregunto en relación a que, ¿No será que esta significación se le da desde el mismo poder para volverlo un obstáculo?). Que verdadero problema, lo abstracto nos excluye de lo cotidiano, mantenemos una distancia cada vez mayor con el saber, no se trata de *hablar en difícil*, sino de apropiarse del saber que la universidad proporciona y que el mismo sujeto significa en su estancia, volverlo cotidiano. Por eso el saber, se torna un laberinto sin salida y cuando encuentra la salida, pareciera que la única que le queda es la del poder.

No puedo pasar por alto la significación erótica que tiene el saber, como se planteó en el grupo: *el saber es como el amor, no sabemos que es, pero lo hacemos*. Ahora entiendo lo que dice Gerardo Meneses cuando habla de la relación que hay entre la pedagogía y el amor, o bien, lo que él llama también el amor pedagógico. Pero igual con la filosofía como amor a la sabiduría y con el psicoanálisis sabemos que trabaja con las pasiones que la razón excluye.

El saber como algo erótico es afirmación de la vida, formador de vínculos, encuentro (o desencuentro) con la alteridad, nos genera la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el deseo de formación que en estos tiempos empieza a ser cada vez más difícil de ver en las relaciones educativas.

Pero no sé si para mala suerte del saber sus SIS que más pesan en este momento son aquellas que tienen que ver con la razón instrumental, aquella que hace que tienda a la productividad, al empleo, a la operación de una máquina, a

ver a la universidad como un centro de capacitación para emplearnos en una empresa, cuanto razón tenía ese perro muerto que es Marx. Irónicamente estas SIS sobre el saber reivindican la vigencia del texto de Marx, pero también la importancia de Freud, de Foucault, de Castoriadis, de Habermas, de Sánchez Vázquez y otros que nos han llevado por el camino de la reflexión.

Acabemos de una vez con ello y sigamos adelante. La tesis ha cumplido su tarea y es necesario hacer un alto para ir más adelante en otras direcciones, en otros caminos, en otros sujetos, en otras instituciones, en otros saberes.

Bibliografía.

ABRAHAM, Tomás. ***El último Foucault. Traducción inédita al castellano de "Coraje y verdad" de Michel Foucault.*** Sudamericana. Bs. As. 2003.

ÁLVAREZ, Eduardo. ***El saber del hombre. Una introducción al pensamiento de Hegel.*** Trotta. Madrid. 2001.

ANZIEU, Didier. ***El grupo y el inconciente.*** Biblioteca nueva. Madrid, 1979.

ARAMBURU, Javier. Et. Al. ***Los fundamentos de la clínica psicoanalítica.*** Eudeba. Bs. As. 1998.

AUBENQUE, Pierre. ***La prudencia en Aristóteles.*** Crítica. Barcelona. 1999.

BAREMBLITT, Gregorio. ***El inconciente institucional.*** Nuevomar. México, 1983.

BARTHES, Roland. Et. Al. ***Análisis estructural del relato.*** Ediciones Coyoacán. México. 2002.

BAULEO, Armando. ***Contrainstitución y grupos.*** Fundamentos. Madrid, 1979.

BAULEO, Armando. ***Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis.*** Paidós. Bs. As. 1997.

BAULEO, Armando. ***Psicología y sociología de grupo***. Fundamentos. Madrid, 1979.

BAZ, Margarita, y, PERRÉS José. ***Psicología social y producción de subjetividad. Reflexiones teórico/metodológicas sobre la transmisión y formación en un programa de posgrado***. México, 1997.

BAZ, Margarita. ***La intervención grupal: finalidades y perspectivas para la investigación***. México, 1999.

BEILLEROT, Jacky. BLANCHARD – LAVILLE, Claudine y, MOSCONI, Nicole. ***Saber y relación con el saber***. Paidós. Bs. As. 1998.

BLEGER, José. ***Psicohigiene y psicología institucional***. Paidós. Bs. As. 1972.

Caleidoscopio de subjetividades. Cuadernos del TIPI 8. UAMX. México, 2000.

Campo grupal. Periódico-revista sobre psicología social, análisis institucional, psicodrama, psicoanálisis, trabajo corporal, redes sociales, terapia familiar, gestalt, comunicación. Director, Román Mazzilli. Bs. As. De 1998 a la fecha.

CASTORIADIS. Cornelius. ***El ascenso de la insignificancia***. Cátedra. Madrid, 1998.

CASTORIADIS. Cornelius. ***El mundo fragmentado***. Altamira. Bs. As. 1990.

CASTORIADIS. Cornelius. ***El psicoanálisis, proyecto y elucidación***. Nueva visión. Bs. As. 1998.

CASTORIADIS. Cornelius. ***Figuras de lo pensable***. F.C.E. Bs. As. 2001.

CASTORIADIS. Cornelius. ***Hecho y por hacer. Pensar la imaginación***. Eudeba. Bs. As. 1998.

CASTORIADIS. Cornelius. ***La institución imaginaria de la sociedad***. Vol. 1 y 2. Tusquets. Barcelona, 1985.

CASTORIADIS. Cornelius. ***Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto***. Gedisa. Barcelona, 1995.

COLLI, Giorgio. ***La sabiduría griega***. Trotta. Madrid. 1999.

COROMINAS, Joan. ***Diccionario crítico etimológico, castellano e hispánico***. Gredos. Madrid, 1997.

COSIMI, Alfredo (Comp.) ***Estudios psicoanalíticos en la universidad***. Homo Sapiens ediciones. Bs. As. 1997.

Cuestionamos 1. Documentos de crítica a la ubicación actual del psicoanálisis. Granica. Bs. As. 1972.

Cuestionamos 2. Psicoanálisis institucional y psicoanálisis sin institución.

Granica. Bs. As. 1973.

DEVEREUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.** Siglo XXI. México. 1977.

DI TELLA, Torcuato. **Diccionario de ciencias sociales y políticas.** EMECÉ. Bs. As. 2001.

DUBIEL, Helmut. **La teoría crítica: ayer y hoy.** UAM Iztapalapa. México. 2000.

DURKHEIM, Émile, **Las reglas del método sociológico.** Coyoacán. México. 1998.

ELLIOTT, Anthony. **Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad.** Amorrortu. Bs. As. 1997.

Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales. Área de subjetividad y procesos sociales. UAMX. México. 1998.

Escuela de Orientación Lacaniana. **Acerca del sujeto supuesto saber.** Piados. Bs. As. 2000.

FOUCAULT, Michel. **El discurso del poder.** Folios. México. 1984.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. Vol I y II. F. C. E. México. 1994.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México. 1985.

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI. México. 1979.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Piados. 1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México. 1988.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Amorrortu, Bs. As. 1995.

GALINDO CÁCERES, Luis Jesús. *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Universidad Veracruzana. México. 1998.

GIDDENS, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu. Bs. As. 2001.

GOULDNER, Alvin W. *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Alianza Universidad. Madrid. 1978.

GUAJARDO, Olvera, Ana. *Trabajo grupal*. UAMX. México, 1991.

GUATTARI, Félix. ***La intervención institucional***. Folios. México, 1981.

HABERMAS, Jürgen. ***El discurso filosófico de la modernidad***. Taurus. Bs. As. 1989.

HABERMAS, Jürgen. ***La lógica de las ciencias sociales***. Tecnos. Madrid. 2001.

HERRERA, María (Coordinadora). ***Teorías de la interpretación. Ensayos sobre Filosofía, Arte y Literatura***. UNAM. México. 1998.

HOLLIS, Martin. ***Filosofía de las ciencias sociales***. Ariel. Barcelona. 1998.

HONNETH, Axel. ***La lucha por el reconocimiento***. Crítica. Barcelona. 1997.

HULSZ, Enrique. ***Diálogo con Cornelius Castoriadis***. UNAM. México, 1993.

JUANES, Jorge. ***Holderlin y la sabiduría poética (La otra modernidad)***. Itaca. México. 2003.

KAES, René. ***El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo***. Amorrortu editores. Bs. As. 1995.

KAES, René. ***Las teorías psicoanalíticas del grupo***. Amorrortu editores. Bs. As. 2000.

KAMINSKY, Gregorio. **Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales.** Lugar editorial. Bs. As. 1990.

KANT, Immanuel. **Crítica de la razón práctica.** Losada. Bs. As. 1990.

LACAN, Jacques. **Escritos 1 y 2.** Ed. Siglo XXI. México, 1995.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizaciones e instituciones.** Gedisa. Barcelona. 1999.

LAPASSADE, Georges. Y LOUREAU, René. **Claves de la sociología.** Laia. Barcelona, 1981.

Las estrategias de la transferencia en psicoanálisis. Editado por la asociación de la fundación del campo freudiano. Manantial. Bs. As. 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Las estructuras elementales del parentesco.** Paidós. Barcelona, 1991.

Lo grupal. Selección y coordinación de Eduardo Pavlovsky, 10 Vol. Búsqueda. Bs. As. De 1983 a 1993.

LOURAU, René. **Análisis institucional y socioanálisis.** Nueva imagen. México, 1977.

LOURAU, René. **Análisis Institucional.** Amorrortu. Bs. As. 1999.

LOURAU, René. **Conflicto de paradigmas en México**. UAM Xochimilco. México. 1991.

LOURAU, René. **El estado y el inconciente**. Kairós. Barcelona. 1980.

LOURAU, René. **Libertad de movimientos**. Eudeba. Bs. As. 2001.

MANERO, Roberto. **El concepto de imaginario en la psicología social. Notas para su problematización**. En, revista Tramas 17. UAM Xochimilco. México, 2001.

MONTENEGRO, Roberto. *Contextos de referencia y sentido del término institución*. En DE BRASI, Juan Carlos. **Tiempo histórico y campo grupal. Masas grupos e instituciones**. Nueva Visión. Bs. As. 1993.

MUCCHIELLI, Alex. **Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales**. Síntesis. Madrid. 2001.

PARDINAS, Felipe. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales, introducción elemental**. Ed. Siglo XXI. México, 1977.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social**. Nueva visión. Bs. As. 1995.

PLATÓN. **Diálogos. Obras completas**. Gredos. Madrid, 1998.

RADOSH, Silvia. **Grupo de reflexión**. México, 1999.

RADOSH, Silvia. **Introducción de técnicas dramáticas en la psicoterapia analítica de grupo**. México, 1975.

RAHMAN, Graciela. **Las apuestas pedagógicas**. México, 1992.

RAMÍREZ, Beatriz. Y, ANZALDÚA, Raúl. **Subjetividad y relación educativa**. UAM Azcapotzalco. México, 2001.

Revista, La nave de los locos. No. 14. Lust. México, 1990.

Revista, La nave de los locos. No. 15. Lust. México, 1990.

SAMARANCH, Francisco. **El saber del deseo. Releer a Aristóteles**. Trotta. Madrid. 1999.

SCHERZER, Alejandro. **Emergentes de una psicología social sumergida**. Ediciones de la banda oriental. Uruguay, 1988.

SCHUTZENBERGER, Anne. **Diccionario de técnicas de grupo. Formación, psicoterapia, dinámica de grupo y psicodrama**. Sociedad de educación de Atenas. Sigueme. Salamanca. 1974.

SOUTO, Marta. **Grupos y dispositivos de formación**. Novedades educativas. Bs. As. 1999.

Tras las huellas de la subjetividad. Cuadernos del TIPI 6. UAM Xochimilco. México, 1998.

VALDÉS VILLANUEVA, Luis (Comp.) ***La búsqueda del significado.*** Tecnos. Madrid. 1999.

VERGER, Jacques. ***Gentes del saber en la Europa de finales de la edad media.*** Editorial Complutense. Madrid. 2001.

WINCH, Peter. ***Ciencia social y filosofía.*** Amorrortu. Bs. As. 1971.

ZIZEK, Slavoj. ***El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política.*** Piados. Bs. As. 2001.

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Trabajo con grupo de reflexión.

Primera sesión, viernes 21 de junio del 2002.

Son las 6:40 de la tarde de este viernes 21 de junio y ya estamos listos para dar inicio a esta primera sesión de grupo de reflexión. En principio iban a ser cuatro sesiones de grupo, pero finalmente son tres. Soy coordinador y observador al mismo tiempo, sólo me acompaña una grabadora para este trabajo. Por lo tanto, el trabajo lo he dividido de la siguiente forma: la grabadora "se hará cargo" del discurso del grupo, es decir, del contenido de la producción del grupo en su literalidad; y yo me haré cargo del proceso del grupo. Para dar inicio, planteo una breve dinámica de presentación y una vez que terminamos, presento el encuadre:

"Será un proceso grupal de tres reuniones, tres viernes a partir de hoy, con una duración de una hora y media cada una de ellas; esto es de las 6:30 de la tarde a las 8:00 de la noche. En la última sesión haremos una evaluación del proceso. De esta manera, el trabajo grupal de reflexión versará sobre la siguiente temática: *Las significaciones imaginarias del saber en la universidad*".

Les comento que el interés de esta breve experiencia corresponde a la propuesta de tesis que actualmente estoy haciendo en la MPSGI. Por lo que aclaro que tomaré notas y les pido su autorización para utilizar la grabadora, a lo que el grupo accede. Para que tengan en cuenta cómo será utilizada la información y como una forma de devolverle "algo" al grupo, les propongo que al final del proceso les voy a dejar mi correo electrónico, para quién así lo solicite, yo le envío el archivo del trabajo final.

La idea de tener un trabajo grupal es que los estudiantes puedan construir un espacio para pensar juntos la temática propuesta, que el espacio grupal sea un

espacio para la palabra, y yo como coordinador acompañare el proceso del grupo. Por lo que enuncio la consigna para iniciar¹:

Ustedes como estudiantes universitarios, estudiantes avanzados de psicología, ¿cómo refieren el saber, qué piensan del saber?

(Al inicio hay un silencio, silencio que se prolonga alrededor de un minuto. Hay tranquilidad. Y entonces se rompe el silencio...)

H. "El saber tiene que ver con el poder"

H. "Pero también tiene que ver con el elitismo"

(Por lo mientras se oyen risas en el salón continuo, se distraen un poco, se miran y piensan, silencio. Por cierto la luz del salón en el que estamos es muy tenue. Hace calor. Se rompe nuevamente este silencio...)

H. "Hay imaginarios del saber"

H. "Sí pero el saber tiene que ver con relaciones de poder"

H. "El poder está relacionado con la sobrevivencia"

(Entran dos compañeros y nos hace falta una silla. Silla que antes habíamos ya prestado al grupo de al lado).

H. "Una cosa es el saber científico y otra cosa el saber empírico"

H. "El saber no es garantía, sólo te da la idea de que sabes"

1 Para presentar el siguiente material desgrabado, lo he clasificado de la siguiente forma, a saber: En *negritas* pongo lo que son mis intervenciones como coordinador. Entre *paréntesis* pongo acotaciones que fueron parte fundamental del proceso grupal, como los silencios, risas, ruidos de otros salones, en donde también estaban trabajando con grupos, miradas, gestos, etc. Y para concluir, en *cursivas* y *entre comillado* pongo lo que es el discurso del grupo, sus asociaciones, sus metáforas, su saber. Por tal motivo, no pongo los nombres de los integrantes, ya que lo primordial para esta investigación es la grupalidad. Lo que si agrego es el género de los participantes al inicio de los discursos en el grupo, y lo hago así: H; hombre; M; mujer. Aunque dejo en claro nuevamente que no es mi intención recuperar la individualidad, ni el género, sino la grupalidad en el proceso.

(Una compañera del grupo que acaba de llegar interviene y menciona que...)

M. *"El saber es un problema social: alguien que está bien preparado, que tiene un saber muy elaborado y pide la oportunidad de ingresar a una institución, no la encuentra, las puertas se le cierran. Le gente que está dentro de la institución no la ve con buenos ojos. No hay espacio para la gente que tiene un saber muy elaborado, esto lleva a la frustración"*

H. *"El saber no es garantía de nada"*

H. *"Los que egresan de universidades privadas si encuentran espacios laborales, yo me pregunto ¿los saberes son distintos en tanto están en universidades públicas o privadas?"*

H. *"Tiene conocimiento, el saber es más personal, va más allá de los programas"*

H. *"El saber cómo necesidad del hombre"*

M. *"Hay un compromiso con lo que sabes"*

H. *"El saber es enorme"*

(Es interesante ver que no hay silencios en el grupo. El tiempo que llevamos aquí ha sido de mucha reflexión).

H. *"Cada quién maneja el saber a su conveniencia"*

H. *"Es un término subjetivo"*

H. *"Saber que estás vivo"*

H. *"El saber como un ente, como aquello que existe"*

(Siguen las risas en el salón de al lado, por lo que el grupo pide cerrar la ventana para poder escuchar).

H. *"El saber tiene que ver con necesidades"*

Al escuchar al grupo, me doy cuenta que han mencionado experiencias de otros, "externas", pocos han hablado de sí mismos. Por lo que intervengo y digo: ¿Para qué les sirve a ustedes el saber?

M. "El saber académico te conforma, nos conforma la subjetividad"

H. "No es el único"

H. "El saber no permite socializar"

H. "Todos tenemos un saber"

M. "Saber y especialización"

(Se marca la diferencia entre conocimiento y saber)

H. "El conocimiento es objetivo y el saber es subjetivo"

Vuelvo a intervenir ¿Qué será eso de que el saber es subjetivo?

M. "El saber te va estructurando"

H. "El saber te permite hacer un planteamiento de investigación"

Estamos sobre el tiempo y hay mucha participación, es momento de dejar aquí, no sin antes devolverles algo para pensar esta primera sesión. Les comento que me parecen muy importantes todas las elaboraciones que trajeron durante la sesión y sólo quiero puntualizar lo siguiente, para pensar en la próxima sesión:

El saber no es garantía de nada.

El saber como un problema social y que al mismo tiempo es asociado con frustración.

El saber cómo aquello que conforma la subjetividad, como aquello que nos estructura.

(La sesión termina, entre el deseo de hacer más aportes).

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Trabajo con grupo de reflexión.

Segunda sesión, viernes 28 de junio del 2002.

Son ya poco más de las 6:40 de la tarde y hay pocos integrantes del grupo, todavía no llegan los demás. Tengo la fantasía de que deben ser todos, quizás es mi narcisismo como coordinador el que está en juego por desear una totalidad irreal. Algo así como estar completo. Van llegando poco a poco, son 11 y hay tres integrantes nuevos. Para comenzar, leo una relatoría que prepare para el día de hoy, para que podamos enganchar el proceso con la actividad de hoy.

(Después de la relatoría, hay un breve silencio y este se extiende. Alguien lo rompe y dice...)

H. "Los otros grupos tocan temas más cotidianos, este es distinto, parece más complejo".

Pregunto sí habrá algo distinto para hablar del saber, tal vez alguna metáfora, algún cuento, etc.

(Una voz del grupo dice)

H. "Conocer te acerca a lo real"

M. "El saber te brinda oportunidades"

(Y vienen más voces...)

H. "Saber socializar..."

H. "Hay un saber de la UNAM y saber de la UAM"

H. "El saber está manipulado, normas, esferas de poder...El fondo monetario y su relación con el saber... hay empleados no investigadores"

H. "El saber y la mano de obra..."

H. "El saber se importa ¿Qué tendría esto que ver con su subjetividad? ¿Qué saberes tendrán más precio? Hay saberes que al mercado no le interesan... Saber y relaciones de poder..."

H. "En el TEC de Monterrey te enseñan a mandar y en la Universidad pública te enseñan a obedecer..."

M. "El saber y el poder, hay relación con la ideología..."

H. "En la Universidad pública están los rojos..."

H. "El saber te hace funcionar..."

M. "La universidad pública es más humanista..."

H. "El saber te va estructurando..."

H. "El saber en la policía..."

H. "El mexicano es irresponsable, le dicen que no..."

H. "Las instituciones económicas crean competencia, no es conveniente que todos tengan un saber"

M. "País consumista"

H. "Poder militar y Zapatismo"

H. "La UAM té quita la venda de los ojos..."

Intervengo y retomo algunas cosas que han dicho: han mencionado palabras como ideología, humanismo, poder, importado, mirar, UAM. Todo esto en relación al poder e insisto con la metáfora de H: quitar la venda de los ojos, ¿Qué querrá decir esto? Hay un poco de tensión.

H. "Hay relación entre empresa privada y universidad pública"

H. "No importa producir saber"

H. "Parece que no tenemos autonomía, me llevo mucho pensar que dependemos, somos tontos? Creerse las ideologías... ¿Qué no pensamos por nosotros mismos?"

H. "Todavía no estamos trabajando en el área social, conocimiento con base social"

H. "El sistema es cruel, con operar una máquina es suficiente"

H. "Saber ¿para qué? Reconocer el saber para qué"

H. "Hay que aportar nuestro granito de arena"

M. "¿Cuál sería tu granito de arena?"

H. "El granito de arena está pues no estamos conformes"

H. "Todo lo que han dicho ha entrado por... No les digo por donde, por eso mi enojo"

H. "El saber de las instituciones nos hace productivos. El saber se importa, por algo estamos en la UAM"

H. "Sí un país no tiene conocimientos, y los que egresan? Problema educativo y cultural. Desde 1973 la matrícula en la universidad pública no aumenta, desciende. En las privadas aumenta"

H. "No puedo estar satisfecho. Reflexionar es muy bueno, es el granito de arena"

H. "Hay varios méxicos en nuestro México. Alinearse y comprometerse a un proyecto, lo cierto es que estamos en un sistema y no podemos salir de él. Algo podemos aportar"

M. "La razón del saber es fundamental, ¿Para qué nos sirve? ¿A dónde nos lleva? ¿Cuál saber y saber para qué? ¿Para ser como quien? ¿Cómo quien y para qué?"

M. "Ya ponemos nuestro granito de arena. Cuando salga de aquí lo quiero hacer. A mis hijos les meto otras ideas..."

H. "Lo que más me molesta es que seguimos con ese discurso. Hay que ser más abiertos. Reflexionar ese saber en el que nos formamos... Hacer una revolución ideológica"

M. "Ideológica..."

H. "Sentimiento de nacionalismo"

M. "Yo me puse a pensar en la vez pasada, la anterior sesión, este, sobre el conocimiento y de hecho pregunte, porque a mí me está causando, o bien, me estaba confundiendo, (inaudible) y pensé en el saber más abstracto, en realidad también estuve pensando un poco, sobre todo en esa idea que nos permite una

oportunidad a futuro y entre mas sepas mas oportunidad vas a tener para un futuro, vas a tener más oportunidad porque... yo lo pensaba así, sí un carpintero sabe de jardinería cuando no tenga trabajo va poder sacar su dinero, pero si sabe de electricidad, igualmente, así entre más sepamos de oficios, manejos y sobre cómo comportarnos, vamos a tener mayor oportunidad de desarrollo. De eso se trato la vez pasada, de cómo, este, de poder cerrar por un lado, el saber mucho, o por otras cosas, a lo mejor ahí lo que nos faltó fue saber socializar..."

(Silencio... Lo que acaba de ser dicho ha generado un silencio reflexivo, este se rompe....)

H. "Cómo crear la subjetividad. Y en el tema del módulo si es adrede, y dice que este, aquellos que contiene el conocimiento, y como este conocimiento te ayuda para prepararte a un futuro, pero también como crea subjetividad el conocimiento y el saber"

(Silencio...Risas...Se siente algo nervioso y ansioso el grupo)

M. "A esta idea nos llevo mucho el debate del contexto de la subjetividad como aplicamos un conocimiento y el saber..."

H. "Creo que en este aspecto podemos definir lo que yo pongo como saber, el lo pone como conocimiento, y lo que el pone como conocimiento yo lo pongo como saber. Bueno yo trabajo la idea de que saber es más que conocimiento..."

(Silencio...)

H. "Se me hace complejo..."

¿Complejo?

H. "Bueno, lo que yo pienso y quiero comentar lo de los equipos, ¡grupos! perdón, siento que nuestro tema es mucho más complejo porque si lo comparamos con otras cosas, eso como que ya lo habíamos pensado..."

M. "Pero bueno, incluso escuchar y escribir. Hay cosas interesantes como el saber y la jerarquía, incluso aparece por ahí el saber cómo poder si vamos a llevarlo al campo de la subjetividad sí, pues también como que entra lo personal, pienso que también como lo mencionaron ahorita en las escuelas públicas encuentran un espacio, en cambio en las escuelas privadas no hay espacio, o ¿Qué es lo que está pasando aquí? O sea, pareciera que es abstracto. Por parte de lo institucional, pareciera que hay un saber muy específico no sé cómo ven ustedes esto"

H. "A mí me llamó mucho la atención eso que mencionaste, que en las privadas pareciera que tuvieran mayor oportunidad, no es por el saber que se produce ahí, yo creo que las escuelas privadas es lo que se está demandando desde el sistema político-económico y esos movimientos los lleva ese tipo de escuelas, más que el saber, porque si nos vamos a un saber, el de la UNAM, yo creo que es una de las primeras, no sé si sea en el ochenta por ciento. Las investigaciones se están creando en UNAM, no creo que sea por el conocimiento, yo creo que tiene que ver más con lo social y no sólo con lo económico, lo que está en las oportunidades, el saber no es garantía de nada, pero no te cierra tanto las oportunidades"

M. "Si el saber está manipulado y está en manos de quienes dictan las reglas económicas, se establece un modelo económico a nivel mundial y con ese modelo sobresalen las particulares, ese modelo no solamente se deja a lo general, o sea, o atiendes el modelo económico, o lo que dice el fondo monetario, ¿no?, o entonces te ahorco con el sistema, con los impuestos y muchas cosas, entonces te quedas como ... Entonces yo tengo el modelo, y luego dices que es lo que yo requiero, por ejemplo le dices a México, te digo lo que yo requiero, este, que tu establezcas en tus universidades, bueno, lo que yo requiero son contadores, administradores, son empleados porque entonces también está la tecnología entonces yo te doy la tecnología, y este, únicamente tú tienes la mano de obra entonces el saber se convierte en la posibilidad, únicamente de una mano de obra

y no se establece el saber en una sociedad latina como para que sea suficiente como para que el mismo conocimiento le retribuya a la sociedad el crecimiento que esta misma pide si no que el saber es importado"

H. "Yo creo también que, es el saber que tienes puesto, una nomina, se le ha puesto un precio, entonces es como diría Marx sobre el trabajo que es (inaudible) pero pienso que ese trabajo es aplicable al saber, y muchas veces ese trabajo es explotado o es más bajo, pero entonces cuales son los saberes que más precio van a tener, los que están de acuerdo al modelo económico que se está pidiendo. Nosotros sabemos que incluso al ser denigrados no solo económicamente, sino, selectivamente, o sea, que al mercado no le interesa, pero eso no quiere decir que esto no esté produciendo, vuelvo a decir en las escuelas privadas las investigaciones son (inaudible)..."

H. "Si, de hecho, la sesión pasada yo me quede, no sé si se acuerden, yo egrese de la universidad pública, puedes saber más que en las particulares, pero, por lo mismo también entra un poco la relación con el poder. Quien tiene un poder maneja todo esto a su conveniencia, incluso, un compañero me dijo en una ocasión, - nos preparan para mandar y a ustedes para obedecer,- ¡Y qué pues qué poca tu abuela!"

M. "Es parte de la ideología que se desmiente, conozco a una chava de la Del Valle, pero me dice - ¡no!, ¿Estas en la UNAM? No pues tranquila, no tiene nada de malo. O sea es que son revoltosos - . No sólo es manipulado a nivel de lo económico sino también a base de lo ideológico. Si, como son de escuela pública son pocos aun han egresado y esos ya tienen su línea. A mí, me toco estar en la UNITEC, y si te llevan por una institución distinta incluso esta chica es licenciada en sistemas y empieza a crear toda una especie de ustedes son responsables de esto y ni siquiera conoce a la gente o sea ni siquiera se atreve a conocer a la gente y como yo la conozco a ella desde hace un poco de tiempo, me da risa, como lleva todo esto que no funciona, o sea, hay una serie de cosas que no están funcionando, y luego me dice - oye no me quieres dar clase de - (inaudible)..."

(Murmullos...)

M. "Yo creo que dentro de las públicas sabemos ser más humanistas, sabemos más sobre las personas ¿no? Entonces creo yo, que abarcamos mas el campo humanista pero también lo científico..."

H. "Por eso nuestro saber es más completo. No porque sabemos esas cosas..."

H. "Incluso toda la variedad y la falta de dinero ya con eso tienes para trabajar..."

M. "También, cómo que hay ciertos imaginarios dentro de las instituciones y así como que de alguna manera rectifica lo que se pretende como saber, y me parece como muy significativo esto del TEC para estar ahí estudiando, para mandar y como desde ahí hay una dinámica, y ahora bien..."

(Silencio, se quedan pensando lo que se acaba de comentar)

¿Eso puede tocar a la subjetividad de cada quién?

M. "Iba precisamente a eso, que estas ideas de la institución que te van formando, es a lo que yo me refería, a la subjetividad, no precisamente la idea, el concepto todo aquello que vas manejando dentro de la universidad va perdiendo su subjetividad y es como te va estructurando y el saber te va estructurando..."

(Silencio...)

H. "Que lastima que en el TEC haya este tipo de gente..."

H. "Es como un conocido que tenía, que es marxista pero trabaja en hacienda y él tiene la idea de cambiar las cosas dentro de hacienda y un trabajo grande en la policía, tengo la esperanza de que algún día la reestructuren"

H. "Aparte de la idea del saber..."

(Risas... Los hace reír lo de la policía)

H. *"Pero es que fijate que también el saber está dentro de la policía, lo conoce, o sea que, ¿La policía no son seres humanos que sufren, lloran van al baño?"*

(Risas...)

M. *"Y entonces ahí hay saber ¿no? Dentro de la policía, enseña a entender mas como se comporta, que también tiene que ver con la subjetividad de México..."*

(Murmullos y risas...)

H. *"Me surgen algunas dudas, si el saber de las instituciones ha aumentado al control...Queremos pensar que México está cambiando también..."*

(Risas...)

M. *"Muy al contrario..."*

H. *"Cuales son los motivos, la manera en la que conocemos esos saberes y este no sé, si en todo caso, uno tiene que darse cuenta o los que nos damos cuenta de que así es como lo tomamos, que hacemos, y los que están al frente de los grupos lo saben por lo que nosotros somos cómplices de esa forma de trabajo, porque estando en la secundaria no tenemos la capacidad de debatir como lo estamos haciendo ahorita, pero seguimos siendo cómplices, porque lo jóvenes que están ahí ya empiezan a tener un pensamiento mas fijo, llegamos a la preparatoria y continuamos con lo mismo, hay un dicho, que sólo en la UNAM y en la UAM están en esa área del saber, y llegamos a la UAM seguimos en la misma línea..."*

H. *"Ayer en clase veíamos como una subjetividad colectiva esta permeada de un discurso, este discurso está fundamentado actualmente por una política neoliberal, supuestos y todo, entonces los organismos internacionales han estructurado la educación para que esa idea de ese discurso le funcione, obviamente se ha ido corrompiendo con ese punto a través de, (inaudible) se ha ido aprendiendo de la*

vida y de que determinado país no ha funcionado, (inaudible) se ha tratado de reflexionar. La cosa es de que sí se ha ido cambiando..."

H. "En el UNITEC no se piensa de esa manera, aquí vienes y té quitas una venda, a mí me ha servido mucho, mi novia es de sociología, y a ellos sí les quitan la venda (inaudible) y es así como te vas dando cuenta, tomas conciencia de tantas cosas..."

H. "Yo soy hijo de un militar general y estoy permeado de toda esta idiosincrasia pero aun así ya he cambiado mi forma de ser, mi forma de pensar, o sea, yo creo que, el zapatismo no es únicamente unas personas que se pusieron al brinco, sino que hay todo un proceso de explicación de la pobreza..."

Estamos sobre el tiempo, es el momento de dejar aquí. Pienso que fue una sesión muy emotiva. Y sólo devuelvo al grupo la metáfora: *quitar la venda y poder mirar.*

Pero me surge una inquietud: ¿En qué o a través de cuales metáforas podrá enunciarse el saber?

Ustedes tienen la palabra....

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Trabajo con grupo de reflexión.

Tercera sesión, viernes 5 de julio del 2002.

(Después de haber leído la relatoría de la sesión anterior, el grupo comienza...)

H. *"A mí me quedo, sobre todo, lo del granito de arena, es como, como un poema, es como ir cambiando pero desde ahorita, no esperarse. Yo creo que cuando tenemos bien claro, lo que queremos en un futuro, lo que planeamos y cómo vamos a obtener esto, está cargado de una ideología que nos ha ido formando y que se va conformando dentro de la universidad, pero también dentro de la educación pública, entonces, este, al llegar a universidad pública, podemos traer ya toda una serie de conocimientos previos, y por formaciones e ideologías, entonces en la universidad, universidad del concepto universal, precisamente te encuentras varias formas de ideología y tú decides con cual te identificas o simplemente ya traes experiencias, entonces de ahí el efecto, la universidad te va a permitir conocer todo esto, te va a producir el saber, un mundo de formas de pensar y eso es lo que te permite ver más, no es que estés ciego, sino quizá conoces mucho más y te das la oportunidad, la universidad y la vida misma no? Entonces también es fundamental la vida como la que da experiencias. Pero decía el profesor, que pasa con el saber, se lo da o cómo te afecta ¿sí? Dentro de la universidad tienes que tener una diversidad de conocimientos, y formas ideales, que es lo que te permiten identificar conocimientos, lo que te da la universidad es una serie de visiones y pues puedes tener diferentes formas, ideas, ideologías y cosas que eso tu lo decides, pues te van formando, con quien te encaminas, pero sin dejar de reconocer que existen todas esas visiones. A lo mejor hay visiones que sí podrían cegarte más..."*

(Silencio general... Se ha puesto muy reflexivo el grupo con esta intervención...)

H. "Que difícil es pensar, pensaba que tiene que ver con la forma de cada uno ¿no? ¿El saber para qué? Y cuando te identificas con una línea, tú ya sabes para qué..."

(Silencio general... Se oyen voces en el otro salón...)

M. "El saber es problemático..."

H. "Y sobre todo porque el saber te va llevando a ligarlo con otros conceptos. Ayer me pasaba, desde que tu comentaste que habláramos del saber ¿he? El saber así como que muy abstracto, y yo no podía concebir una idea de saber, sin, sin ligarlo a otros conceptos, conceptos éticos, morales, yo desde la primera clase, pensé el saber tiene que ver con crear relaciones sociales ¿no? Qué estaba muy, que no era una idea muy flotante, incluso en vez de todo, todos lo concebían a través de las relaciones de saber con relaciones de poder ¿no? Yo no lo veía así, yo vi desde mi punto de vista que, el saber creaba una dimensión social, entonces, este, pues, así como que yo, no concebía, así este, todavía ligarlo a otros conceptos, no se a cuales, pero yo lo ligaría a otros conceptos, no se a cuales lo podría integrar pero lo ligaría a otros conceptos, sí. El saber, yo mismo no lo separaría del conocimiento y el aprendizaje, ni sobre todo del conocer, de esas cosas, se me hacen difíciles pensarlas, saber si, una serie de, a lo mejor que palabra, que ideas, es como que algo, manejar el saber sólo, para mí es difícil no sé si poderlo confundir con el conocimiento y el aprender, todo esto permite... una serie de cadenitas que dices bueno que más, que más... y yo creo que eso es el saber también ¿no? Una serie de cadenitas que te van descubriendo más y más y no te dejan, entonces como cadenitas, bastante..."

El saber cómo cadenitas, ¿Cómo ligadura?

H. "Por eso te decía que tiene que ver con el conocimiento, el saber, el aprendizaje, como aquello que te va estructurando dentro de la subjetividad, esos componentes que te ayudan a formar tu subjetividad, el conocer, el saber, te

permiten irte aprehendiendo a cómo vas, este, en cada situación vas a reaccionar, y cada persona de acuerdo a como va sabiendo y va viviendo, como asimilar ese nuevo saber, te estructura, en el medio en que nos desarrollamos hay una o varios saberes, se puede decir como que hay varios saberes individuales y saber por ejemplo como reparar una televisión o algo a sí, o hasta el saber más complejo que un maestro no sabe, a mi todavía me cuesta trabajo separar estas palabras, ¿no? De conocer y el saber... Entonces, yo digo, el conocer y el saber te sirven para estructurar y hay una subjetividad ¿no? Que emana de un saber colectivo...

¿Un saber colectivo?

H. "Sí, no sé, así como que se sabe que hay una línea que no se debe cruzar como es el asesinato, hay quien la cruza, se sabe que eso no se vale, también el robar, son cosas que se saben, sí, la ley, la famosa ley del padre ¿no? Que es una regla que se supone es universal, entonces son saberes universales, se les puede llamar así, no lo sé..."

(Risas...)

H. "Yo también, como decían los compañeros hace un momento ¿no? Así ¿Cómo qué? Se ligan con muchos conceptos ¿no? Y ahorita que venía como qué... La ideología, que es lo que nos va formando, como se nos va dando ese saber, y el saber para qué ¿no? Para que lo utilizamos..."

M. "¿Sabes como a que me recordó a mí? Como esa cosa de decir, es un culto o inculto, así como que dices bueno, es un inculto porque si tiene su cultura, es como decir no tiene saber una persona, ¿Cómo no va tener él un saber, tiene que saber algo no? Yo no percibo una persona sin saber o sin conocer algo, no percibo una sola persona, este, sin eso..."

(Silencio...)

H. "¿Tenemos así una confusión no? En la palabra cultura, hace dos clases alguien decía que había gente sin cultura ¿no? No hay ingenio sin cultura.

H. "Esta erróneo, cultura es todo"

H. "Exactamente, se le atribuyen conocimientos a la cultura, a la acumulación de conocimientos"

H. "También vemos que para comprender que la cultura es todo, también tenemos que dar, pues todo, ¿no? Pero pues haber..."

H. "Pero en realidad es todo, lo que produce el nombre y todo lo elaborado, porque en si no todo es cultura, esto para nosotros lo observamos y lo transformamos, interactuamos pero todo, no es cultura tampoco..."

H. "Si evidentemente..."

H. "Si antes de que apareciera el hombre no había cultura. Pues sí, la cultura es un producto de las relaciones humanas..."

M. "¿Tienes idea de la posibilidad de la subjetividad? Si es por eso, o, de plano por que como crea la subjetividad del saber a través de la cultura, a través del conocimiento de la cultura y a través de todo el saber de la cultura, eso nos permite a nosotros en su definición estructurarnos y bueno, crear todo un modelo que nosotros hemos seguido estructurando de acuerdo a lo que hemos adquirido, y de lo que hemos aprendido, de lo que nos rodea, de la cultura principalmente. El que se pueda procurar que esté a nuestro alcance, tiene que ver que si eres del barrio, vas a tener una determinada formación que tiene que ver con el saber, otra cosa es que, el saber también te va formando y te permite formarte tanto, no sé, socialmente, psicológicamente, todo esto..."

(Silencio...)

H. "Hay veces que, bueno, todos nos enojamos con él..."

M. "Eso sí"

H. "Nos enojamos con él, con el saber, este, en relación a... No sé, entre más le damos más peso, a ese saber institucionalizado que ha sabido enseñarle todo. Esto no sé si no se haya tocado, o a veces los lugares se están moviendo, pero

parece ser que siempre el saber y el conocimiento se lo vamos a dar siempre a la gente que está dentro de la institución o que pertenece a un grupo, el cual siempre está reconocido como el saber. Parece ser que, el saber es hacer la cultura, si en el sentido de que todos con su saber forman una cultura. Por lo tanto, no sabemos como los demás, pero no está del mismo peso, si por ejemplo, ¿Ha? Cómo sería dárselo a tu abuelito, a la gente mayor que tiene un saber y un conocimiento y que va cargado de una cultura que si bien estructura a la subjetividad y a su propio vivir que ha tenido, ha conformado ese saber que es el conocimiento, más que sin en cambio, no lo valoramos como algo institucionalizado o como si lo estuvieras pagando, algo, un grupo que ya está reconocido ante otros grupos y este a su vez ante otros grupos como que no está dando ese valor. Muchas veces oigo las pláticas de los abuelitos o de los viejitos, así seguramente sí, pero en cambio si te lo da el maestro, te lo da un profesor le da más peso y por lo tanto dicen, ¡hay caramba ha de saber mucho este cuate! ¡Está lleno de conocimientos! Cuando no todo puede ser de esa manera..."

M. "Aunque aquí había una pregunta que a mí me pareció interesante ¿Cual es el saber que está cursando por la institución y qué tipo de institución es la que cursa, no? Es como ponerse una camisa. Porque la camisa es una institución, este, y hay las instituciones del estado, las instituciones científicas, las instituciones sociales entonces a mí me parece que aun a pesar de que, por ejemplo, los adultos mayores tengan su propio saber también se cruza este saber con lo que aprendieron primero en su institución familiar y después en los distintos grupos en donde ellos convivieron, o quizá, estuvieron en un grupo revolucionario, estuvieron en un grupo social entonces también, o sea, aquí entra la duda que tengo ¿En dónde está el saber que nosotros podemos procurar? ¿Nos cruza por una institución? O sea ¿cuál sería ese saber?..."

H. "Yo, este, me quede pensando en el aspecto que manejaba F, a mí me llamo la atención porque desde el otro lado, de pensar que saber... Entonces pareciera que hay un discurso que clasifica los saberes ¿no? Y hay un discurso que este permeando en todo, ahora sí que, en una copula no sé quien sea los que pueden saber e imaginar los que son los que dicen este saber, es válido, y este saber no,

porque, incluso hay el saber popular, no es una cosa así como qué, o sea, aquí al clasificar ya nos chingamos..."

(Risas...)

H. "Si es el saber de los ancianos porque, o sea, es muy sagrado. Pero como que ya no se toma en cuenta, a nadie le interesa, está cruzado por una ideología, una ideología de, este, o, más bien más que condiciona, implantada por un grupo que está en los puntos de vista de la gente, que le conviene al sistema. Porque es igual a lo que se dan, y que es lo que no se vale en el saber, y de ahí, clasificar el saber de la gente, no porque, y eso pertenece a tal grupo social, a tal forma de pensar que todo está dentro, de buscar un saber bueno de la gente que nos sirve, como cuando se dice - está si sabe de lo que estamos hablando sabe el proyecto que le estamos planteando - y la persona creo que si puede servir al grupo que avala la institución, en ningún momento dirá algo, porque lo que siempre está presente, por más que lo que nos ata a la institución no es sino el discurso, el discurso que bien aprendido lo tenemos..."

H. "También dice - es que me desespera porque están repitiendo lo mismo que yo encontré en el barrio - permídenme pero es que estamos con un discurso algo difícil de deshacerlo, aunque sí va rompiendo con esos esquemas"

H. "Si alguien tiene una duda en cuanto a lo que comenta... Si todo saber siempre está cruzado por una institución, me imagino yo por ejemplo, a los artistas, a los artistas independientes que no están incorporados a ninguna institución y sin embargo viven ante sus obras, o, a pintores que hacen sus obras, a mí me parece difícil encontrar una institución independiente y su propia clase y ese es un saber un saber proyectado..."

H. "Pero tiene una historia familiar y una forma y no puede, este, no puede dejar un paraíso, ellos fueron creados a través de la subjetividad de los abuelos y a través de la cabecera, entonces lo puede meter, otra es el estago, el estado es una institución, ellos pertenecen a un estado, entonces ellos están cruzados por ese discurso, es difícil saber qué decir, por muy independiente que sea la

formación educativa que tuvimos, primaria o secundaria, sí, siempre es muy difícil, yo creo que no existe, no existe una producción independiente que nos pueda seguir más adelante”

M. “Sí de todos modos (inaudible)...O sea es difícil porque vive en una institución, como es un país ¿no? Si lo vemos así, un país que tiene institución, tiene territorio y tiene población particular y tiene un gobierno, este es un país...”

H. “Iba a indagar qué otra cosa se supone que es el gran logro de la revolución, son las instituciones...”

(Silencio...Risas y murmullos...)

H. “Aquí se supone que esto lo dejó la revolución, el modelo político y en el modelo revolucionista (risas.....) El modelo político no varía mucho, simplemente, este, los...”

H. “Sí pero, por ejemplo se puede tomar otra cuestión, es a lo que se referían que es lo que ejecuta esa validez, si bien se entiende que nacemos dentro de la institución social que tiene que ver con lo ya programado, entonces pues para nada quedamos fuera de una institución, pero a lo que me refería es a esto, por ejemplo vamos a ver, aquí estamos discutiendo cada quién sus conocimientos, cada quien está viviendo, cada quien lo que trae detrás, pero de una manera u otra estamos aquí, pero esa validez no puede ser redundante que si otra cosa es estar aquí si te lo está diciendo ¿Por qué? Porque ya está sacando cuestiones psicológicas, y hasta en los discos, como va a enseñarme este cuate si está escuchando lo mismo que yo si está viendo exactamente lo mismo, como es por ejemplo un (inaudible) y yo lo siento así, este, un compañero que tenemos en clase escribió un libro, no puedo decir más, pero en ese sentido si él tiene una carga que a lo mejor este, estudió filosofía, estudió los libros, está becado, está macheteando y cuando nos habla en el salón y pone sus situaciones cartesianas y todo eso, nosotros, yo siento que muchos de nosotros hay veces como que, de qué jalada está hablando este cuate, qué como que trata de burlarse de mí, o trata que, se siente que sabe más que quien, entonces es a lo que me refería yo a esta

validez y tú te pones a discutir conmigo tratando de darle validez a lo que yo digo, y sostenerlo, entonces en ese momento ese saber te puedo decir que como que está en una especie de, no sé, si de conglomerado o como se puede llamar ”

M. “Yo creo que las instituciones mandan, así como imaginario y no imaginario es el poder y de eso que tú no puedes, que el otro tiene que es el saber, ¿verdad? Y que lo coloca en un nivel de poder ¿no? Y viceversa”

H. “Ahora, también depende de que nuestro saber debe estar validado por el otro, no va a ser por nosotros mismos, porque uno es muy narciso. Cuando alguien dice - yo sé - ¿Qué se? Pero me sacaron cinco y es que por eso ahí las broncas de las calificaciones. ¿Qué tanto refleja un número? ¿Verdaderamente es el saber? Y ese es el argumento que muchos estudiantes agarramos para decir esa calificación no es la que yo me merecía. Es la única forma, en que los maestros te validan. Te dicen los maestros, y así, a través de una discusión de un diplomado y todo esto que tú ya sabes, por eso estás aquí, en un proceso de formación en unas discusiones que hay veces, argumentas y dices y sacas referencias bibliográficas, y no tanto porque dices para que vean yo sé, es más bien que la gente cuando te vea diga - es que si sabe de lo que está hablando - entonces volvemos a la clasificación de los saberes entramos al discurso de la competencia, al discurso de la clasificación, que va mucho más allá que el discurso que maneja la sociedad y dices bueno, ¿Donde están los que saben y los que no saben? Pero los que no saben ya están eliminados, pero los que saben, hay gente que sabe más y tienen que demostrarse entre ellos que saben, están metidos en el rollo de la competencia porque el sistema te lo ha creado...”

M. “Es algo imaginario, claro, porque verdaderamente una institución te valida, ¡ya te crees mucho!”

H. “Bueno, un ejemplo es cuando alguien te dice, - tú si estas cumpliendo con las normas de calidad - y la verdad que, cuando conoces a profundidad ese método de cómo lo vas a aplicar y como calificar, la agarraste en algo, simplemente es mi visión, obviamente, pero ellos dicen que es cuando la empresa tiene calidad un concepto algo difícil de definir...”



H. "Yo pienso que dependiendo de sus prioridades ¿no? Ahora, yo quisiera regresar un poco al momento donde ustedes estaban comentando sobre cuando alguien participa, que tanto sabe si lo está mostrando, si ya me estoy proyectando con un enojo, ¿sí? Sí, muchas cosas, ¿no?, yo creo que en un sentido sabemos mas, de lo que decimos todos, pero no todo lo que decimos es tan verdadero porque entonces sería si lo que catalogáramos de manera diferente, sería como los que no saben y los que saben y sería como los que hablan y es la verdad ¿no? Entonces, no remito a esto ¿no? Qué en el acto de hablar, va una premisa muy importante que es pasar de lo abstracto a lo concreto, eso es algo muy difícil porque muchas veces puedes tener la idea de que sabes y comprendes las clases, o puedes comprender lo que haces, o puedes comprender la lectura pero muchas veces no (se acaba la cinta)..."

M. "A veces nos instalamos en la reflexión, este, interna, y en la autoridad ¿no? A veces la instalamos en una café, o en un bar, en la alberca también"

H. "Mas que una clasificación de esos tipos de saber, yo diría que es otro saber, o sea, yo no estoy a favor de clasificar, te digo estos tipos de saberes, creo que hay saber, con sus variedades, este, algunos saben más sobre algo, otros sabremos menos sobre algo, pero en algo nos vamos especializando, entonces este sabemos mas sobre eso pero, sobre lo demás tenemos que saber movernos para saber"

M. "Sobre lo que ¿Qué?"

¿Saber moverse?

H. "Creo que si hay alguna forma de saber clasificar que es el saber, que estoy, este, sabiendo controlar de una manera fácil, a la manera de las puertas que hay cerradas y abiertas ¿No? En donde la cuestión es hacer una resta y hasta ahí se queda la resta que es un paso diferente, pensando en un saber sobre la psicología que siempre está abierta es un saber que siempre te da la oportunidad de estar pensando toda la vida sobre la humanidad, y no se acaba ese saber, pero para saber hacer una mesa, se puede hacer una mesa rápido y fácil..."

H. "Yo creo que es diferente hacer la mesa, a reflexionar sobre la mesa ¿no? A lo mejor podría hacer un cuerno y hacer una creación este, súper, no sé, artística..."

(Murmullos...)

H. "A lo mejor puede ser un saber más complejo pero no deja de ser un saber, lo que yo trato de entender **es que** no podemos clasificar, porque al clasificar, nos metemos en el mismo **error de decir** que unos saben cosas que otros, porque el empezar a dividir, al decir unos son más fáciles que otros, es más difícil pensar en hacer un poema que en hacer una este..."

H. "Pero no estamos diciendo que sea uno mejor que otro, solamente estamos hablando de una reflexión sobre las limitantes de un saber ¿aja? No tanto que el que aquel que piense que una mesa sea mejor, quien puede decir, ¿quien de nosotros puede decir **que una persona es mejor que la otra?**"

M. "Está bien..."

(Murmullos...)

M. "Es difícil porque todos van a entender desde el punto de vista en el que viven, o sea, que no es así de querer imponer y decir que alguien sabe más, ¿Alguien es más que otro por lo que sabe?"

Con esto que dice la compañera ¿De dónde se basa uno para poder enunciar o ponerlo en práctica? Esto por un lado, pero por otro también, a ese rato mencionaban algo sobre lo imaginario en relación al saber, y también, cómo circula este saber en las instituciones y ¿Cómo nos colocamos ante ese saber que está ahí en la institución, y ante la idea de la validez? En un momento pensé también en ¿Quien nos autoriza? ¿Por donde pasa esto?

H. "A mí se me hace interesante lo que acabas de decir porque, este, bueno mientras estabas leyendo lo que se había comentado la sesión pasada, yo no

vine, entonces oía que decían, - es que a lo mejor los universitarios del TEC les enseñan a mandar y a los universitarios de la UAM los enseñan a obedecer ¿No? Y se me hizo así como (risas) muy particular, a mí si me escandalizo un poco, o sea, me hizo sentir mal, no siento que es el lugar donde también nos ponemos nosotros ¿No? Porque si bien es cierto que tenemos todo un imaginario pues yo creo que ese imaginario lo tenemos que ir reconstruyendo nosotros como universitarios, no podemos decir que porque somos universitarios de la UAM vamos ir a obedecer ¿No? A la mejor no, claro a lo mejor eso tendría que cambiar si ha sido a sí o ¿No? Se tendría que cambiar ¿No? Porque tendríamos que cambiar esas ilusiones..."

H. "Es que ese es un pensamiento de ellos, no es de nosotros, ellos piensan que a ellos los enseñen para estar en el TEC no imaginariamente y en nuestro imaginario (murmulló) y que en verdad es real porque conozco personas egresadas de la UAM, es que en el gobierno de distrito federal por ejemplo son los que llevan los grupos, este, llevan siempre la bandera delante, de hacer las cosas o sea lo llevan"

H. "Me gusta lo que dices porque yo, para entrar a trabajar tuve que hacer examen, entonces, este, yo la verdad, llegue pidiendo un trabajo así como de asistente y me hicieron un examen fue gente de la UAM, UNAM, de la Del Valle y vamos, o sea a mí, cuando llegue con mi jefa a dejar mis papeles le dije - lo que pasa es que estoy estudiando psicología pero a mí me gustaría dar clases - y este, ella me dijo, - no pues yo creo que no, porque estamos pidiendo asistente, ejecutivo, maestros, pero si quieres dejarlos -, yo hice varios exámenes, y este, resulta que me habla y se me hizo, digo al principio no sabía ni que hacer, porque dije - ¡Hay que voy hacer! Hay gente que ya acabo la carrera y, este, pues, dije me aviento, ¿No? Y este, digo, a mí me da mucha satisfacción, porque de alguna manera no es cierto, o sea, no es cierto de que porque yo haya terminado en la UNAM o en la del valle ya tengas asegurado un espacio, ¿No? Al menos en estos lugares no, a lo mejor en empresas privadas donde el papá sea el dueño a lo mejor ahí sí..."

H. "Sabes que en la imagen que damos, y en el ejemplo del saber, nosotros le damos esa validez, hablamos de que muchas veces, bueno que tan válido es que alguien te ponga una calificación o que alguien te diga que si sabes, pero es que también, nosotros avalamos esto ¿No? En el momento en que nosotros sepamos que conoce y que el poder institucional ahí si entra muy directo, si alguien te dice este es el maestro, no llega el rector y te dice este es tu profesor ¿No?, también tiene que ver mucho con lo que representa la persona que está enfrente de ti y todo el cargo institucional **que representa** y por sí, por esto dice si sabe, ¿Qué ha hecho, de donde viene? **Que** también tiene que ver con la experiencia de la persona y mía porque siempre te dicen... bueno ¿De la vida quien sabe más? Una persona que ha **vivido** más, ¡Quien sabe!, pero nosotros nos creemos eso, nosotros nos lo **creemos** y decimos, - si él me pone la calificación pues es porque él sabe - y a veces si lo llegas a criticar como tal, pero muchas veces estas acostumbrado a que el profesor era el que sabía y era el que te daba la clase cuando estabas en la primaria..."

M. "Me acorde de la clase que tuvimos hace un rato, que tuvimos que ir por las calificaciones o sea ahí desde niño, ya como que te clasifican, decía yo a mi hija, - a la chica le **dieron diploma**, la grande saco igual, **el mismo promedio**, pero sin diploma se puso a llorar y, este, le dije tu no vales por el número que está ahí tú vales por muchas cosas más -, pero como dice H desde chiquitos como que nos meten eso de que, si el director te está dando ese diploma enfrente de todos, sabes más que los demás, pero en realidad no creo que suceda así"

H. "No, afortunadamente tenemos un sentido crítico, y el sentido crítico te permite quitar esas dimensiones, entre, precisamente lo que aprendiste durante tantos años, que un profesor de matemáticas que te decía lo que fuera, y tu lo creías y hasta angustiado te sentías, ahora te dicen que hables con los profesores y aunque algunos tienen una presencia enorme, y que también es válido reconocerlo en su trayectoria, ¿Porque no? Tampoco nosotros tenemos tal conocimiento como para decir no, ¡haber que me quiere chorear! Tampoco ¿No? O sea, vamos a escuchar lo que te dicen y entonces vamos a partimos el coco, porque estamos aquí tu y yo o sea, posteriormente, el doctorado, la maestría y

veinte años de docencia que son válidos pero si tú me dices que reafirme, es favorable para la humanidad, te mando mucho a volar o sea vaya que el saber es válido, también en cuanto es tangible no únicamente como un imaginario"

H. "La que sabe también, quien es tu gente te ayuda mucho, lo que pasa es que mira, yo tenía de jefes como les comentaba a un policía, el cual estaba catalogado como desertor y toda la cosa pero era mi jefe, y el saber que era mi jefe pues no lo podía este decirle que no, cuando me ponía a escribir a máquina y, este, tu sabes reconocer todo esto, a lo mejor tú dices, cuando, intelectualmente un desarrollo humano, aquí se abre el cambio a los de algunas fuerzas básicas para sobrevivir porque también eso te va a permitir estar en una sociedad, lo que decía hace rato en tu pregunta, es socializar pero con saber ya más específico como el saber mejor hacer la mesa, el saber cómo relacionarte, el saber cómo hablar, el saber cómo caminar porque incluso caminar, no me refiero a la posición, saber que dar un paso que no debes de dar o cruzar tu sabes que te vas a caer, también eso tiene que ver con el saber a lo mejor no tan complejo como el desarrollo de una formula química...

¿Qué pasa, entonces, cuando uno se para en estas instituciones, cómo se posiciona ante lo que uno trae aquí circulando en la institución?

H. "Que hacemos con todo esto, ¿Sí? ¿Cómo se da la validez?

(Risas...)

H. "Que califica lo que da el poder e ilusionar a alguien ¿No? Es a lo que se refiere y significa, pero en este **sentido se plantea** algo, no sé si sea lo correcto, cuando estas platicando a alguien o **estés calificando** a partir de sus intereses o a partir de los intereses institucionales sí, porque a lo mejor tu decías, el sentido crítico es el que elimina eso, pero"

(Murmullos....Risas...)

H. "Considero que es lo mejor..."

M. "Creo que en la UAM hay muchas ideas y formas de pensar y tú te identificas con eso, pero hay una característica especial, este, en un congreso decir cuál es la ventaja que tienen los universitarios de la UAM frente a cualquier otra universidad, es el trabajo en equipo, a lo mejor quieras, o no quieras, entras y eso da un panorama y una formación del saber, distinto al intelecto, a lo mejor, al sistema, también trabajando en equipo, pero el que te conformen como equipo te permite tener un poco más de aprender a hablar, aprender a escuchar sobre todo a las demás personas y tener diferentes puntos de vista en las formas de trabajo, o sea, las formas de pensar varían mucho desde lo de psicología, de sociología, así como los de administración, economía, todos ellos, pero, la característica es que te permiten trabajar en equipo, y bueno aprender a escuchar y saber diferentes formas de pensar como en cualquier otra universidad, yo creo, que algunos grupos destacan más, porque hay gente crítica, crítica, en el TEC hay gente crítica, a lo mejor, es la menos buena, crítica en muchos aspectos al modelo y a la forma de convivir, pero aquí sí hay una característica, es eso, que te enseñan a aprender a verlo desde tu punto de vista, y tú te identificas con el que más quieras, ya sea por las causas, las ideas, pero hay gente de administración que tienen muy buenas ideas como empresarios, y están comprometidos con las ideas que a lo mejor son más críticas que las de La Salle, Ibero, y del mismo TEC"

Formas de pensar, criticar, mirar, escuchar... Vayamos cerrando que estamos pasando del tiempo.

H. "A demás, otro punto importante, además del manejo de grupos, este, como método también es el discurso que hallas a lo largo de todos los trimestres, es un discurso social, provisional, siempre te está llevando a las cosas macro, a ver tu entorno mundial, a ver tu entorno social, a introducirte al conocimiento y durante la carrera, siempre estas permeado en ese enfoque, este, en todo ese discurso social que a estas alturas ya no nos permite ver a las personas como individuos o como parte de una sociedad y eso me parece muy importante por que cuando

entramos nosotros aquí, y nos pensamos como psicólogos, muchos pensamos en la psicología clínica, y posteriormente, a nivel personal, y ahora, creo que hay herramientas o más bien estamos adquiriendo las herramientas como para poder ver a una persona en su entorno social y este, si después queremos involucrarnos en una cuestión más clínica, podemos hacerlo, pero ya no vamos a estar distraídos al entrar...”

H. “Otra cosa que es fundamental, es la investigación, por buena que sea permite la ganancia de aprendizaje, está en que te metas a investigar, no sólo aprendes a como investigar o alguien que esté investigando, pero bueno el hecho de ya meterte ¡Es fantástico! Y es formidable, porque te tienes que poner a ensayar, a pensar sobre lo que está pasando, lo que te permite salir de las jaulas, ¡Es fantástico el salir a enfrentar que te digan que no, a que tengas experiencias!

M. “Cómo que buscar información se vuelve interesante... Te permite convivir con la angustia de salir a otro lado, niños, parejas, adultos, sexo, este, esa es la investigación en la UAM...”

Evaluación.

Debido a que ya nos habíamos pasado un poco de tiempo, invite al grupo a hacer la evaluación del proceso. Le dije al grupo que comenzará quien quisiera y libremente, los comentarios que ellos quieran:

H. *"Me gusta estar en grupo, es un reto estar siempre en grupo. El tema que se trato requiere de mucha reflexión, nunca me había puesto a pensar en eso. Vamos a hacer un grupo, me gusto mucho estar con ellos y con ellas. Ya que es una cuestión muy cotidiana, también se da en mi barrio, el saber administrar, me conecto mucho con esto, me pareció muy buena esta experiencia, hay que tener más espacios como este..."*

H. *"Pensar sobre el saber, ¿Qué tanto vivo y que tanto hago sobre cosas que son cotidianas? Te permite hilar muchas cosas, ¿Qué tanto estoy dejando de ver, de sentir? O, ¿Qué son? ¿Qué es el amor? Hay saberes complejos, el saber es un buen tema para toda la vida. Sólo hay un saber. Un dios que todo lo sabe"*

H. *"La presencia fue emotiva, hubo diferentes puntos de vista, el saber no está más allá de nosotros, eslabonándose, me llevo ventajas de aquí, de todos, una nueva forma de estructurar nuestro pensamiento, imaginarios, perspectivas, representan al saber, es un... Y pensar que se abren pocos espacios, compartir la palabra, las aulas, la vida cotidiana, crear un nuevo saber..."*

M. *"La verdad es que sí, ¿No? No nos ponemos a reflexionar sobre algo tan sencillo, que era el saber, es como el amor, está ahí pero no sabes, sé que se hace pero no sé cómo. Me gusto convivir con mis compañeros, sobre algo tan profundo..."*

M. *"Pocas veces nos ponemos a reflexionar sobre el concepto, lo podemos decir, pero no lo podemos aterrizar, me encanto poder reflexionar..."*

H. *"Me quedaron varias dudas, me gustaria que se ampliará más, me gusto el espacio de reflexión, saber a dónde dirigirlo. Metáfora de las vendas, quitárnoslas y quitárselas a otros. Ubicarlo en otra forma que nos ayude en todo, seguir reflexionando más..."*

H. *"Tuve una oportunidad de reflexionar en grupo. Me gusto la conclusión, la discusión, seguir discutiendo. No fue una verdad, cada quién habló sobre las esencias del saber, que es importante. Me atrajeron dos palabras del coordinador, ¿Cómo metaforizar el saber? Y ¿Para qué el saber? Tiene que ver con la capacidad humana, con la necesidad, con la supervivencia. Importancia del saber. El saber es como ese árbol, tiene muchas ramas, hojas; uno es como la tierra, ahí se desarrolla ese árbol, el árbol crece. El saber sigue atemporal..."*

H. *"El tema planteado tiene muchos siglos y es bueno venir a compartirlo en este espacio, es muy rico, choque de imaginarios, subjetividades, pensar de manera individual. Nos obliga a seguir pensando. Pensar sobre el saber es pensar sobre el pensar mismo, da para mucho. Ahora estoy preocupado por aprender más ahora..."*

M. *"Coincido con todos, me gusto el espacio, el saber se me hace muy abstracto, hay muchos saberes. ¿Saber para qué?..."*

Se hace un silencio y empiezan a bromear con M ya que está trae una minifalda y fue ella quien dijo que el saber, como el amor, se hace... Intervengo para agradecerles su participación, pues ha sido mucho lo que me llevo de esta experiencia de pensar juntos el saber.