

T
576

92900



**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco**

**Maestría en Psicología Social
de Grupos e Instituciones**

*La formación de posgrado en psicología social.
Un análisis institucional y estudio de caso a partir
de la evaluación como analizador*

Tesis que presenta

Eva Rautenberg Petersen

Para obtener el grado de

**Maestra en Psicología Social de
Grupos e Instituciones**

Director

Dr. Rolando Montaña F.

Febrero, 2005

*La formación de posgrado en psicología social.
Un análisis institucional y estudio de caso a partir
de la evaluación como analizador*

Tesis que presenta

Eva Rautenberg Petersen

Para obtener el grado de

**Maestra en Psicología Social de
Grupos e Instituciones**

Director

Dr. Rolando Montaña F.

Febrero, 2005

Resumen

Este reporte de investigación es un estudio de caso de corte cualitativo. En él se sintetiza y se interpreta una experiencia de formación de posgrado en psicología social, desde la vivencia de los estudiantes. Con el propósito de contextualizar dicha experiencia, se hace un marco referencial que incluye los temas de la universidad, su origen y su devenir en la historia y el posgrado desde su inserción institucional. Este abordaje se hace en dos dimensiones. Una corresponde al nivel general y la otra está centrada en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ambos temas: **universidad y posgrado** dan la posibilidad para reconocer en la **evaluación académica** un eje transversal que orienta y organiza la vida escolar en sus diversos estamentos. Éstos van desde la política educativa en sentido amplio, hasta las actividades y acciones que realizan los estudiantes para acreditar los cursos. En una segunda parte, se desarrolla el estudio de caso que se ocupa de la **reconstrucción de la historia del grupo** de estudiantes inscritos en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*. La historia incluye una recuperación completa del programa y la propuesta pedagógica donde de nuevo emerge el tema de la evaluación como una práctica conflictiva, capaz de desencadenar una diversidad de intercambios, de los cuales se narran algunos. En razón de que la investigadora fue simultáneamente estudiante de ese posgrado, se incluye un apartado acerca de las vicisitudes ocurridas durante ese doble proceso.

A la vida, al amor, a la amistad
A mis hijos Rainer, Alan, Gusi

Agradecimientos

A Rolando Montaña por saber realizar la difícil tarea de acompañar. Por su apoyo incondicional en los momentos difíciles, por su confianza en mí y en este trabajo, por sus consejos inteligentes y su actitud respetuosa.

A Margarita Baz y Fernando González que alentaron esta aventura y me ayudaron a destrabar los obstáculos. También por sus muy gratificantes comentarios a esta tesis.

A Lesvia Rosas, amiga siempre, por su presencia, su escucha serena y su sabiduría.

A todos los compañeros de la Cuarta Generación, especialmente a Betty, Mónica, Valeria y Yamila, por ser amigas entrañables, por su apoyo, su escucha y sus consejos.

A todos los docente que hicieron y hacen posible la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que con su espíritu transformador es cuna de lo inimaginable.

*Das Gädēchnis hält sich genau an die Vorkommnisse
und hält sich an die genaue Chronologie,
aber was herauskommt, ist etwas ganz anderes,
als tatsächlich gewesen ist.*

*Das Beschriebene macht etwas deutlich,
das zwar dem Wahrheitswille des Beschreibenden,
aber nicht der Wahrheit entspricht,
denn die Wahrheit ist überhaupt nicht mitteilbar.*

Thomas Bernhard

La memoria se apega fielmente a los acontecimientos y se apega a la cronología precisa, pero lo que se produce, es algo totalmente diferente de lo que sucedió en realidad. Lo descrito evidencia algo que equivale al deseo de verdad del que describe, pero no a la verdad, porque la verdad es incomunicable.

Índice

Introducción	3

Capítulo I

Fundación y desarrollo de la Universidad	17
1. La Universidad, su origen y su desarrollo	17
2. Instituciones de Educación Superior del siglo XX	25
3. Situación actual de las Instituciones de Educación Superior (IES).....	27
4. Algunos índices generales relativos a las IES	35

Capítulo II

El posgrado como dispositivo	41
1. Una aproximación al concepto de dispositivo	42
2. El posgrado: Apuntes para una caracterización	50
3. Una interpretación en torno a los datos numéricos.....	60
4. El Padrón Nacional de Posgrados-CONACYT.....	63

Capítulo III

La evaluación académica.....	67
1. La educación en el contexto actual.....	69
2. Instituciones evaluadoras	72
3. Aproximaciones teóricas al tema de la evaluación	73
4. La evaluación como práctica	75
5. El valor de verdad de la evaluación	77
6. La evaluación en el escenario institucional	79
7. Hacia una reconceptuación de la evaluación	84

Capítulo IV

La Universidad Autónoma Metropolitana: Casa abierta al tiempo	89
1. Nace la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	89
2. La UAM-Xochimilco.....	93
3. Referentes teóricos y curriculares.....	95
4. La gestión académica	98
5. Los docentes y sus funciones en el Proyecto Xochimilco	100
6. La Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.....	102

Capítulo V

Narración de la historia de un grupo.....	105
1. Estilos docentes y su vinculación con los espacios curriculares	105
2. Seminarios teóricos	106
3. Taller de metodología.....	123
4. Espacio grupal	136
5. Talleres de asesoría colectiva-TACOs.....	174
6. Espacios autogestivos	188

CAPÍTULO VI

La evaluación pasa por el cuerpo	197
1. Una reflexión en torno al cuerpo	198
2. La primera entrega o la explosión de la angustia.....	207
3. A manera de relato	209
4. La otra textualidad	221
5. La necesaria organización el grupo.....	225

Capítulo VII

Una aventura metodológica	231
1. Características generales de la investigación	233
2. El método.....	233
3. La construcción del campo empírico	235
4. Los registros.....	239
5. El ordenamiento y sistematización de la información	240
6. La interpretación	241
7. El escrito	241
8. El lugar de la subjetividad.....	243
9. Yo misma en la investigación	243

CONCLUSIONES	247
1. El marco teórico-referencial	247
2. El estudio de caso	252

FUENTES DE CONSULTA	263

ANEXOS.....	277

Introducción

En esta tesis se aborda el tema de la formación de posgrado en el campo de la psicología social. Se trata de un análisis institucional en sentido amplio que sirve de marco de referencia a un estudio de caso. En él se reconstruye la historia de un grupo académico a lo largo de su paso por el programa de *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se imparte en una universidad pública.

El escrito está constituido por dos secciones. Una corresponde a los ejes temáticos que le dan contexto referidos a la Universidad, el posgrado y la evaluación. La segunda da cuenta del programa de formación y el grupo. Con esta lógica se transita por las tres dimensiones de las que se ocupa la psicología social, que son la sociedad, la institución y el grupo.

Resulta interesante hacer notar que se trata de un análisis circular donde el marco teórico y analítico para la deconstrucción y reconstrucción de una experiencia educativa se centra precisamente en el proceso de formación cuyo objeto de trabajo está inscrito en el mismo orden que sus referentes teórico-metodológicos. Dicho de otro modo, los referentes teórico-metodológicos de la psicología social son los que permiten el análisis del proceso de formación de los propios psicólogos sociales en el escenario en que ésta se realiza.

En razón de que todo programa académico está constituido por una multiplicidad de elementos, en este escrito se encontrará un recorrido completo de la propuesta curricular, para de ahí retomar la producción grupal. Debido a la vastedad de información recabada, este reporte se centra en los procesos que se promueven por la parte gestora del programa y los que desarrolla el grupo. Asimismo, se recupera la producción que éste realiza en torno al tema de la evaluación. Dado su carácter recurrente, este último se convierte en analizador de la intervención pedagógica, en tanto resulta necesario para el grupo 'significarlo con claridad' (Lourau, 2001: 246). En razón de su importancia en el escenario académico general, se puede decir que, en cierto sentido, la evaluación es un eje vertebrador de esta tesis.

Cabe mencionar que el estudio de la vida cotidiana en la escuela en México, se ha realizado, en las dos últimas décadas, principalmente, en la escuela primaria pública. Ahí se han efectuado diferentes investigaciones de corte etnográfico. Esta postura metodológica permite poner atención en la diversidad de acontecimientos significativos que ocurren en ese espacio de encuentro que es la escuela, con por lo menos dos consecuencias. La primera alude al giro metodológico en el análisis de las experiencias escolares que descoloca las formas tradicionales de la

investigación educativa. La segunda, se focaliza en las descripciones y las problemáticas de la tarea docente y de la gestión institucional en la escuela primaria (Rockwell, 1995; Rockwell y Ezpeleta, 1998; Fierro, Rosas y Fortoul, 1999; Rosas, 2003); empero, poco se ha abordado acerca de la vivencia de los alumnos en su tránsito por la institución escolar.

Los actuales avances en materia educativa han reconocido que lo que ocurre en la escuela es complejo. Sin embargo, los estudios etnográficos realizados han estado inscritos en el nivel básico y, al parecer se ha incursionado poco en los niveles medio superior y superior y, en esta categoría, en los posgrados.

En este sentido, el informe de investigación que se presenta en esta tesis resulta original en tanto que, a la vez que se centra en una maestría, retoma ésta desde la vivencia de los estudiantes, a través del análisis de lo que ocurre al interior del dispositivo académico.

Respecto de las investigaciones realizadas en estos niveles educativos existe poca información. De los alumnos se conocen algunos datos estadísticos vinculados con la matrícula, las edades, la participación por géneros y por campos disciplinarios, por citar algunos. Se sabe acerca de ciertos comportamientos vinculados con el rendimiento escolar, pero poco de otros procesos no explicitados en las propuestas curriculares; éstos remiten a una diversidad de aspectos que afectan el curso de la formación, entre los que se encuentran:

- Los motivos y las expectativas que llevan a los estudiantes a las universidades y a los posgrados.
- La evaluación hegemónica actual orientada hacia legitimar las prácticas de inclusión y exclusión educativa y social.
- El impacto que tienen en el grupo los distintos tipos de dispositivos pedagógicos y los estilos docentes.
- Las vivencias que se tienen frente a los diversos procesos de evaluación a partir de las demandas del programa de formación.
- Las dinámicas e intercambios grupales que se juegan en el escenario escolar.
- Las fases en la constitución grupal.

Se puede afirmar que éstos son algunos de los temas referentes a los estudiantes que se abordan en esta tesis.

Por otro lado, desde la parte metodológica existen ciertos obstáculos para tener una perspectiva holística de los programas de formación de nivel universitario de pregrado y posgrado, en virtud de que en estos niveles escolares los distintos espacios curriculares, generalmente, son atendidos, cada uno, por un maestro diferente, además de que los docentes, en raras ocasiones están en contacto y pocas veces se conocen entre sí. Esta estructura da por consecuencia que, regularmente, la mirada que se tiene sobre los procesos educativos sea fragmentada. Observar un programa de posgrado completo, como se hace en este caso, sólo es posible cuando se participa en él, en calidad de estudiante-investigadora

Cabe también mencionar que, todo proyecto académico universitario está definido por un conjunto de componentes que lo configuran; éstos son: la institución, el personal docente y administrativo, los recursos materiales, los programas curriculares diversos y los estudiantes y todos juntos construyen una trama compleja, pero susceptible de ser identificada y analizada desde múltiples miradas.

Bajo estos lineamientos, la investigación de la cual se da cuenta en este informe, es un **estudio de caso** realizado en un grupo inscrito en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se imparte en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Se trata de la recuperación de la experiencia de formación por la que transitó dicho grupo, desde diversos referentes teórico-metodológicos de la psicología social.

La implicación

Desde mi participación en el proceso de selección de la maestría tenía en mente el proyecto de realizar una investigación de este proceso formativo. La UAM-X y el campo de la psicología social se habían convertido en una especie de enigma para mí, desde, por lo menos, cuatro dimensiones fundamentales:

1. La intersubjetiva. En la vida cotidiana y laboral uno dialoga con diversos sujetos entre los cuales había algunos egresados de esta institución, los cuales, generalmente, me parecían inteligentes y audaces para expresar sus opiniones, lo que me llevaba a preguntarme acerca de cómo sería la educación en un sistema modular como el del la UAM que formara personas reflexivas y críticas. Por otro lado, existe otro aspecto derivado de esta dimensión que se refiere a la importancia de la empatía (Schütz, 1962) en los vínculos sociales y en la conformación de los grupos que me parece un tema fundamental para la docencia.
2. La profesional. Como docente en el campo de la pedagogía y ocupada, particularmente, del tema del curriculum, el sistema modular era nombrado y descrito por diversos autores (Díaz Barriga 1982, 2002; Fonseca, 1997; Serrano e Ysunza, 1982), pero además, era enunciado como un modelo alternativo e innovador de formación integrado por módulos y objetos de transformación que intentaban contrarrestar el carácter fragmentado de la educación universitaria. El discurso que yo emitía en los cursos que impartía, era una simple repetición de lo dicho por los autores de referencia. Y yo, desde el estrado, defendía apasionadamente la propuesta.
3. La ética. Alude a una serie de reflexiones referidas a la función de la educación. La problemática de los excluidos de los procesos educativos, que se convierten en excluidos del bienestar social, coloca a la educación, en parte, como responsable de la marginalidad y/o la dificultad de acceso a ciertos lugares sociales y formativos. La institución escolar es transmisora de los propios bienes que legitima y luego exige su demostración por la vía

de la evaluación. Aquí la figura del docente es fundamental, en razón de que nos erigimos en los sancionadores del desempeño de los otros y decidimos quien aprueba y quien no, quien ingresa y quien se queda afuera. Éstos son temas que me han hecho cuestionar mi lugar profesional. Además, frecuentemente, se pierde la perspectiva de que la educación y la escuela son para formar a los educandos y a los estudiantes, aspecto que suele perderse de vista, ya que pareciera ser que lo central, en muchos casos, es la 'comodidad' institucional o docente. Una derivación de esto alude a la vivencia de los estudiantes que se confrontan con experiencias educativas disímbricas para las cuales requieren de una suerte de entrenamiento de supervivencia, donde, probablemente, no terminen de entender, bien a bien, qué se demanda de ellos. Éste es otro tema que me preocupa, porque por medio de la evaluación y la consecuente acreditación, el docente, probablemente, determina la vida del otro. De aquí dimana una responsabilidad. Como resultado de estos asuntos, me he formulado algunas preguntas, entre ellas están:

- ¿Cómo viven los estudiantes estas tensiones?
 - ¿De qué se valen para sobrevivir a las exigencias institucionales?
 - ¿Cuáles son las causas que motivan el abandono escolar?
 - ¿Qué sucede cuando se sienten tratados injustamente?
 - ¿Cómo enfrentan el dispositivo educativo?
 - ¿Los problemas que se enfrentan son tratados como asuntos personales?
 - ¿Hay alguna posibilidad para que se aborden como tarea grupal?
4. La personal. Esta dimensión está integrada por una multiplicidad de elementos. Nacida en una familia con tradiciones alemanas más bien ortodoxas, alumna del Colegio Alemán y educada en la religión luterana, mi visión de la vida estaba muy circunscrita al deber ser y con un superyó muy exigente. Así transcurrió hasta que participé, más obligada, que voluntariamente, en un programa de especialización diseñado por un grupo académico, del cual yo formaba parte, cuyo dispositivo era dual: éramos los autores y gestores del programa, pero además éramos sus destinatarios. Aquí hubo una primera fractura de los órdenes rígidos y convencionales; propusimos y probamos la autogestión que, salvo algunas deserciones, tuvo un relativo éxito. La segunda ruptura se dio durante el seminario-taller de didáctica grupal, correspondiente a ese mismo programa de formación, a cargo de Gabriel Araujo que logró descolocarme en varios sentidos; uno fue el académico, ya que Gabriel más que darnos información, formulaba preguntas con respecto de nuestras enunciaciones. Era un estilo de docencia ignorado por mí, nunca había tenido un maestro así y menos aún, se había hablado en 'la escuela' de cosas personales. El sentido crítico de los intercambios impactó mi vida personal. A partir de ahí, pude pensar que la vida no era tan cuadrada, que yo podía discrepar de las opiniones de

personas que ejercían una relación de poder sobre mí, pude ser más crítica y también más sensible y reconocí mi capacidad para hacerme cargo de mi propia vida. Esta experiencia del seminario-taller de didáctica grupal me permitió replantear mi vida desde un lugar mucho más consciente, donde me autoricé a correr ciertos límites imaginarios para ser más dueña de mí misma.

Estas cuatro dimensiones fundamentales son los motivos principales que me llevaron a pensar en una investigación con las características ya descritas y con algunas más que se irán precisando más adelante. Conviene, sin embargo, a manera de resumen decir que me inscribí a la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, porque se ofrecía desde un sistema modular, que quería conocer; opté por este tema de investigación, por esta metodología y por la condición de estudiante-investigadora, porque me inquietaba saber qué vive el grupo y yo misma cuando se ocupa el lugar de estudiante. Respecto de la orientación de la maestría, si ésta, por su dispositivo, era capaz de incidir en lo que, inicialmente, denominé transformación íntima.

Giddens (2000) sostiene que la transformación de la intimidad se concreta en las relaciones familiares y de amigos, de trabajo y de pareja.

Sin embargo, sucedió que conforme se desarrollaba el programa académico me fui interesando por el tema de la evaluación, debido a la emergencia de una considerable producción grupal relativa a este proceso.

Algunas precisiones acerca del grupo

Como ya se ha indicado anteriormente, este reporte de investigación da cuenta de la historia de un grupo académico inscrito en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* de la UAM-X. Fue un grupo que se formó, en parte de manera aleatoria, por quienes atendimos la convocatoria para participar en el concurso de selección y fuimos aceptados -por la parte docente-. Se trata de un grupo que se conforma por un interés común de participar en ese proceso formativo.

Se constituyó un grupo de 26 estudiantes, de los cuales, dos no se inscribieron, así que el grupo original estuvo integrado por 24, 16 mujeres y 8 hombres (66.6% de mujeres y 33.3% hombres). Las edades fluctuaron entre 25 y 52 años y los perfiles profesionales se vinculaban, preferentemente, con la psicología (66.6% de los inscritos), aunque también había otros(as) profesionistas (dos comunicólogas, dos pedagogas, una bailarina, una trabajadora social, una médica, un economista). Al finalizar el programa el grupo se había reducido a 18 integrantes. La primera salida se produjo en las dos primeras semanas. Posteriormente, se fue un compañero al finalizar el primer módulo. El resto de las compañeras (4) salió cuando el programa transcurría por los módulos tres, cuatro y cinco. Respecto de la inserción laboral de los miembros del grupo original, la mayoría -once- se ubicaba en la docencia; cinco en instituciones de asistencia; tres en actividades clínicas dos en ONGs; y tres en otras instituciones (Véase Anexo 1, p.277).

Del grupo, conformado por 18 estudiantes, que finalizó el proceso de formación tenemos el siguiente perfil.

1. De la distribución por géneros: diez mujeres y ocho varones.
2. De la procedencia escolar: nueve egresados de la UNAM, seis de la UAM-X, dos provenientes de otros países y uno egresado del ITESO.
3. Para la mayoría (16 estudiantes) fue su primera incursión en algún programa de posgrado.

Desde una perspectiva teórica, se trata de una serie como "[...] una forma de 'colectivo' (es decir, un conjunto humano) *que recibe su unidad desde el exterior*" (Lapassade, 1977: 249), en virtud de que son sujetos que son llamados por una institución que es la que los aglutina. Debe reconocerse, sin embargo, que hay un elemento constitutivo interno de los integrantes que tiene que ver con su interés por participar en ese programa de formación, cuyo tema es la psicología social, lo que se convierte en germen para la integración de un grupo como totalidad siempre en disolución.

Planteamiento del problema

En las dos últimas décadas, la formulación y ofrecimiento de programas de posgrado se ha incrementado a partir, por un lado, de las demandas sociales vinculadas con la formación de docentes mejor calificados y de profesionistas especializados, que día con día demanda el sector laboral, social, productivo y académico; por el otro, desde el ámbito personal y profesional se tiene la expectativa de que a mayor preparación se puede aspirar a una mejor calidad de vida.

Las universidades e instituciones de educación superior han sido las encargadas de proponer los programas que satisfagan las necesidades tanto productivas, en el terreno de la economía, como en la construcción de nuevos conocimientos vinculados con la ciencia, la cultura, las artes, la tecnología y los servicios. Para que el proyecto económico y social sea posible se espera que estas instituciones, conjuntamente con otras entidades dedicadas a la investigación, se hagan cargo de ofrecer los programas de formación requeridos. Para los profesionistas significa el reto de participar en posgrados, cuyos campos de especialización los capacite para integrarse de mejor forma en la vida profesional y laboral.

Asimismo, como antecedente previo, han surgido diversas instituciones de educación superior con modelos educativos alternativos, tal es el caso, en México, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que opera con un sistema modular.

Por otro lado, los campos disciplinarios se han incrementado y desarrollado en múltiples direcciones, asumiendo diversos sentidos. Las ciencias naturales y sociales se han especializado al encontrar nuevos problemas, tanto temáticos

como epistemológicos y metodológicos que las han hecho moverse de su lugar tradicional o conservador, para construir nuevos paradigmas y objetos de estudio.

En esta lógica, se ha desarrollado la psicología social, la cual se ha definido como campo disciplinario que se ocupa de las instituciones y los grupos como entidades mediadoras entre la sociedad y los individuos. Ésta se ha abocado a reflexionar en trono a temas como la subjetividad, la intersubjetividad, los dispositivos de análisis grupal, las relaciones de poder, por mencionar algunos.

Desde su origen como programa de formación profesional en la UAM-X, aparece, primero como licenciatura y, posteriormente, como posgrado. Así, existe una institución con un sistema educativo modular, la cual, entre sus programas de formación, cuenta con la licenciatura en psicología. En el nivel de posgrado ofrece la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* (MPSGI) y el *Doctorado en Ciencias Sociales* donde, asimismo, existe una línea de formación con esa misma orientación. La maestría de referencia, por su enfoque y dispositivo pedagógico, al parecer, es única a nivel nacional. (Consúltese: www.xoc.uam.mx/~mpsgi)

Ahora bien, así como han surgido instituciones alternativas de educación superior, también se han desarrollado propuestas pedagógicas diversas, que intentan abordar y resolver algunos de los problemas ancestrales de la teoría y la práctica educativas, desde el reconocimiento de que los dispositivos pedagógicos, con sus sujetos educativos (docentes y estudiantes) y el proceso de aprendizaje, dentro de una institución escolar, son objetos complejos, que incluyen más elementos, que sólo un establecimiento (lugar), un programa y un grupo. A la vez, los procesos de formación, que antes se ocupaban casi de lo puramente intelectual, ahora tendría, según Mialaret, que, "[...] considerar la formación del conjunto de la personalidad de los sujetos, tanto sobre el plano de la inteligencia y de la afectividad, como sobre el plano [...] de la sociabilidad, considerando el todo, tanto desde las perspectivas del aprendizaje, como desde las de la expresión y de la creación" (Díaz Barriga, 2002:58) aspectos que son atendidos por la maestría en cuestión y que son susceptibles de ser investigados.

Por otro lado, el tema de la evaluación académica ha sido una problemática recurrente en varios sentido. Cabe decir que es el proceso social, por excelencia, que valida o desacredita una diversidad de prácticas, entre las que se encuentran las relativas a la educación, con presencia permanente en el escenario escolar. Actualmente, ya no son sólo los alumnos los que tienen que someterse a sus rigores para poder obtener los certificados que avalen cierto tipo de preparación, sino que el proyecto civilizatorio vigente impone la evaluación también a las distintas estructuras jerárquicas y organizativas de las instituciones. Estas prácticas evaluatorias son ejes transversales que vale la pena desentrañar, toda vez que condicionan el funcionamiento institucional, tienen un impacto en el dispositivo educativo y afectan a los actores del mismo.

De acuerdo con lo anterior, un análisis historizado de una experiencia de formación es una de los múltiples modos para dar cuenta de la evaluación como un proceso demandante y conflictivo.

La investigación

Esta investigación es un estudio de caso acerca de la vida cotidiana de un grupo que cursó la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se ofrece en la UAM-X. Las consideraciones que la orientaron, son las siguientes:

1. Se trata de una investigación de corte cualitativo en un escenario escolar de posgrado.
2. La propuesta metodológica incluye un trabajo de inmersión en dicha propuesta en calidad de estudiante-investigadora.
3. Se registró detalladamente la vida cotidiana de la puesta en marcha del programa de maestría, por lo que cuento con material empírico amplio a través del cual hice una construcción y/o reconstrucción de la historia del grupo y de su devenir como experiencia formativa para los estudiantes y docentes que participamos en ella.
4. Se elaboró un marco referencial con temas como la Universidad y el posgrados, la UAM-X, y la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, donde el tema de la evaluación se ha construido como eje transversal. Además se le reconoce como una de las prioridades estratégicas del Proyecto Educativo de México. El abordaje de este tema toca tanto a lo que corresponde a las instancias de poder y decisión hasta lo que corresponde al trabajo en el aula.
5. Al construir y reconstruir la historia del grupo ha aparecido reiteradamente la problemática de la **evaluación académica**. En el aula es capaz de desatar múltiples procesos que inciden en la subjetividad individual y grupal y en la intersubjetividad. En este grupo de formación, las expresiones individuales y los intercambios grupales permiten desprender una vertiente que alude al aprendizaje, pero donde aparece algo más que lo prescrito desde el programa escolar. Los procesos grupales, favorecidos por el dispositivo pedagógico, ya de forma deliberada, ya de manera incidental, generaron la posibilidad de la emergencia de afectos y sentimientos, en donde la misma experiencia formativa y sus exigencias académicas, especialmente las vinculadas con la evaluación, se convirtieron en el motivo y/o pretexto que dio lugar a la explosión de la angustia y la ansiedad, emociones éstas que atañen a esferas íntimas y personales de los estudiantes. La hipótesis es que frente a la emergencia de estos afectos el grupo busca formas de articulación y funcionamiento, a la vez que se interroga sobre su propio ser y hacer.
6. El abordaje de la **evaluación académica** trata de hacerse, críticamente, desde distintos niveles:
 - El marco institucional amplio con sus antecedentes históricos. (La universidad que desde siempre, ha tenido la prerrogativa de seleccionar, acreditar y certificar a los estudiantes, a través del otorgamiento de grados académicos).

- La creación actual de instituciones evaluadoras de otras instituciones (nivel interinstitucional).
- La evaluación institucional propiamente dicha y su relación con la propuesta curricular.
- La evaluación del desempeño docente desde los comités de pares.
- La evaluación de la planta docente desde los estudiantes.
- La evaluación de los estudiantes, por parte de los docentes, respecto de su desempeño académico en el programa.

Todos estos niveles, aunque son fundamentales para la comprensión de la complejidad del acto educativo, resultan más o menos convencionales. Lo que parece más original en el tratamiento del tema de **la evaluación** es que el material empírico se centra en los estudiantes y sus producciones respecto de este tema, no sólo desde su lugar en la acreditación y certificación, sino también, al considerar al grupo como entidad viva que toma diversas posiciones frente al programa y a su condición de ser evaluado. **La evaluación** rebasa el escenario académico tradicional, para ya no ser sólo un proceso de docentes a estudiantes o de estudiantes a docentes, sino que se incluye el nivel horizontal de estudiantes entre estudiantes y de cada uno sobre sí mismo. En este contexto esta práctica compleja aparece como amenazante.

7. Con base en el material recabado se hace una descripción del proceso de formación desde la propuesta curricular y su puesta en marcha, donde las unidades de análisis se corresponden con la estructura curricular. Se hacen consideraciones en torno a distintos estilos docentes vinculados con el desarrollo de ciertas capacidades o competencias de los estudiantes. Dicho de otro modo, se puede hablar de la evaluación en una trama compuesta por múltiples elementos y niveles, donde se parte del modelo del programa y se destacan las estrategias pedagógicas que conducen al aprendizaje de contenidos teórico-metodológicos deliberadamente promovidos por el programa.
8. El recorrido parte de una selección de las escenas grupales en las que tienen emergencia diversos temas, pero se destaca el de **la evaluación**, como analizador (Lourau, 2001:246), en un intento de comprender su dinámica desde distintos referentes teóricos que permitan ampliar el horizonte de comprensión de este proceso. Estos referentes provienen, principalmente, del psicoanálisis y de la hermenéutica, con el objeto de poder develar y crear sentidos de estas experiencias a través de la interpretación.
9. Es así que el material de campo que se usó primordialmente es el registrado a través de las diversas crónicas, algunas conversaciones, los discursos que se emiten en las actividades formales realizadas, tanto por parte de los responsables del programa como por el grupo, diversos documentos producidos por los docentes, el grupo y/o sus integrantes y algunas grabaciones.

Problemas o preguntas fundamentales

Dentro del anterior marco problemático, algunas de las preguntas de la investigación son:

- ¿Cómo ocurre la vida cotidiana en un programa de posgrado, con sistema modular, en su carácter de vivencia y experiencia intensas y su significación para los diversos actores que participan en y de ella? ¿De qué manera se da la interacción de un grupo en formación en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* incluido el cuerpo docente a cargo? ¿Qué estilos docentes se ponen en juego? ¿Cómo es interpretado por ellos el modelo educativo institucional? ¿Cómo se vinculan con el grupo, sus integrantes y los contenidos curriculares?
- ¿Qué es lo que desencadena la institución escolar, el programa de estudios y la congregación de sujetos interactuantes en ella, más allá de lo normado, prescrito y previsto por la institución, y exigido a los alumnos por ella misma relacionado con la evaluación y la reflexión del grupo sobre sí mismo? ¿Qué propuestas se instituyen para salvaguardar la calidad del programa y aproximarse a los niveles de aspiración que se tienen, tanto por parte de los alumnos como de los docentes? ¿Qué procesos personales y académicos se generan como consecuencia de la evaluación académica?
- ¿Qué lugar ocupa la experiencia escolar de los alumnos en su capacidad de construir conocimientos? ¿Qué lugar tiene el inconsciente en la posibilidad de construir conocimiento? ¿Qué lugar ocupa la transferencia positiva o negativa en el proceso de aprendizaje? ¿Hay aprendizajes conscientes e inconscientes?

El estudio de caso

En virtud de que la investigación se realiza en torno a una experiencia de formación en un contexto institucional específico, podemos hablar de que se trata de un **estudio de caso**. Este tipo de investigación ha sido propuesto por diferentes paradigmas epistemológicos, pero en este trabajo el que prevalece, se aproxima a las posturas siguientes: una proviene del materialismo histórico, desde la perspectiva de que "lo concreto [el objeto de investigación] es concreto porque es la síntesis de muchas certezas, la unidad de la diversidad" (Marx, 1974:21). De esta noción se ha desprendido la etnometodología. La otra es la hermenéutica que da el marco para interpretar los hechos, de la realidad que se narra, desde una posible mirada que queda abierta, dado el carácter que tiene de ser una **hipótesis**, entre varias posibles.

Se trata, asimismo, de un **estudio a profundidad**, donde se combina la descripción del acontecer diario del grupo, resaltando aquellos momentos en que los discursos y los actos están vinculados con la evaluación, con las posibles interpretaciones desde diversos referentes teóricos que permiten una mejor comprensión de los fenómenos y, que a la vez, ubican a éstos como temas de estudio, análisis y conocimiento para la recreación del corpus teórico existente.

Como el propósito de este trabajo es la recuperación de la experiencia académica del grupo mencionado, realicé una **crónica de la vida cotidiana** del grupo y sus avatares diarios, de modo que este registro sirve para volver sobre la historia del grupo y centrar ciertos temas emergentes y recurrentes en la dinámica grupal. En esta crónica se registraron de manera permanente los encuentros del grupo, tanto planteados desde la institución (los tiempos lectivos y las actividades definidas por el programa de maestría) como otras reuniones propuestas por el propio grupo escolar. Este registro es sumamente amplio, ya que abarcó los dos años del programa de formación e incluye una diversidad de temas, experiencias y enunciaciones grupales. En este sentido, llama la atención el tema de la evaluación -desde una concepción amplia que se explicitará más adelante- que estuvo presente, de diferentes maneras, durante todo el proceso de formación. Su recurrencia lo convierte en significativo, seguramente, de toda educación formal, pero es a través de este **estudio de caso**, que puede ser enunciado y reconocido desde su propia complejidad y contradicción.

Otras fuentes que han sido recuperadas son ciertos documentos que produjo el grupo, ya como tarea asignada desde el exterior, como son las relatorias del espacio curricular denominado 'grupo de reflexión', ya como minutas relativas a puntos de discusión de interés del grupo con temas relacionados con la gestión del programa, la **evaluación** y algunos otros asuntos no estrictamente académicos.

Aproximaciones metodológicas

Como ya se ha indicado arriba, la investigación que se realizó es de corte cualitativo, con un objetivo gnoseológico, donde lo metodológico se apeg a la hermenéutica en su intención de comprender (*verstehen*) la dinámica del objeto de estudio. El enfoque metodológico básico fue la etnometodología, y los procedimientos la observación y las entrevistas no estructuradas.

La parte contextual está contenida en la reconstrucción de la historia, tanto la general, que alude al devenir de la esencia de la Universidad, como a la específica que nos habla de la historia de un proyecto educativo. Para de ahí desprender algunas ideas que sirven de soporte a la investigación de campo, referidas concretamente, a la narración de la historia de un grupo a lo largo de su trayecto de formación.

Ahora bien, hecha esta anticipación acerca de lo que se va a encontrar en este estudio, presento, sucintamente, el contenido de los capítulos que lo constituyen. El orden de la exposición que se ha elegido corre de lo general a lo particular y de lo anterior a lo actual, por tal motivo he dedicado un apartado entero a hacer un recorrido histórico en torno a la Universidad donde podemos encontrar su genealogía y el cauce que la política económica y educativa, planteadas desde las clases en el poder, le han querido imponer a la educación en general y, especialmente, a la educación superior que incluye los posgrados. Este marco referencial general es importante, en tanto que para la psicología social, disciplina que circunscribe esta tesis, los grupos y las instituciones -entre ellas las

universidades- son mediaciones entre los individuos y la sociedad. Esto plantea la necesidad de

[...] explorar las condiciones históricas entrelazadas en la cotidianeidad del sujeto, [...] [para] analizar y cuestionar las instituciones del Estado (en sentido amplio) [...] [lo que] implica reconocer los mitos y fantasmas que aunque asimilados y reproducidos por el sujeto [y las instituciones] se generan en el mundo exterior y son aceptados como elementos propios de la condición humana, sin discernir su procedencia ideológica y cultural. (Vilar, 1990: 102)

La secuencia anunciada arriba, me llevó a la necesidad de desmontar la problemática actual que vive el posgrado y las instituciones que los ofrecen. Para este análisis retomo el concepto de dispositivo desde la perspectiva foucaultiana, en razón de que ofrece una serie de elementos que hacen posible una nueva deconstrucción del posgrado, como campo problemático que, en todo caso, incide también en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*. Esto lo abordo en el capítulo II.

El capítulo III está destinado a hacer una reflexión amplia acerca de la evaluación, que como ya se ha mencionado antes, fue uno de los temas recurrentes de la experiencia educativa, además de ser tema transversal en todo el recorrido de esta tesis. A partir de su importancia, es que lo he abordado problematizándolo desde la perspectiva de que se trata de un proceso burocratizado, autoritario y, por tal, arbitrario, propuesto y sostenido por las instancias de poder, como una forma para normar, controlar y sancionar la vida social, en general, y, en particular, la vida académica. Relevo el lugar de la evaluación de los dispositivos pedagógicos y de los alumnos, toda vez que son aspectos desarrollados ampliamente en dos de los capítulos subsecuentes de esta tesis.

En el capítulo IV se aborda la creación de la UAM y se mencionan los procesos sociales que le dieron origen, así como su estructura y funcionamiento general, para arribar al proyecto de la Unidad Xochimilco, a partir del cuál se caracteriza el sistema modular y el concepto de aprendizaje que le subyace. Asimismo, se aborda la incorporación del campo temático de la psicología social en los programas de licenciatura, para, finalmente, dar cuenta de la creación de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, programa educativo que da el contexto y es el texto para hablar de los estudiantes en situación de aprendizaje.

Una vez acotado el espacio institucional, paso, en el capítulo V, a la reconstrucción de la historia del grupo, donde parto de las características generales de la propuesta educativa, para, posteriormente, abordar, como unidades de análisis cada uno de los espacios curriculares que constituyen la maestría y hacer, desde ahí, la narración y el análisis de lo ocurrido durante los dos años del programa de formación. Cabe aclarar que éste es el capítulo más extenso, ya que no encontré la forma de dividirlo para proponer una estructura más uniforme, aunque, me parece que las subdivisiones internas pueden servir para separar ciertos temas, sin que se pierda la unidad de la historia narrada.

El capítulo VI es la reconstrucción de un episodio específico del grupo, relativo a la evaluación. En él se focalizan diferentes movimientos particulares que tuvo el grupo frente ésta. Por las características de este apartado, lo dividí en dos partes; la primera habla del cuerpo real y metafórico y su relación con la angustia que los estudiantes sienten con motivo de la próxima y primera evaluación del aprovechamiento escolar. Aquí el tema es cómo ésta pasa también por el cuerpo. La segunda parte asocia la angustia frente a la evaluación con el temor a ser mirados y, tal vez, descubiertos como distintos de la imagen, eventualmente ficticia, que hemos construido de nosotros mismos. Este temor de ser vistos desencadena una curiosa dinámica grupal, de la que se da cuenta en esa segunda parte.

Ya para terminar, y a partir de mi lugar extraño, incómodo, dual dentro del grupo de la maestría y de la investigación escribí un último capítulo en donde trato de hacer, ahora, mi propia historia relativa al proceso de investigación que emprendí y del cuál ahora doy cuenta. No faltan, por supuesto, los dos apartados restantes obligados, como son el de las conclusiones y el de las fuentes de consulta.

Espero que mediante esta investigación haya logrado esclarecer algunas de las problemáticas centrales que aquejan a los programas educativos desde múltiples instancias institucionales. Cabe hacer notar que en este recorrido se incluye preferentemente la mirada de los estudiantes.

Capítulo I

Fundación y desarrollo de la Universidad

[...] hace unos veinte años, el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de disgregación acelerada.

Cornelius Castoriadis

1. La Universidad, su origen y su desarrollo

Universidad del latín *univérsitas*, *universitatis-universus*: universo. Parménides hace referencia a que el universo es uno y único, es totalidad; de ahí la concepción de universidad como todo. Es una institución pública donde se cursan estudios superiores que abarca varias facultades como: derecho, medicina, filosofía, letras, ciencias exactas y naturales y que tiene la calidad para otorgar grados académicos. Es "instituto público de enseñanza donde se [hacen] los mayores estudios de ciencias y letras, y con autoridad para la colación de grados en las facultades correspondientes." (Quillet, 1973:395-396). La obtención del título o grado académico, una vez finalizados los estudios, autoriza, por lo menos formalmente, para incorporarse a la propia universidad en calidad de docente (la *licentia docenti* o autorización de enseñar).

Si bien no se puede reconocer una fecha fija para su fundación, se sabe que surgió en la Edad Media sobre el modelo de estructura de las corporaciones artesanales. Al parecer, algunas escuelas existentes fueron elevadas por la autoridad eclesiástica o laica a dicho estatuto. En ese tiempo se organizaron bajo dos sistemas diferentes: la *universitas magistrorum* (corporación de profesores) siendo, la Universidad de París, la primera que operó bajo este modelo, en el año de 1200, sobre la base de la escuela catedralicia de Notre Dame y la *universitas scholarum* (corporación de estudiantes) bajo cuyo sistema surgió la Universidad de Bolonia en 1158.

La historia de la universidad reporta la creación de una gran cantidad de estos establecimientos en la Europa medieval, y, posteriormente en América y el resto de continentes. No obstante, ser instituciones con una gran capacidad creativa, de generación de conocimientos y transmisoras de cultura, han sufrido diversos vaivenes, desde ser promotoras de importantes transformaciones sociales, hasta legitimadoras del orden social prevaleciente, por injusto que éste sea; han tenido tiempos de gran auge y pasado por etapas de decaimiento; han tenido autonomía para regirse o han estado bajo el yugo del poder. Un ejemplo de esto último lo encontramos en Francia en 1806 cuando Napoleón privó a las universidades de toda autonomía y las sometió a la autoridad del Estado.

La forma tradicional de gobierno de las universidades, y que prevalece hasta la fecha, está depositada en la figura del rector como autoridad máxima, quien es auxiliado y hasta supervisado por cuerpos colegiados que colaboran en la toma de las decisiones universitarias. Frente a cada escuela o facultad se encuentra un decano o director quien se hace cargo del funcionamiento general de ésta.

Docentes y estudiantes constituyen la esencia universitaria, ya que son ellos los que ponen en escena los intercambios cotidianos relacionados con el saber a través del proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación para la generación de conocimientos y cultura.

a) La Universidad de México

En el año de 1537, Fray Juan de Zumárraga pidió a la corte española que se estableciera en México una gran universidad con el modelo de las universidades europeas, que tuviera todas las facultades que tenían las otras universidades y donde se enseñaran artes y teología y se organizara el saber. Fue hasta el año de 1551, durante el gobierno de Luis de Velasco I, en que se crea la primera universidad del continente americano, por cédula real de Carlos V y por el príncipe Felipe, quien “[...] firma en Toro tres documentos reales por los que autoriza la fundación de la Universidad, con los mismos privilegios y franquicias que la Universidad de Salamanca, con lo que era imposible encarecer más la dignidad - *prima inter pares* - de la Universidad de México” (Gómez Robledo, 1994:29).

En 1553 se echó a andar la nueva universidad y se iniciaron las cátedras de teología, filosofía y medicina. “[...] creada para los naturales y los hijos de españoles, obtuvo [en 1597] del Papa Clemente VIII la sanción pontificia y para sus graduados el derecho de enseñar en todas partes el *ius ubique docendi* a petición del ya entonces rey Felipe II” (Enciclopedia de México, 1978, tomo XII: 531).

Respecto del profesorado, de inmediato se incorporaron todos los doctores que había en México, sin embargo, Mariano Cuevas afirma lo siguiente: “[la] mayor parte de los [primeros profesores] de la Universidad mexicana, fueron personajes decorativos” (Gómez Robledo, 1994:32) aunque hubo algunos maestros que por sus méritos personales y su trabajo, construyeron y sostuvieron la calidad educativa de ésta, lo que propició que un número considerable de jóvenes

acudiera a “[...] inscribirse a las cátedras y á (sic) escuchar las lecciones de los distinguidos profesores, y muy pronto la Universidad de México comenzó a tener un lugar distinguido entre las principales establecidas en los extensos dominios de la monarquía española” (Riva Palacios, 1953, tomo II:522).

En 1574 no fue capaz de llenar las expectativas de un número creciente de solicitantes, puesto que eran tanto criollos, como mestizos y algunos indios, todos con diversas inquietudes intelectuales, los que acudían a las aulas universitarias, así, a partir de la definición de una población estudiantil amplia y altamente heterogénea se planteó la necesidad de crear otras instituciones educativas alternativas; esta condición fue aprovechada para justificar la fundación del Colegio de San Pedro y San Pablo por la Compañía de Jesús, aunque ya antes (1553) existía El Colegio de Todos Santos, destinado para ‘jóvenes aprovechados, pero pobres’. La fundación de las diversas instituciones de enseñanza superior creadas por los jesuitas y la eventual competencia que pudiera desencadenarse entre estos colegios y la Universidad, fueron la base para que en 1579 Felipe II expidiera una cédula real de concordia en donde los colegios jesuitas se convertían en colaboradores de la Universidad, en el sentido de que éstos serían seminarios para la propia Universidad con la idea de que los estudiantes de los colegios pudieran ser graduados en ella. Con este acto se inaugura la incorporación y revalidación de estudios y se privilegia a algunas instituciones con el derecho de expedir títulos y grados académicos. Aquí queda de manifiesto, tal vez por primera vez, la pugna entre el clero o una parte de él con la clase política civil en el control de la educación.

Otro acontecimiento relevante que cabe destacar es que con la fundación de la Universidad se inició la tradición de la producción de publicaciones, en donde se reportaban los avances de la cultura y el conocimiento generados por los miembros de dicha institución. Se inaugura así la práctica de la investigación y la difusión.

La intensa actividad universitaria pronto encontró reconocimiento en la sociedad mexicana y era fuertemente avalada por las clases dirigentes, que veían con beneplácito los trabajos de la Universidad, de tal forma que asistían a los certámenes literarios y otorgaban premios a los alumnos más adelantados o distinguidos; asimismo, impulsaron la publicación de obras, con lo cual mostraban, también, interés por difundir los conocimientos científicos y literarios que se producían ahí.

La más vistosa y celebrada ceremonia era la de graduación. Los grados de bachillerato, maestro, licenciado o doctor se otorgaban a los que habían superado los exámenes. Sólo se otorgaba título de maestro en filosofía y teología y de licenciado y doctor en leyes y medicina. Para obtener estos dos últimos era necesario presentar satisfactoriamente informes sobre el sustentante, avalados por cinco testigos (Trabulse, 1978 tomo 6:1337).

Además de este requisito, los aspirantes a un grado académico tenían que someterse a dos exámenes, uno público y otro a puertas cerradas, previa entrega y aprobación de la tesis, con el *disputatio* de orientación aristotélica, en donde

cinco sinodales, que componían el jurado, lo interrogaban sobre diversos temas de la especialidad. La ceremonia de graduación era todo un ritual que se iniciaba un día antes de las réplicas con un paseo público encabezado por los miembros del claustro, todos, sustentante y claustro, iban debidamente engalanados.

Al día siguiente se organizaba un nuevo paseo desde la Universidad a la catedral con participación del rector, el maestrescuela [nombrado por el rey y representante del Papa], el graduante, el virrey y las principales autoridades. [En la catedral] se celebraba misa y acto seguido el rector, el maestrescuela y dos doctores iniciaban una serie de preguntas dirigidas al candidato a doctor. (Trabulsee, 1978: 1338)

El acto público final, antes de otorgar el grado académico, las insignias y 'la típica borla', era una escenificación preparada por un maestro, en que se hacía resaltar algún defecto real o imaginario del graduante, quién tenía que permanecer de pie y en medio de la concurrencia mientras se realizaba la sátira. La obtención de grados académicos estaba asociado con costos elevados para los egresados; por una parte, los docentes les "exigían una compensación privada de dinero [y, por la otra el] 'Beneficio de borlas' permitía un pago anticipado, con lo cual se garantizaba el otorgamiento del doctorado," (Castaños, 2000:55) de lo cual se puede inferir que la educación universitaria, desde sus orígenes, tenía una orientación clasista.

En virtud de que el modelo universitario provenía de España, el modo de pensar europeo definió a la Universidad de México, lo cual produjo una importante evolución del pensamiento, de la ciencia y de la innovación de las relaciones humanas. Su modelo docente fue marcadamente escolástico, aristotélico-tomista, aunque reformulado y enriquecido por los filósofos españoles más sobresalientes, lo cual se tradujo en que durante el siglo XVII salieran "de las cátedras de la Universidad, de los seminarios y de los colegios de religiosos [...] hombres que honrando a la colonia, hicieron que con razón pudiera llamarse aquel siglo el de oro de la dominación española en las letras y en la ciencia" (Enciclopedia de México, 1978:735).

El prestigio de esas instituciones propició que, durante la época colonial, se fundaran universidades, colegios y facultades en distintas ciudades de la Nueva España, tales como: México, Campeche, Celaya, Ciudad Real (Chiapas), Chihuahua, Durango, Guadalajara, Guanajuato, León, Mérida, Monterrey, Oaxaca, Parral, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Pátzcuaro, Tepozotlán, Valladolid (Michoacán), Veracruz y Zacatecas. Los colegios facultados para expedir grados académicos fueron los de San Ildefonso en Puebla, Santo Tomás en Guadalajara y San Javier de Mérida; los seminarios de San Juan y San Pedro en Puebla, y las universidades de México (1551), Yucatán (1624), Guanajuato (1732) y Guadalajara. (1792).

Conforme pasó el tiempo se fueron incorporando y ampliando los campos del saber y para 1774 se introdujeron elementos de filosofía moderna, la cuál se centraba fundamentalmente en Descartes (racionalismo) y en Scoto (quien intentaba conciliar la filosofía de Platón con el cristianismo). En este tiempo

existían las cátedras de: medicina, matemáticas, cirugía, filosofía, teología moral y dogmática, derecho civil y canónico, artes, arqueología, geografía, historia, física; de las lenguas: latín, griego, hebreo y las principales lenguas de México. Respecto del plan de estudios, éste se basaba en la convicción de que “la educación debía preservar y transmitir la herencia cultura” (Ruiz Gaytán, 1994:73).

El orden jurídico también tuvo su presencia, si bien todas las universidades americanas funcionaron bajo el régimen de las leyes de Indias, cada institución definió su marco legal, así la Universidad de México, al seguir el modelo de la de Salamanca, se rigió, por algún tiempo, con esas normas; sin embargo, en 1626 se realizaron reformas a dicha legislación en donde se modificaba la estructura de gobierno, la enseñanza, la regulación de las cátedras, las graduaciones y las oposiciones. El reglamento constaba de 36 artículos con 403 normas, cuya implantación encontró fuerte objeción por parte del claustro, aplazándose su entrada en vigor hasta 1668 (Trabulse, 1978:1335-1336). Este acontecimiento demuestra la vocación rebelde de los universitarios, ya desde entonces.

La Universidad desde sus orígenes presentó un sentido clasista de la educación. Fue fundada y orientada especialmente para los españoles inmigrantes y los criollos; la base de la igualdad de derechos para todos los pobladores de la Nueva España, que eran de derecho y no de hecho (*jure et non facto*) permitió la inscripción de algunos indios sobresalientes a sus cátedras; menos privilegiados fueron los mestizos. La discriminación no sólo operaba en términos raciales, sino también y fuertemente en términos económicos, ya que los estudiantes requerían de tiempo y medios (dinero) disponibles para ocuparse en el estudio. En virtud de la diferencia en la situación económica de los estudiantes se instauró una nomenclatura especial para distinguir los distintos estratos: a aquéllos que pagaban por su estancia se les denominó porcionistas o convictores; los que trabajaban en el propio recinto para costear sus estudios eran llamados domésticos o familiares; a los que hacían desembolsos mínimos por residir su familia cerca de la institución fueron nombrados golondrinas, y, finalmente, los becarios o colegiales que recibían los servicios educativos y asistenciales sin costo alguno.

En consideración de lo anterior, eran los criollos los que poseían las mejores condiciones para formar parte de los programas universitarios; se suma a las precisiones anteriores, la dificultad que existía para que los jóvenes ingresaran a la vida política y económica, la cual estaba acaparada por los nativos españoles, quienes ocupaban los cargos públicos y religiosos; esta contingencia propiciaba que, precisamente los hijos de españoles, nacidos en América, se interesaran por hacer carrera en la ocupación intelectual, siempre infinita.

La Universidad fue motivo de regulaciones a nivel de políticas públicas, que marcaban su destino; en la Constitución Federal de 1794 se manifiesta que es prerrogativa y obligación del Estado “promover la ‘ilustración’ mediante ‘establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas. Políticas y morales, nobles artes y lenguas” (Ruiz Gaytán, 1994:76).

Importantes personajes de la historia de México se formaron en las universidades del siglo XVIII, cuyo espíritu estuvo signado por, precisamente, los

ideales de la ilustración y la revolución francesa; por un lado, se decretaba la incorporación de dichos en la misión universitaria, por el otro, se ratificaba la fidelidad y sumisión a la corona española. En 1810, tal condición se evidenciaría mediante la declaración que realizó el rector de la Universidad, donde se "[...] apresuraba a (sic) participar al virey (sic) que Hidalgo [insurrecto] no había recibido en ella el grado de doctor, porque esa corporación tenía la gloria de no haber mantenido en su seno ni contado entre sus individuos sino vasallos obedientes y fieles patriotas" (Riva Palacios, 1953:129)¹.

Con esta ambigüedad se inició el largo período (casi un siglo) de crisis continuas para la Universidad, de modo que se convirtió en "[...] algo estorboso que se ponía y se quitaba según el partido triunfante" (Ruiz Gaytán, 1994:77); no obstante, prevalecía el interés por preservar la enseñanza superior, de tal forma que en 1821, además de la Universidad existía el Seminario de Minería y el Jardín Botánico, tres espacios con vocación académica.

Durante el primer período de la presidencia de Valentín Gómez Farías (1833-1834)

[La] Dirección General de Instrucción, declaró a la Universidad '[...] inútil, irreformable y pública; inútil porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía; porque los exámenes para los grados menores eran pura forma, y de los grados mayores muy costosos y difíciles, capaces de matar a un hombre y no de calificarlo; irreformable porque toda reforma supone las bases del antiguo establecimiento, y siendo las de la Universidad inútiles e inconducientes a su objeto, era indispensable hacerlas desaparecer sustituyéndolas por otras, supuesto lo cual no se trataba ya de mantener sino el nombre de *Universidad* lo que tampoco podía hacerse, porque representando esta palabra en su acepción recibida, el conjunto de estatutos de esta antigua institución serviría de antecedente para reclamarlos en detalle, y uno a uno como vigentes[...]' (Decreto dictado por Gómez Farías en Vera, 1994: 205).

Se agregó que además daba pie a 'la pérdida de tiempo y disipación de los estudiantes' bajo el pretexto de tener que atender los cursos, a los que no asistían.

En 1834 se replanteó su misión y adoptó el nombre de Nacional, conservó, sin embargo, el de pontificia (Universidad Nacional Pontificia de México); bajo esta nomenclatura se evidenciaba la intención del incipiente estado mexicano de independencia respecto de la corona española, pero reivindicaba su sumisión a la fe católica.

¹ También en las universidades de Alemania, durante el siglo XIX se combatió la participación de pensadores críticos al sistema de ideas vigente. En un texto, Goethe pide a Fichte que se retire de la cátedra en los siguientes términos: "[...] se habló de una decisión ministerial, a la que se atribuía nada menos que la idea de reprimenda pública, a la que Fichte debía atenerse. Perdió entonces toda moderación y se creyó autorizado a dirigir al ministerio una fogosa carta, en la que, suponiendo cierta aquella medida, declaraba con violencia que jamás sufriría una cosa semejante, que prefería dejar la Universidad [de Jena], lo que no haría solo, puesto que varios profesores habían convenido irse al mismo tiempo que él." Y continúa Goethe: "Desde entonces se torció y aun se paralizó la buena voluntad que se le dispensaba. El partido más suave que se podía adoptar era deponerlo al punto." Heine, Heinrich (1951) "De la Alemania" En *Sus mejores Obras*; Buenos Aires, El Ateneo, p.373

Las necesidades sociales del nuevo proyecto independiente se reorientaron y los énfasis de formación se colocaron en otras áreas de conocimiento, en aras de promover el desarrollo nacional, así, en 1843 se crearon escuelas como la de agricultura y artes y oficios; en 1854 la de comercio y se fundaron cuatro facultades: Medicina, Teología, Jurisprudencia y Filosofía.

Lo efímero de los proyectos universitarios y de educación superior y su relevancia o irrelevancia planteada desde el poder queda demostrado en que durante la presidencia de Comonfort (1857) desaparece; en 1858 Zuloaga la repone; en 1861 Juárez la elimina; en 1863 vuelve a aparecer y en 1865 Maximiliano la suprime definitivamente (Ruiz Gaytán, 1994:78). Prevalen las escuelas en donde se enseñaban las profesiones liberales: jurisprudencia, medicina e ingeniería.

Dentro de este tiempo de gran inestabilidad política y educativa, vale la pena resaltar que en 1868 se inauguró la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que, además de que existe hasta nuestros días, introdujo, tuvo y sostuvo el pensamiento positivista, que asimismo, sigue imperando, actualmente, en un considerable número de espacios académicos. Gabino Barreda consideraba que era un modelo que, por su carácter científico, pragmático y eficientista ayudaría a superar las crisis políticas, económicas y sociales (incluidas las educativas) de la nación. La ENP se convirtió en el nivel educativo inmediato anterior requerido para realizar estudios superiores y su modelo curricular fue de corte enciclopédico. Tocó a Justo Sierra llevar la propuesta al congreso.

La ENP fue una especie de subrogado de la Universidad Nacional y se le supuso garante de un proyecto liberal y positivista que permitiría el progreso de la nación; no obstante, prevaleció el ideal de una institución de educación superior que articulara diversas áreas del conocimiento, desde la lógica de que existían escuelas de estudios superiores que habían sido fundadas desde la noción universitaria, que habían sido, ya aisladas de su lugar original, ya reintegradas al mismo. En 1881 se prefiguró un nuevo esquema académico que incluiría dos modalidades: el área de Normal para formar docentes y el área de Altos Estudios, que, según Justo Sierra "su objeto supremo [sería] hacer sabios." (Vera, 1994:230).

Pareciera ser que en las decisiones que hacen efectivos los proyectos educativos frecuentemente media un largo tiempo. Desde el momento en que Justo Sierra propuso un nuevo esquema para la educación superior, hasta que éste cobró vigencia, transcurrieron casi 20 años, lo que hace suponer que tal vez hubo otras fuerzas, no explicitadas, las que, primero obturaron el nuevo proyecto y, de pronto, lo liberaron e hicieron efectivo, porque es hasta 1910, durante el decadente mandato de Porfirio Díaz, que fue reabierta la Universidad, a partir del agrupamiento de varias escuelas nacionales: la preparatoria, la de jurisprudencia, la de medicina, la de ingenieros, la de bellas artes y la de altos estudios. (Marsiske, 2000:11). Cabe destacar que, en 1912 se funda la Escuela Libre de Derecho, de régimen privado.

Después del advenimiento y resolución de la Revolución Mexicana, Ezequiel Chávez, rector de la Universidad, normó la actividad académica con el

establecimiento del Plan General de Estudios e Investigación Científica, el cual se constituiría en un antecedente ineludible para el posterior desarrollo de estas actividades universitarias; tal vez se trate de la primera vez que se reglamenta en este sentido.

En 1924 declaró que la misión de la Escuela Nacional de Altos Estudios era la de ser la institución "emancipadora de ignorancia y generadora de autonomía" (Chávez en Villegas, 1994:152). Eran tres las secciones que conformaban esta institución:

1. Filosofía y Letras: Disciplinas filosóficas, lingüísticas y literarias.
2. Escuela Normal Superior: Inspector, director y profesor de escuela secundaria, preparatoria y normal; y
3. Ciencias aplicadas: medicina e ingeniería (Menéndez, 1994:101).

Una de las prioridades académicas de la Universidad fue la concerniente a la formación del profesorado denominado 'profesional en docencia'; la escuela normal se encargaría de los programas para docentes del nivel medio y, de las otras secciones podrían encargarse, de la docencia a nivel superior, los licenciados egresados de ésta. En noviembre de 1929, en sesión del Consejo Universitario se decretó, en el artículo 15, que: "El título profesional de licenciado corresponderá al grado académico de Maestro siempre que el titular se dedique a la docencia en Escuela o Facultad Universitaria." (Menéndez, 1994:114). Lo cual confiere a la Universidad la facultad para expedir grados de licenciado, maestro y doctor. Asimismo, durante este año, se formalizaron algunos convenios de colaboración para la realización de investigaciones con la Biblioteca Nacional, la Comisión de Geología, el Observatorio Nacional y la Comisión de Biología.

En 1933, en la Ley Orgánica se estipuló el autogobierno universitario, pero no es sino hasta 1944 que se convierte en Universidad Nacional Autónoma de México, prerrogativa aprobada por la comunidad universitaria en mayo de 1944 y ratificada en el Congreso de la Unión, quedando como "una institución 'autónoma, nacional, y - como una corporación pública - dotada de plena capacidad jurídica y patrimonio propio,'" (Enciclopedia de México, 1978:230) lo cual significa que puede ejercer los derechos necesarios para cumplir con sus fines. Bajo esta nueva concepción se instalaron los lineamientos para sus órganos de gobierno y se crearon: la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el Patronato, la Rectoría, el Consejo de la Investigación Científica y de las Humanidades. Mientras la Universidad transitaba entre su autonomía por declaración, hacia su autonomía de hecho y derecho, se fundaba El Colegio de México (1938-1939), institución donde se privilegiaron los estudios de posgrado (Arredondo y Santoyo, 1988:82).

Como centro rector del modelo de Institución de Educación Superior (IES) la Universidad ha transitado por diversos derroteros; ha inaugurado una gran cantidad de formas y estilos, tanto de pensamiento teórico, como científico, tecnológico, humanístico y artístico; ha incursionado en un sinfín de actividades para promover y divulgar la ciencia y la cultura. Ha sido cuna de un número

considerable de reivindicaciones estudiantiles, educativas, sociales, políticas, laborales, etcétera.

2. Instituciones de Educación Superior del siglo XX

Si bien la Universidad Nacional Autónoma de México representa la génesis y el devenir de la educación superior en el país, ha habido, sobre todo en las últimas cinco décadas, un gran impulso para la creación de otras instituciones de enseñanza superior. A continuación se presenta un sucinto recorrido de la fundación de algunas de ellas, con el objeto de evidenciar que ésta ha ocurrido para tratar de resolver problemáticas emergentes o particulares, vinculadas, frecuentemente con tensiones de orden social, económico y/o político que requieren atención y, pretenden ser solucionadas mediante estos establecimientos. Cabe mencionar también que la participación de la iniciativa privada en las últimas dos décadas ha sido significativa ya que “[...] el número de instituciones privadas pasó de 61 en 1960 a 358 en 1993” (Marsiske, 2000:15), lo que da como resultado que, actualmente, existan 402 instituciones de enseñanza superior en México. Según la UNESCO “[l]a segunda mitad [del siglo veinte] pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular” (UNESCO, 1998).

a) Universidades públicas

Se caracterizan porque su financiamiento corre por cuenta del gobierno, ya sea estatal o federal. Existe, por lo menos, una en cada estado de la república, cuyo espíritu se ubica en la noción tradicional de universidad, a través de la organización académico-administrativa de diversas facultades para atender las distintas ramas del conocimiento. Casi todas ellas gozan de autonomía, aunque en los últimos tiempos han visto menguados sus presupuestos, lo que las conduce a tener que definir prioridades a partir de exigencias de los sectores público y privado y, frecuentemente, a cancelar proyectos educativos y de investigación. Más de la mitad de las universidades estatales fueron fundadas durante el siglo XX, a excepción de las de Campeche (1756), Coahuila (1867), Colima (1867), Guanajuato (1732), Guerrero (1867), Hidalgo (1869), Guadalajara (1792), Querétaro (1765), San Luis Potosí (1826), Sinaloa (1873) y Zacatecas (1832); otras, como el Colegio Michoacano de San Nicolás de Hidalgo se transformó en universidad en 1956 y la Escuela Nacional de Agricultura, instaurada en el siglo XIX, se convirtió en universidad en 1975. En la década de los 70 se establecieron la Universidad Autónoma Metropolitana (1974), institución que será abordada, con mayor detenimiento, más adelante y, en 1978, la Universidad Pedagógica Nacional, sin facultad para regirse autónomamente, pero con carácter nacional desde su origen. De reciente creación tenemos la Universidad de la Ciudad de México fundada en el año 2001.

Bajo esta categoría se incluyen también algunas instituciones de enseñanza superior tecnológica, tales como: las preparatorias técnicas y la Escuela de Altos Estudios Técnico (1931), el Instituto Politécnico Nacional (1937) constituido mediante la agrupación de escuelas técnicas e industriales; su misión fue y sigue siendo la de apoyar a la planta productiva, a través del diseño y desarrollo de actividades vinculadas con el sector industrial y de servicios. También, en 1948, se crean los institutos tecnológicos regionales (Arredondo y Santoyo, 1988:82). El origen de estas instituciones se ubica en un período histórico de México en que el proyecto de nación seguía la corriente desarrollista. Bajo esta misma noción en 1970 se crean los institutos tecnológicos agropecuarios y, actualmente, las Universidades Tecnológicas (alrededor de 40) en diversos estados del país, estas últimas, con el objetivo de formar mano de obra calificada para la industria. Los programas de formación tienen una duración de dos años. Los alumnos cubren sus estudios técnico-profesionales, la mitad del tiempo en la escuela y, la otra parte, en industrias afines a su rama profesional. Forman también parte de esta categoría las escuelas normales, tanto básica como superior, las de artes (música, artes visuales, arte dramático, etcétera), la Escuela Nacional de Antropología, por nombrar algunas.

b) Universidades privadas

Se caracterizan porque sus fuentes de financiamiento y recursos corren por cuenta de la iniciativa privada, ya sea del clero, ya sea de empresarios y que demandan el cobro de colegiaturas, frecuentemente onerosas, que corren a cargo de los alumnos inscritos. Aunque a la fecha todavía son más las universidades públicas, las privadas se han incrementado considerablemente, a pesar de no contar, en la mayoría de los casos, con la infraestructura que les permita operar con calidad. Esta expansión de las universidades privadas encuentra tierra fértil en las recomendaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE, entre otros, a partir de la imposición de normas globales que presionan a los gobiernos a debilitar, día con día, el financiamiento para la educación pública, especialmente, la relativa a la enseñanza superior.

A continuación se presenta un listado de algunas de las universidades privadas fundadas antes de las décadas de los ochenta y noventa, ya que durante este período la explosión de universidades privadas ha sido enorme, tal vez debido a un exceso de liberalidad o liberalización en las normas de calidad y funcionamiento. Entre estas instituciones podemos reconocer, cuando menos dos subcategorías: las universidades a cargo del clero, como son la Autónoma de Guadalajara (1935), la Iberoamericana (1943), el Instituto Tecnológico de Enseñanza Superior de Occidente (Guadalajara, 1957), La Salle (1962), la Anáhuac (1963), la Panamericana (1976), y, las a cargo del sector empresarial e industrial, tales como la Universidad de las Américas (1940), el Instituto Tecnológico de Educación Superior de Monterrey (1943), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (1946), la Universidad del Valle de México, entre otras (Arredondo y Santoyo, 1988).

3. Situación actual de las Instituciones de Educación Superior (IES)

El panorama anterior muestra como la universidad ha cedido espacios a otras instituciones de educación superior, condición que surge, precisamente, por la emergencia de determinaciones sociales, económicas y políticas y que recaen en nuevas necesidades de formación. Uno de los factores detonantes de estos retos educativos se deriva de la revolución científica y tecnológica que ha ocurrido en las últimas décadas, la cual remite hacia la acelerada circulación del saber. De modo que, actualmente, se habla de la *sociedad del conocimiento*, en donde uno de los principales valores agregados, en el contexto mundial abierto e interdependiente, está depositado, precisamente, en el conocimiento formal (científico, social y humanístico) y las IES son algunas de las instituciones encargadas de generarlo y aplicarlo. Es así que

[...] la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. [...] la educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante. (ANUIES, 1996:56)

La idea de *sociedad del conocimiento* surge en un orden social definido por el proyecto neoliberal que tiende hacia la globalización. Estos conceptos están impuestos desde el exterior, y en rigor, favorecen al exterior mismo, en virtud de que, evidentemente, son los países desarrollados los que tienen la vanguardia, tanto educativa, como relativa a la investigación; por tanto, la adscripción forzada a este tipo de proyectos, más que apuntar hacia el desarrollo de los países del tercer mundo, tiende a marginarlos aún más. Un factor fundamental en este sentido, está puesto en la generación de riqueza y en la aplicación de presupuestos significativos para la educación y la investigación, es así que, la marginalidad se extiende entonces, desde lo económico hasta lo social y educativo, tres factores que necesariamente impactan a las IES.

Este discurso oficial enfatiza, entonces, que la *sociedad del conocimiento* es un modelo en donde el conocimiento es la fuente principal para la transformación, mismo que, según las instancias reguladoras de las IES, deberá ser aplicado, crítica y productivamente, en el entorno cambiante. Ofrece, así, nuevos horizontes, tanto para la formación profesional, como de investigadores y técnicos, con un corrimiento, en el discurso, respecto del énfasis en la facultad de las IES de otorgar grados académicos, hacia la importancia respecto de la actualización de los conocimientos de las personas; por consiguiente, se incorporan al paradigma de la educación permanente, desde la lógica de que, día con día, las problemáticas sociales y sus posibilidades de ser resueltas descansan, en buena medida, en la capacidad que tenga la educación en general y la superior, en espacial, de incorporar a sectores más amplios de la población, a fin de contrarrestar la marginalidad y la pobreza, y, principalmente, capacitar para el trabajo productivo. En este sentido, la reconversión de la pirámide de edades, con una concentración

poblacional entre los 20 y los 24 años de edad, será un factor que, probablemente, haga crecer la demanda de servicios educativos de nivel superior.

Por otro lado, estos procesos asumidos por el Estado, exigen, además de la cobertura educativa amplia, el incremento en la escolaridad, así como el fortalecimiento de una comunidad intelectual a nivel internacional. En este sentido y en virtud de que las prácticas educativas son inseparables de las prácticas sociales, corresponde a las IES atender dichas demandas, perfiladas hacia procesos de formación, actualización, investigación, creación cultural, servicio y atención a necesidades sociales, donde subyace la idea de que las IES tienen el cometido de ser formadoras de profesionistas y ciudadanos responsables, participativos y solidarios.

De acuerdo con esta nueva perspectiva, las funciones educativas de las IES se amplían, tanto en términos de cobertura, como de diversificación de programas educativos; esto es, ahora habrán de hacerse cargo de la formación ciudadana y de la preparación de distintos profesionales (investigadores de alto nivel, profesionistas con formación científica, tecnológica y técnica), para lo cual, desde la óptica neoliberal, estas instituciones deben descentralizarse y estar abiertas, especialmente, al servicio de las personas. Entre sus principales funciones, según la ANUIES, están las de ser agencias transmisoras de conocimientos, por lo que es necesario cambiar sus "[...] 'concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y aprendizaje'" (Silvio en ANUIES, 2001:8).

No obstante, la relevancia que, en el discurso se da a la educación superior y a la *sociedad del conocimiento*, las agencias internacionales de control incluyen, en materia educativa, 'la recomendación' de que una parte significativa del presupuesto destinado a la educación, presupuesto en sí escaso, se oriente hacia la educación básica, media y, superior, pero con énfasis en la preparación de técnicos. Esto plantea para la educación superior una separación en dos grupos de instituciones: las tecnológicas y las universidades. Las primeras se orientan claramente hacia el sector productivo, en tanto que las universidades intentarían conservar algunas de sus características originales, en términos de, no sólo generar profesionales expertos en tecnología, sino preservar su lugar en la generación de cultura; porque parecería ser, que este proyecto de *sociedad del conocimiento* es de orden pragmático y apunta, preferentemente, hacia el conocimiento para la productividad.

Resulta insoslayable el impacto que estas nuevas formas de concebir la educación superior tienen en el funcionamiento de las IES y otras entidades académicas ocupadas en la investigación, ya que, a partir del proceso de mundialización, hay una especie de exigencia para que los programas de formación, (también los dirigidos a la población en general) y las instancias dedicadas a la investigación (así como quienes están encargadas de ambos procesos), alcancen niveles de calidad internacional, misma que está definida por la OCDE, el BID, el BM, el FMI, entre otros; aspecto, que no sería desdeñable, si no sólo les preocupara el desarrollo de diversos sectores de los países pobres, para cubrir el pago de la deuda externa y el servicio de la misma, en donde ellos son los principales acreedores. La dependencia, entonces de estos países pobres,

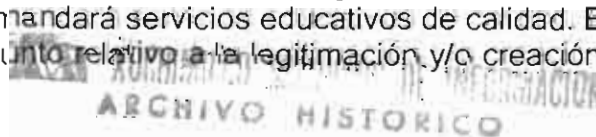
actualmente, no toca sólo a la parte económica, sino que hay una infiltración del exterior también en la educación. Desde esta lógica se definen, también, nuevos procedimientos para el control de dicha calidad internacional (que no termina de quedar clara), de la cual, el estado mexicano se hace partícipe. Esto lo podemos ver en la creación, por parte del propio estado, de un conjunto de instituciones (ANUIES, CENEVAL, CIEES, CONACyT, etcétera) que tienen el cometido de prescribir, controlar y evaluar, por medios estandarizados y uniformes, tanto el desempeño de los estudiantes (al ingresar, mediante los exámenes de admisión, como al egresar, mediante los nuevos exámenes de calidad profesional), como el de las instituciones académicas (educativas y de investigación) y el personal que labora en ellas. Este control se ejerce directamente sobre las instituciones públicas que son las destinatarias del gasto del gobierno en materia educativa que es necesario reducir por compromisos contraídos con el exterior.

La verdad es que el Primer Mundo recibe de los países pobres mucho más que lo que contribuye en cualquier manera –inversiones, préstamos y ayuda. De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo la transferencia neta del Tercer Mundo al Primer Mundo es de unos US \$500 mil millones por año. (Gorostiaga, 2000:20).

Para el caso de la evaluación, los organismos antes mencionados han impuesto, desde su lugar de poder en la estructura gubernamental y por la fuerza, una serie de nuevas prácticas y exigencias, esto en razón de la necesidad que tienen las instituciones públicas de contar con los subsidios para seguir operando. Así, por la vía del adelgazamiento en los presupuestos reales destinados para su operación, se imponen normas y reglas que obligan a las IES a ajustarse a determinados criterios de 'competencia' que les permitan allegarse recursos adicionales. La insuficiencia en los montos de los presupuestos y su derivación en insuficiencia de recursos materiales, hacen operar ciertas políticas, tales como los programas de estímulos académicos para el personal docente (por no comprometer incrementos salariales y presionar hacia la 'productividad'); como, también, los padrones de posgrados del CONACyT, que demandan condiciones específicas y uniformes para el funcionamiento de los posgrados interesados en contar con las prerrogativas que ofrece dicha afiliación.

Ahora bien, de lo anterior se desprende una paradoja; por una parte, se trata de cerrar instituciones y cancelar proyectos a través de la escasez de recursos, y por la otra, se apela a la *sociedad del conocimiento*, como uno de los elementos centrales que ha propiciado la generación de nuevos campos profesionales y el surgimiento de una gran diversidad de programas de formación, que ya no sólo apuntan hacia la obtención de los grados académicos, sino que forman para el trabajo especializado, por las vías de la actualización, la capacitación y la especialización, en el marco de la educación permanente (ANUIES, 2001:8), y, donde las IES tienen un lugar protagónico.

Según la ANUIES, con estas nuevas funciones educativas, corresponde a 'la sociedad' (en realidad a las agencias privadas de control) vigilar el desempeño de las IES, y será la sociedad la que demandará servicios educativos de calidad. Este planteamiento incluye el debatido asunto relativo a la legitimación y/o creación de



organismos normativos y evaluadores, que se están constituyendo en los encargados de seleccionar a los ingresantes de las IES y a certificar a los egresados, con criterios uniformes y estandarizados, a fin de aproximar los perfiles profesionales a niveles de calidad internacional. Esta aspiración constituye un reto, en virtud de que, según estimaciones de la propia ANUIES (2001:46), el 17.7% de los estudiantes, que ingresan al nivel superior, tienen desventaja académica respecto de los parámetros internacionales.

Con esto queda en evidencia la relevancia que se está dando a los procesos de evaluación. Si hacemos un recuento rápido de lo que se ha tratado hasta aquí, el tema de la evaluación es recurrente. Desde los inicios de las universidades se ha evaluado, directamente, a los estudiantes y a los docentes a través de diferentes formas. Las IES se han arrogado el derecho de acreditar y certificar a su alumnado y son las encargadas de expedir títulos profesionales (licenciaturas) y otros grados académicos (especializaciones, maestrías y doctorados); asimismo, ciertas estructuras sociales informales han sancionado, desde criterios heterogéneos, la calidad educativa de las IES y, actualmente, son las agencias internacionales las que definen, a nivel mundial (para los países cuyos gobiernos están interesados en pertenecer al orden hegemónico), la serie de medidas y la creación de instituciones evaluadoras externas nacionales e internacionales, que, según estas agencias, son necesarias para hacer de la educación una actividad rentable, a través de un control férreo del gasto público, bajo el argumento de la calidad educativa.

Si continuamos con la revisión cuidadosa de los planteamientos 'oficiales' emitidos por los organismos comprometidos con los 'vigilantes del mundo' podemos caer en la cuenta de que el discurso es doble y, probablemente, hasta contradictorio, ya que trata de satisfacer a varios destinatarios de manera simultánea, en tanto que confiere legitimidad a las IES y, a la vez, intenta restarles autonomía mediante la regulación de su vida académica, a través de la imposición de diversas funciones y formas de gestión institucional y operación de sus proyectos, programas y actividades. Este panorama curioso que quiere hacer converger legitimidad con control externo es el que debilita los argumentos del discurso oficial. Una muestra de ello es que, por una parte, se cuestiona la operación de algunas IES, especialmente las universidades, razón por la cual es necesaria la existencia de entidades controladoras y, por la otra, en una especie de muestra de voto de confianza se ratifica el quehacer tradicionalmente conferido a ellas, de modo que la propia ANUIES, reconoce que para que las universidades cumplan con el encargo social de atender y resolver las necesidades sociales sus funciones sustantivas, -asimismo, tradicionalmente, asumidas por las universidades-, sean las siguientes:

- Docencia, investigación y formación para el trabajo.
- Difusión cultural en vinculación con el sector social.
- 1. Actividades artísticas, fomento editorial, uso de medios de comunicación y divulgación del conocimiento científico.

2. Educación continua y a distancia; lenguas extranjeras, servicio social, orientación educativa, servicios asistenciales, médicos y técnicos; deportes y recreación; apoyo para becas, entre otros.

Y el discurso doble continúa, ya que, no obstante lo anterior que ratifica la función investigativa de las IES, se las trata de despojar de un supuesto monopolio en la generación y divulgación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, en que, por la misma voz de la ANUIES, la UNAM y el IPN han tenido un lugar protagónico, para, en una especie de acto de expropiación se plantee que estas tareas se harán en entidades en interacción, con el objetivo de que la generación del conocimiento y su aplicación, sean abordados desde “[...] su interdisciplinariedad, su heterogeneidad, su diversidad organizacional, su responsabilidad social, y [bajo normas] de ‘control de calidad’ ” (ANUIES, 2001:25), como si antes de este mandato, no hubiera habido nada de esto.

Sobre los mismos planteamientos de la ANUIES, en las nuevas funciones de las IES subyace un conjunto de retos estratégicos vinculados con la necesidad de abrir espacios para la movilidad e intercambio de los actores educativos (docentes-investigadores y estudiantes), fortalecer los proyectos de investigación y los programas académicos, tanto de pregrado, como de posgrado con énfasis en la investigación, donde se incluyen los profesionales asociados. En esta visión prevalece un criterio marcadamente utilitarista, ya que se trata de que “el estudiante prioritariamente logre aquellas habilidades técnico-profesionales que de forma inmediata demanda el aparato productivo en detrimento de una formación más amplia.”(Díaz Barriga, 1988:17).

En el ir y venir del discurso oficial se subraya el valor de la libertad de cátedra y de investigación y la libre discusión de las ideas, en un ambiente de tolerancia y respeto de los derechos fundamentales del hombre (ANUIES, 2001:27-28). Otro aspecto importante del que han gozado, particularmente las universidades públicas, es el de su autonomía, vista ésta como la prerrogativa derivada de contar con un patrimonio y presupuesto propios que es administrado de conformidad con las conveniencias institucionales, en razón de sus necesidades y prioridades académicas. Este concepto de autonomía, en el panorama actual, parece peligrar, ya que, aparentemente, se circunscribe exclusivamente a lo temático y lo metodológico. Podría sospecharse, por la ausencia de planteamientos, en torno a las implicaciones que tiene respecto de su gobierno y la posesión y administración de su patrimonio, que este privilegio quiera ser cancelado en el futuro.

a) Acerca del proceso educativo

La educación es un proceso^o complejo donde converge una multiplicidad de elementos que resulta necesario atender. Respecto de las propuestas curriculares y la práctica docente, éstas han tenido dificultad para flexibilizarse e incorporar formas más participativas, horizontales, reflexivas y creativas; la gestión es rígida y, generalmente, está centralizada en ciertas estructuras de poder político, gremial y de grupos que regulan el quehacer institucional bajo formas altamente

burocratizadas y donde los cuerpos académicos colegiados, ocasionalmente, definen la dirección del proyecto escolar.

Desde la perspectiva del gasto educativo, se ha pensado en reducir la proporción maestro-alumno y pasar de 12 estudiantes por docente a 18, (ANUIES, 2001:100), lo que representa un incremento del 50%. Esto significa que la necesidad de atender a una población creciente no conduce hacia el fortalecimiento de una planta docente más amplia, sino que se plantea que ahora los estudiantes sean 'repartidos' de otra forma, constituyéndose, seguramente, grupos escolares más numerosos. En esta misma lógica se trata de alentar programas tutoriales.

La otra derivación de este argumento económico es la idea de 'virtualizar' los procesos de formación por la internet, la educación satelital, a distancia o semipresencial, propuesta que cobra fuerza, día con día. En el impulso a estas nuevas formas pedagógicas se apela a la consigna de que éstas permiten abatir costos, optimar el uso del tiempo, los recursos, y los modos y espacios para aprender, bajo el argumento de que permitirán una mejor cobertura educativa; condición que aparece como una panacea para resolver problemas vinculados con la atención de la demanda de educación (de todos los niveles) y, que incluye a la educación superior, que se vislumbra como fuertemente demandada. Desde esta noción de la propuesta pedagógica, la educación a distancia tendrá que contar, en las sedes receptoras con personal calificado que pueda dinamizar el aprendizaje grupal, a partir de un repertorio amplio de capacidades comunicativas.

Un elemento que vale la pena destacar, en este sentido, es que las exigencias de escolaridad se incrementan; esto es, por un lado, está la explosión del conocimiento, por otro, la necesidad de contar con personas mejor preparadas para que se incorporen al sector productivo y, por último, están los ejércitos de reserva para los cuales no hay fuentes de empleo, próximamente, y, una forma de evitar la presión social, es manteniendo a los jóvenes ocupados en las escuelas.

Frente a toda esta problemática, los modos de trabajo académico requieren de propuestas innovadoras por parte de los cuerpos de especialistas en el campo; se abre así, un nicho de trabajo para los psicólogos sociales, al ser éstos los profesionistas, cuya formación se orienta hacia el trabajo grupal. Empero, es necesario considerar que este paradigma de funcionamiento social se desliza, contradictoriamente, entre privilegiar formas exacerbadas de individualismo y competencia, donde subyace la meritocracia, a través de la inclusión de nuevas tecnologías, que tienden a aislar a los sujetos, y, por otro lado, aparentemente, se trata de contrarrestar este proceso individualizante con la creación de organismos colectivos, reguladores y controladores del quehacer académico, bajo un supuesto manto de participación democrática. Este principio democratizador no sólo atañe a lo educativo, sino que, teóricamente, la sociedad civil deberá participar en las decisiones del país, a través de la generación de consensos en torno a las prioridades nacionales.

En el contexto educativo se incluyen también dos dimensiones para el proceso formativo; la primera, se asocia con la necesidad de que los egresados de las IES tengan la capacidad de resolver 'los problemas sociales' y, la segunda, que

prioriza la competencia, donde los servicios profesionales que se ofrecen, sean desde y hacia la libre empresa. Esta relación escuela-libre empresa, que podría interpretarse como un concepto actual, en realidad es una reivindicación de las concepciones prevalecientes en el siglo XIX relativas a que toca a la escuela ofrecer la seguridad para el desarrollo de la libre empresa (Carnoy, 1977), con su derivación hacia la noción de autoempleo (ANUIES, 2001:10).

Para el caso de los profesionistas contratados, se preferirá a aquéllos que estén más calificados, por lo que se privilegiarán los programas educativos que estén al servicio del empleo. Así los programas de profesionalización existentes se verán obligados a modificar sus planes de estudio y, los diplomados y posgrados a incorporar permanentemente nuevos temas y problemas a sus programas. Según la ANUIES, esto sólo será posible en el marco de la planeación económica del país y sus regiones para la atención de las diferentes necesidades de los mismos, a través del fortalecimiento de la colaboración: universidad-empresa, gobierno-empresa, universidad-gobierno.

Ahora bien, los compromisos puestos en juego, para las IES, están en preparar profesionistas para la libre empresa y para el autoempleo, pero también para el aparato productivo y el mercado laboral, y se puede conjeturar que, al momento de hacer las contrataciones, se prefiera a aquellos profesionistas más calificados, lo que en términos de financiamiento significa que se privilegien los programas educativos que estén al servicio del empleo. Esto queda claramente evidenciado en los requisitos para la inscripción de posgrados en el Padrón Nacional de Posgrados del CONACyT, donde uno de los criterios para obtener recursos adicionales que permitan la mejor gestión de programas, es la valoración y seguimiento de egresados, en razón de su participación en el mercado laboral, así como la explicitación de la nómina de posibles contratantes de esos especialistas. A su vez, esto exige que las IES estén en contacto permanente con estos sectores de empleadores para modificar sus planes de estudio, formulando nuevos programas educativos, desde cursos técnicos, hasta posgrados que incorporen, permanentemente, nuevos temas y problemas a sus propuestas curriculares.

En este contexto, el concepto de *sociedad del conocimiento* más bien debía llamarse *sociedad del conocimiento para el sector productivo*, porque el panorama, expresado en el párrafo anterior, muestra el sesgo en la generación, aplicación y divulgación del conocimiento, en detrimento del desarrollo de otro tipo de saberes como los vinculados con las humanidades y las artes. Esto último se hace evidente, en el presupuesto, todavía más delgado, que se otorga a las instituciones ocupadas de estos temas.

b) Educación y financiamiento

Entre los aspectos que requieren ser revisados están los relativos a las políticas educativas y de financiamiento. A la fecha han prevalecido criterios sexenales en donde el Estado es el principal regulador, tanto de la política económica, como de la educativa, entre otras. En esta regulación establece mecanismos de control en los que, discrecionalmente, participan algunos otros sectores; tal es el caso de

ciertas entidades pertenecientes a la iniciativa privada y de algunos organismos internacionales. De conformidad con los actuales planteamientos de 'apertura', la recomendación de estos organismos reguladores de la vida pública alude a que las políticas gubernamentales tendrán que ser transexenales e intersectoriales, a fin de construir consensos, abrirse a una mayor participación y propiciar más compromisos por parte de la 'sociedad civil'. Este 'nuevo modelo' afecta también a la educación superior, que en el peor de los casos, tal como ocurrió en las juntas escolares en USA, a principios del siglo XX, puede derivar en una sobrerrepresentación del sector empresarial que decida la vida académica desde una óptica administrativa. (Bowles y Gintis en Díaz Barriga, 1988:20).

Y así volvemos al problema del financiamiento. Las crisis económicas impactan a las IES públicas, que viven año con año la amenaza de su reducción presupuestal. Las privadas resienten la escasez de recursos de las entidades que en otro tiempo las apoyaban. Dentro de estas condiciones de incertidumbre, los mecanismos y las fuentes de financiamiento están siempre puestas en peligro y las IES tratan de buscar recursos en otros sectores, donde se incluyen los destinatarios de la educación., a quienes se demandan pagos por concepto de colegiaturas. Tal fue una de las principales causas del movimiento estudiantil de 1999 en la UNAM, que se desencadenó, básicamente, como consecuencia de la pretensión, por parte de Estado, de incrementar los pagos por el servicio educativo. El argumento central para detener dicho cambio en la política de financiamiento para la educación pública estuvo colocado en el compromiso asumido por el Estado, relativo a que la educación que imparte es gratuita. (Art. 3º de la Constitución Política de México). No obstante, el Estado es persistente en su propósito de diversificar las fuentes de financiamiento y, en concordancia con su actual proceso desregulador y presionado por organismos internacionales, se ha vuelto reticente en el otorgamiento de recursos suficientes para las IES públicas, lo que conlleva discontinuidad en los proyectos, escasez en las inversiones en infraestructura y equipamiento (de cómputo, de bibliotecas, de centros de documentación, de laboratorios, etcétera), falta de apoyo a programas y proyectos especiales y restricciones para la ampliación de la planta docente y/o su promoción en aspectos salariales y laborales. El síntoma de esta problemática se observa en que, año con año, los sindicatos del personal académico y administrativo de las IES públicas emplazan a huelga por mejoras salariales y laborales, vinculadas también con la seguridad en el empleo y los planes de promoción en prestaciones y superación profesional. Estos movimientos sindicales ocasionalmente, se ven obligados a estallar la huelga y sólo en contadas ocasiones, obtienen algún beneficio significativo. Esto ocurrió con el movimiento que afectó a la UAM desde el 1º de febrero hasta el 13 de marzo de 2002. Frecuentemente se sabe que el personal académico y los investigadores realizan, además de sus funciones profesionales, gestiones y convenios con otras dependencias públicas y privadas para allegarse recursos que permitan sostener tanto a la planta de especialistas, como a sus proyectos (Saxe, 2003). En esta secuencia se devela también el tema de la seguridad en el empleo, que es otra causa de incertidumbre.

Por último, cabe mencionar que la educación superior se ha caracterizado por ser un fenómeno eminentemente urbano y se concentra en las grandes ciudades de México, especialmente el Distrito Federal. De acuerdo con las estimaciones de la ANUIES, para el año 2011, serán cien las ciudades que demandarán servicios educativos superiores de calidad.

4. Algunos índices generales relativos a las IES

A continuación se presenta una serie de datos numéricos extraídos del último documento publicado por la ANUIES (octubre, 2001), en virtud de que es, esta institución, la que, a través de diversos registros y controles acopia esta información. Los índices, que ahora se presentan, tienen el objetivo de dar cuenta, de forma gráfica, acerca de este tipo de indicadores. Cabe aclarar que ninguno de los cuadros está simplemente transcrito, sino que, a partir de los datos incluidos en la redacción de dicho documento, fueron armados por mí, por consiguiente, hay tablas que aparecen vacías en algunos renglones o columnas, en otras las sumas de los porcentajes no dan los resultados precisos; otras veces, hay varias cifras distintas para enunciar lo mismo o los datos no son homogéneos, por eso no se corresponden.

a) Instituciones por régimen y campo de atención

A las IES públicas las conforman las siguientes instituciones:

1. Universidades, que como se dijo anteriormente, casi todas son autónomas (con derecho y responsabilidad para gobernarse). Sus fines son educar, investigar y difundir la cultura. Se acogen al artículo 3º. Respetan la libertad de cátedra, de investigación y libre expresión de ideas. Realizan más del 50% de la investigación en el país. Respecto de la atención a los estudiantes, el 52% son de licenciatura y el 48% de posgrado.
2. Instituciones tecnológicas. Se incluye el IPN, los Institutos Tecnológicos Federales, Agropecuarios y Forestales y de Ciencias del Mar y las Universidades Tecnológicas. En total son 147 instituciones.
3. Escuelas normales. Con un total de 220 y se incluyen la Normal básica y Normal Superior.
4. Otras instituciones dependientes de la SEP suman 67.

Estas instituciones juntas ofrecen 515 programas de formación diferentes.

Por su parte, las IES particulares se comportan de la siguiente manera:

Existen 168 universidades, 171 institutos, 259 centros y escuelas y 137 normales. Atienden el 27% de alumnos de licenciatura y el 36.5% de posgrado. Bajo este régimen se encuentran numerosas instituciones que tienen poca infraestructura y se centran en la transmisión del conocimiento con escasa generación y aplicación del mismo. La regulación académica corre por su cuenta y

tramitan sus acuerdos de validez en la SEP. Según el registro de la ANUIES (2001) se hacían cargo de 735 programas.

Tipo de programa	Públicas	Privadas	Total de programas
Programas escolarizados	515	735	1250

b) Tipo de institución por nivel de atención

Tipo de institución ↓	Nivel de atención →	Licenciatura	Posgrado
Universidades públicas		52%	48%
Institutos tecnológicos		19%	6%
Universidades tecnológicas		1.1%	-
Universidades particulares		27.6%	36.5%
Otras instituciones SEP		1.1%	7.5%
Totales		100.8%	98.0%

En la tabla anterior podemos observar que, a pesar de las limitaciones financieras en que se encuentran las IES públicas, son éstas, todavía, las que atienden a una población estudiantil numerosa correspondiente al 74% a nivel de licenciatura y al 61.5% en los posgrados. Resulta notable que en los índices generales, las IES privadas incorporen proporcionalmente más estudiantes de posgrado que de licenciatura.

c) Comportamiento de la matrícula

Frecuentemente se externa que la década de los 70 fue el período en que la educación superior se masificó, tema que se asocia con los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971 y que produjo la ampliación de los espacios de formación en las IES ya existentes y la creación de, cuando menos, tres universidades públicas: Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, (1974), Universidad Autónoma de Chapingo, UACH, (1975) y Universidad Pedagógica Nacional, UPN, (1978). Asimismo, se fundaron varios institutos tecnológicos agropecuarios (1970). Cabe destacar que la UAM propuso un proyecto alternativo de universidad. La UACH, de ser una institución orientada para atender a poblaciones de extracción campesina, por lo que su gestión incluía el

internamiento de los estudiantes, pasó a ser una institución parecida a las primeras universidades de México, donde lo mismo hubo estudiantes internos, de media pensión, como también externos, condición que permitió un mayor ingreso de alumnos. Por su parte, la UPN se impuso la tarea de regularizar a los maestros normalistas en servicio a nivel nacional, para que todos tuvieran acceso a una formación universitaria. De régimen privado se establecieron la Universidad del Valle de México (1970) y la Universidad Panamericana (1976). Todas ellas también abrieron algunos nuevos campos temáticos de formación.

En el cuadro que cierra este apartado se muestran datos estadísticos de los últimos treinta años. Podemos observar que éstos no fueron recogidos sistemáticamente, porque se ofrecen, de un período largo, datos globales. No obstante, es posible suponer que el índice mayor de atención de la demanda se encontraba precisamente en el nivel de licenciatura. Asimismo, esta información da cuenta del incremento que ha habido en la matrícula. El concentrado incluye, tanto IES públicas como privadas. Si revisamos la columna de totales, podemos advertir que en treinta años la población estudiantil de estos niveles de formación se incrementó nueve veces, y también, que, en tanto en nueve años aumentó cuatro veces, en los siguientes diez sólo se incrementó el 50%, igual que en el siguiente período de diez años.

Respecto de la población inscrita en el posgrado, a pesar de que este nivel de formación ha cobrado relevancia en los últimos años, de forma que se ha expandido considerablemente, todavía aparece como un lugar selecto, considerando que la población de México alcanzaba ya, para 1999, los 90 millones de habitantes.

Período	Licenciatura	Posgrado	Total
1970			220,000
1979			853,000
1989			1'245,500
1998	1'392,000	107,100	1'727,500
1999	1'482,000	111,200	1'837,884

La falta de consistencia en los datos referidos vuelve a evidenciarse aquí. Puede notarse que no se desglosan los niveles de atención en todos los períodos. Por otro lado, la suma de los parciales no da el total indicado por la propia ANUIES (2001:35, 40 y 58). Más adelante, en el mismo documento, se señala que los estudiantes de posgrado en el año 1998 eran 107,149. En este sentido, conviene mencionar también, que hay un corte temporal para el posgrado -1995- donde se reporta que la matrícula era alrededor de 44 mil estudiantes, dato que no cabe aquí, porque se carece de la información completa que pide el cuadro.

d) Participación por géneros

En el cuadro siguiente y como dato curioso se da cuenta del comportamiento de la matrícula también por géneros (ANUIES, 2001:93). Podemos observar que en un periodo de 33 años el acceso de las mujeres a la educación superior se ha incrementado apenas un 9%, que en término de números absolutos nos dice poco. Lo que sí puede afirmarse es que las mujeres siguen siendo las principales destinatarias de servicios educativos vinculados con disciplinas humanísticas, sociales, artísticas y de índole asistencial.

Período	Mujeres	Hombres	Total
1959	23%	77%	100%
1992	32%	68%	100%

e) Eficiencia terminal: Titulación en licenciatura²

Dentro de los problemas fundamentales de la educación superior pública, está el relativo a la relación que guardan los índices de inscripción, permanencia, terminación y titulación de los estudiantes matriculados, así como el tiempo que demoran éstos en concluir sus estudios.

La ANUIES no reporta datos concretos en torno a estos índices, pero sí se manifiesta que de los egresados, que logran acreditar todos los cursos, el 39% se titula y el 69% (sic) se queda en calidad de pasante (en el rango entre 100 a 60 pasantes sólo 20 se titulan); el 10% lo hace entre los 24 y 25 años de edad y el resto entre 27 y 60 (ANUIES, 2001:52).

Se reconoce que la titulación no siempre está ligada a razones académicas, aunque habría que poder explicitar los supuestos que permiten tal afirmación. Lo que es un hecho, es que la eficiencia terminal se ha convertido en un indicador que se asocia con la calidad de los programas, y es un criterio para decidir si éstos y, hasta las instituciones que los sostienen, principalmente, las del sector público, pueden continuar formando parte del subsistema de educación superior.

La titulación, en su carácter problemático, es vista como un proceso altamente burocratizado y, paradójicamente atrapado, a la vez que desvinculado del espacio escolar. Frecuentemente carece de los apoyos necesarios para concretarse, ya que, por un lado, las IES exigen ciertos requisitos, que han de cubrir los pasantes, tanto en términos académicos (problema de investigación, metodología rigurosa, manejo exhaustivo de fuentes y enfoques teóricos, etcétera), como operativos (dificultad para la inscripción y aprobación de proyectos, poca disposición de los docentes para hacerse cargo del trabajo de asesoría, falta de recursos materiales bibliográficos y computacionales). Para la consecución de este fin, también se

² Este proceso también forma parte sustancial de la evaluación.

requiere de cierto manejo de contenidos, como de inversión de tiempo y otros recursos.

En repetidas ocasiones se convierte en una exigencia laboral que permite a los titulados ubicarse mejor en el empleo, entonces la titulación es vista como una exigencia curricular, que tiene que ver con la inserción laboral de los egresados que la perciben más como un obstáculo, que como un logro.

Algunos proyectos universitarios se han dado a la tarea de buscar e instrumentar formas alternativas de titulación que faciliten este proceso, propuestas que han corrido desde hacer reportes de prácticas profesionales y exámenes globales (ahora también instrumentados por el CENEVAL) hasta la supresión de requisitos adicionales a los programas curriculares propiamente dichos. Existen algunas IES, principalmente de régimen privado, que han anulado la tesis y el examen profesional.

f) Notas oficiales acerca de un cambio necesario en las IES

Una de las críticas sustantivas que se ha hecho a la IES se refiere a que, muchas de ellas, a partir de las carreras que ofrecen, forman para el desempleo o el subempleo, debido a que sus planes de estudio están desvinculados del aparato productivo. De ahí que, desde hace algunos años, esté peligrando la supervivencia de carreras relativas a las ciencias sociales, las humanidades y las artes. De acuerdo con esta lógica, el encargo social de las IES está centrado en la formación profesional para el mundo laboral, por lo que es necesario ajustar o modificar los planes de estudio de las carreras para que cumplan con esa condición. Implica, asimismo, la cancelación o asignación insuficiente de recursos para carreras que no sean 'productivas'.

De esta concepción hay una primera derivación que alude a que, al centrarse el proceso formativo en el sector productivo, se propone que se incluyan prácticas laborales, lo que implica establecer políticas de vinculación con los diversos sectores sociales y productivos. Sin embargo, aunque algunos programas educativos intentan favorecerla, existen pocos estímulos para las actividades requeridas y que se desprenden de este intercambio. Uno de los factores que obstaculizan los proyectos de vinculación, es la rigidez curricular y el exceso de trámites burocráticos, lo que se convierte en una paradoja, ya que son las propias instancias de control, las que obturan la incorporación de innovaciones académicas que sean diferentes de las impuestas por ellas mismas, aspecto que evidencia su intención reguladora, su rigidez y la puesta en acto del aparato burocrático. Para la implantación de estos programas de colaboración, según la ANUIES, se requiere estimular la comunicación, la cooperación, la confianza y el interés para así participar en la resolución de los problemas. En esta misma lógica, las prácticas laborales serán aquellas donde se ejerciten las habilidades para el mercado de trabajo, entre las que se priorizan las que se relacionan con el desempeño en lo tecnológico, lo científico y lo administrativo.

Una segunda derivación consiste en la pretensión de evaluar la efectividad de los programas, para lo cual se tienen que impulsar estrategias para el seguimiento de egresados. Las IES, entonces, tienen la misión de formar cuadros de expertos, por lo que se requiere “revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar nuevos planes curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional, tanto de servicios profesionales como de bienes y servicios.” (ANUIES, 1996:68).

La complejidad del trabajo educativo no se restringe a actividades logísticas donde los especialistas se encarguen de vincular el sector educativo con el productivo y el social para estructurar nuevas opciones profesionales, sino que también es necesario hacer una revisión de los métodos a través de los cuales se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje, aspecto que significa una reconceptuación del sentido de lo que es aprender y del lugar que juega la planta docente en esa nueva manera de concebir lo educativo. Aquí habría que relevar que, para las instancias de control, se abre y legitima la dicotomía entre los especialistas que han de dotar de los insumos técnicos y conceptuales a los docentes que tiene, según ellos, el encargo de ponerlos en escena en sus lugares de trabajo con los grupos académicos, y, los primeros, como dadores de esos bienes, tienen el derecho de vigilar su justa aplicación. Para que esta condición se cumpla, los docentes requieren estar, permanentemente, en procesos de actualización y capacitación, tanto respecto de los nuevos contenidos, como de métodos didácticos modernos, a fin de que la educación superior desarrolle la creatividad, el ingenio y la experiencia de quienes participan en ella. Esta recomendación se concreta en la exigencia de que la planta docente de las IES públicas se vaya aproximando al 'perfil deseable' propuesto por los PIFIs, cuya proyección hacia el año 2006 apunta hacia que todo docente de nivel superior debe contar, para entonces, por lo menos, con el grado de maestría.

Hasta aquí se ha hecho un recorrido respecto de las IES, las instituciones que las conforman y se ha ofrecido una serie de índices que tocan a algunos de los temas de interés para su mejor comprensión. En el capítulo siguiente se abordará, particularmente, el tema del posgrado y su relación con la **evaluación**.

Capítulo II

El posgrado como dispositivo

*Renuncia a ti mismo so pena de ser
suprimido; no aparezcas si no quieres
desaparecer. Tu existencia no será
mantenida sino al precio de tu anulación.*

Michel Foucault

En el capítulo anterior se ha abordado un panorama general del desarrollo de la Universidad y las IES, desde sus orígenes hasta nuestros días. En este recorrido se ha mostrado su expansión y movimiento y se han destacado los propósitos y el funcionamiento general de éstas. Asimismo, se ha contextualizado a estas instituciones en el marco actual de la globalización, mostrando algunas de las tensiones emergentes derivadas de este orden impuesto, donde recurrentemente surge el tema de la **evaluación**.

En este capítulo se señalarán algunos rasgos que caracterizan al posgrado en general, asimismo se indicarán algunas estimaciones oficiales, para vincular éstos con las principales instituciones evaluadoras, con el propósito de evidenciar ciertos requisitos dictados por organismos creados *ad hoc* para controlar el funcionamiento institucional y suministrar fondos económicos adicionales de apoyo a los programas académicos que cubran los lineamientos determinados por estas instancias evaluadoras, en el marco de las regulaciones internacionales.

Ahora bien, para poder establecer un marco de referencia no sólo descriptivo, sino también conceptual respecto del posgrado, se recupera la noción de dispositivo desde la postura foucaultiana, en virtud de que, desde esa perspectiva, se puede reconocer una serie de entramados diversos que hacen del dispositivo -y también del posgrado- un objeto complejo; de modo que, a partir de las características del primero, se puede decir que el posgrado es un dispositivo inserto en el dispositivo pedagógico, donde se distinguen diferentes niveles de concreción, que no, por ello, modifican sus características.

1. Una aproximación al concepto de dispositivo

El término dispositivo tiene varias acepciones, pero todas ellas coinciden en que se trata de una construcción, ya sea discursiva, logística o técnica mediante la cual se trata de poner en orden algo que luego es capaz de producir un efecto automático determinado. Se asocia con el verbo disponer, del latín *disponere*, que significa: arreglar, ordenar, deliberar, determinar; hacer lo que se quiere con una persona o cosa; tener posesión de algo o, bien, prepararse para algo.

Desde la posición que interesa desarrollar aquí, habrá que decir que la noción de dispositivo, como sistema complejo, es una intuición de Foucault. Incluye un armado de tácticas y estrategias, por tanto, es objeto y operación en movimiento. También es evidencia, porque de ahí se derivan cuatro dimensiones: lo visible, lo enunciable, lo susceptible de ser construido y el juego del poder.

Desde este recorte, existen tres condiciones interdependientes que describen y configuran el dispositivo; éstas son:

1. “[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenece tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.” (Grosrichard y Foucault, 1978: 128).

2. En estas redes se define la naturaleza del vínculo entre los elementos heterogéneos. Desde ahí se construye un discurso que puede ser un programa institucional que justifique y oculte la práctica y así dé acceso a una nueva racionalidad.

3. Implica una especie de formación cuya función, en algún momento de la historia, pretende responder a alguna urgencia y “[...] que se fue convirtiendo poco a poco en el mecanismo de sujeción [...]” (Grosrichard y Foucault, 1978: 129).

Así, todo dispositivo genera redes, establece vínculos y sujeta.

En esta lógica, Deleuze (1999:155) metaforiza el dispositivo como

[...] una especie de ovillo o madeja, un conjunto multihneal [...] [cuyas] líneas siguen direcciones diferentes y forman procesos siempre en desequilibrio. [...] Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección*, [...] a *desviaciones*. [...] son curvas de *visibilidad* y de *enunciación* [...] máquinas para hacer ver y hacer hablar.

La visibilidad se consigue a través del *régimen de luz*. Lo visible y lo enunciable con sus desviaciones, transformaciones y mutaciones definen el dispositivo. Entre las líneas están las del poder que inciden en el dispositivo, ya sea rectificándolo, describiendo curvas o trayectorias, estableciendo fracturas, o bien, definiendo otros dispositivos.

La complejidad de su estructura se explica a través de:

- Una sobredeterminación funcional, que significa que los diversos elementos son susceptibles de entrar en resonancia o en contradicción entre sí, a través de las redes, líneas y entrecruzamientos.
- La necesidad de un *relleno estratégico* que funcione como revisor y reajustador de las disparidades de lo heterogéneo existente o de lo nuevo surgido. Esto hace referencia a la posibilidad de manipular un conjunto de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas, encauzarlas, bloquearlas, estabilizarlas y/o emplearlas. Son estrategias de relaciones de fuerza que soportan cierto tipo de saber, que a la vez son soportadas por ese saber, en una articulación dual. (Grosrichard y Foucault, 1978:130).

Estos dos elementos del proceso permiten, al dispositivo, generar un aparato capaz de producir discursos verdaderos sobre sí mismo, y de esta manera, “[...] formular su verdad regulada [...] [inscrita] en un ordenado régimen de saber.”(Foucault, 2000:87). Así, la lógica dinámica y dialéctica del dispositivo es producto en sí y para sí mismo y es, esencialmente, discursivo. Cabe señalar que, en este sentido, el discurso, al estar referido a los procesos de enunciación, puede alcanzar el orden de lo fantástico.

La fuerza del discurso está colocada en su posibilidad enunciativa que lo hace aparecer como verdadero dentro de un orden determinado y cierta estructura de poder y legalidad, que al ser legitimados se convierten en una especie de examen de uno mismo que bloquea el pensamiento, el deseo, la imaginación, la delectación, el movimiento del alma y del cuerpo, y se desarrolla la culpa³, de modo que estos discursos y su capacidad de ser introyectados por los sujetos, convierten a los primeros en agentes susceptibles de funcionar y surtir efectos sobre los segundos. Es así que el lugar del discurso, en el dispositivo, muestra y oculta, se rebela y se consolida sobre su existencia. Cabe también mencionar que, al subyacerle una condición política, cualquier fragmento de verdad está sujeto a ésta, lo que, por una parte, elimina toda neutralidad y, por la otra, somete a través del ejercicio el poder; combatirlo es combatir contra uno mismo. Habrá, entonces, que reprimir “[...] las energías inútiles, la intensidad de los placeres y las conductas irregulares” (Foucault, 2000:27), en la inteligencia de que el poder produce efectos, desata deseos, desarrolla actitudes, produce clasificaciones; regula la vida, en lo individual, a través de la disciplina y en lo colectivo al construir dispositivos de gobernabilidad y, mediante el juego paradójico de todos estos elementos articulados y, a la vez, dislocados, construye procesos de subjetivación.

Por otro lado, los sujetos, atravesados por múltiples factores contenidos en los dispositivos, se incorporan a éstos desde su subjetividad, por lo que además de asociarse con el deseo, entran en juego afectos, sensaciones, ideas y desde ese

³ Según Freud remite a *Schuld* – deuda económica y es “...la importancia que tiene, en la noción de falta, una relación de rivalidad en la que se encuentran anudadas: una obligación de fidelidad a otro, el despojo del que se hace objeto o una transgresión cualquiera de los deberes que se tienen hacia él, y por último la carga de tener que pagar las consecuencias” en Kaufmann, Pierre. *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis. El aporte freudiano*; p.112

lugar personal, la subjetividad actúa como resistencia ante la posibilidad de una nueva dominación en el dispositivo; esto tiende a consolidar las formas vigentes que han logrado un lugar, tanto en el sujeto individual, como en el colectivo. Así, las “[...] reglas facultativas de la dominación de uno mismo [...] constituyen la subjetivación” (Deleuze, 1999:157). No obstante esto, las líneas en la trama del dispositivo tienen una capacidad de fractura y es ésta la que permite la construcción de nuevos saberes y facilita la imbricación de unos dispositivos en otros.

La institución ocupa un lugar preponderante en el dispositivo; tiene su localización en los monumentos, pero también es “[...] todo comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado [...] todo lo social no-discursivo, eso es la institución” (Grosrichard, y Foucault, 1978:131). Para su funcionamiento, el dispositivo, recurre a una serie de alianzas tácticas y que se presentan como instancias de regulación, de arbitraje, de limitación. Quien no obedece los preceptos y transgrede la prohibición será sancionado. Normalización y control son sus atribuciones. Son entidades al servicio de la dominación de una clase sobre otras que intenta asegurar y conservar su dominio a través del uso de estrategias y procedimientos eficaces y premeditados. La institución de la ley es la instancia normativa que habla de un *debes* y un *no-debes* y mediante el orden jurídico legitima su penetración.

Desde esta perspectiva, el dispositivo es una entidad reguladora que norma, que permite y prohíbe, que vigila y sanciona, que incluye y excluye, abriendo, así, la existencia marginal de lo otro, donde los excluidos y los que se asumen en el dispositivo tendrán que ajustarse a los controles que el mismo plantea. Los incluidos se sentirán, permanentemente, amenazados frente a la posibilidad de ser excluidos, y para los excluidos será, tal vez, un bien por alcanzar.

a) Preservación del dispositivo a través del poder

El poder es omnipresente, viene de todas partes y se produce a cada instante; es situación estratégica. El poder se instaure para organizar pequeñas cosas, pero también desde grandes estrategias que encuentran su lugar en estas pequeñas cosas en una lógica dinámica y dialéctica; plantea una relación asimétrica de arriba hacia abajo y sus relaciones son intencionales y no subjetivas; por otro lado, construye puntos o lugares de resistencia, que se distribuyen de manera irregular, mismos que son móviles y transitorios (Foucault, 2000:114-117).

Para preservarse, el dispositivo requiere y recurre a las instancias de poder. El poder, a su vez, define sus mecanismos de control y vigilancia; así se delinea la forma recíproca de su ejercicio. Sin embargo, el dispositivo y la estructura de poder que le da contención, es más compleja, ya que además de plantear y ejercer el control y regular el saber, “[...] elide elementos, introduce discontinuidades, separa lo que está unido, traza fronteras” (Foucault, 2000:101). En suma, se puede decir que el proceso de la construcción del dispositivo desde el poder incluye:

1. La búsqueda de los contrarios/prácticas diversas.
2. El reconocimiento de éstos para su prohibición.
3. El ejercicio del control.
4. La reglamentación.

b) Funcionamiento

Unidad y dispersión

Para la permanencia del dispositivo, éste también requiere de ciertas condiciones de funcionamiento que le garanticen su supervivencia, a pesar de las otras líneas de fuerza que no le son immanentes y que entran en contradicción con el propio dispositivo. Es así que, la institución de los dispositivos o

[...] los dispositivos en las instituciones y su prácticas actuarán de manera uniforme y masiva [...] funcionarán según los engranajes simples e indefinidamente reproducidos por la ley, la prohibición y la censura.[...].[E]l censor que hace callar o el maestro que enseña la ley [son agentes a través de los que] se esquematiza el poder en una forma jurídica y se definen sus efectos como obediencia” (Foucault, 2000:103).

La ley, la prohibición y la censura regulan, silencian, evitan, denuncian la transgresión y la castigan. Pero en este afán de control también se invoca a la dispersión, a través del análisis susceptible de realizarse en el propio dispositivo y su discurso, mediante la diversidad de discursividades que actúa como estrategias diferentes; de silencios levantados en su contra, de discursos que transportan poder, y que, paradójicamente, lo minan, lo exponen, lo fragilizan y permiten detenerlo. En el propio dispositivo y su discurso está el germen de su destrucción que se plantea en la posibilidad de confrontarlo a través de la beligerancia o de la resistencia o de la resistencia convertida en beligerancia.

Foucault recomienda que, para liberarse de la relación de poder, se habrán de transgredir las leyes, anular las prohibiciones, irrumpirse la palabra, restituirse el placer para que se transformen los mecanismos del poder. En la resistencia y la oposición se encuentra la semilla de la creatividad, el lugar de la creatividad (Deleuze, 1999: 161).

El secreto

El secreto es indispensable para el funcionamiento del dispositivo y del poder, este segundo sólo es tolerable en tanto enmascara una parte de sí mismo. Se convierte así en objeto enigmático, semi-oculto, dicho y expresado sólo en parte. Propiedad de unos cuantos que, ya lo hablan en privado, ya lo silencian. El juego del secreto en el poder está en la posibilidad de anticiparse a los otros. No obstante, el

secreto, al esconder, incita a descubrir: esconder para descubrir. Sin embargo, sólo pueden develar el secreto los *autorizados* a través de los *discursos autorizados*, ya que en cuanto se dé la posibilidad de la desviación se instalarán dispositivos de vigilancia y trampas, y se impondrán nuevos discursos. "El discurso de lucha no se opone al inconsciente: se opone al secreto." (Foucault, 1995:84).

c) Sus componentes

Son parte del dispositivo los objetos, los sujetos y el lenguaje dentro de tres grandes instancias: el saber, el poder y la subjetividad.

Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta mutaciones de disposición. [La línea esencial, **que** es la de la subjetivación] es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación **debe** hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible [y a la vez], es [...] línea de fuga [...] [que] **se escapa**. (Foucault, 1995:157-158).

d) Tipos de dispositivos

Hasta aquí se han explicado algunas de las características generales más sobresalientes de los dispositivos, pero la finalidad de este recorrido no es la de hacer aportes al concepto, sino de emplearlo para mostrar que el posgrado es un dispositivo que, aunque está inserto en el pedagógico (de rango más general), ha cobrado cierta especificidad, en las últimas décadas, que lo subsume y a la vez lo separa de éste. En este sentido, intentaré demostrar, a continuación, cómo operan algunas de las características del dispositivo en los posgrados.

En primer lugar, habría que decir que **el posgrado** construye redes heterogéneas que incluyen discursos, instituciones, reglamentos, normas, medidas administrativas, enfoques y proposiciones científicas y filosóficas; asimismo, está regulado por posturas políticas y económicas que lo ancla al poder, tiene historia, establece el marco legal que lo legitime y a través del cuál pueda ejercer un control sobre las instituciones y sus equipamientos, los programas académicos, los estilos de gestión, el personal adscrito (académico y administrativo), las estrategias pedagógicas (que incluyen la formación de investigadores desde el propio dispositivo de la investigación); incluye también modelos de ser estudiantes, docentes e investigadores, por mencionar los más importantes.

Otra de sus características es la creación de establecimientos *ad hoc* (*relleno estratégico*) que se hagan cargo de normar, controlar, evaluar y ajustar⁴ a las instituciones académicas que ofrecen programas de posgrado, para dictaminarlas, acreditarlas y certificarlas desde criterios arbitrarios, respecto de la calidad,

⁴ Foucault habla de desarrollar, encauzar, bloquear, estabilizar y sujetar.

estructura y pertinencia de su funcionamiento, en general, y de sus programas, en particular.

En segundo lugar, y bajo esta lógica, tenemos que estos elementos configuran redes o tramas con una articulación interna que, a la vez, se entrecruzan con otras redes de otros dispositivos, formando una madeja de múltiples y abigarradas líneas que en los anudamientos y cruces se fracturan y/o se desvían, pero donde el *relleno estratégico* tiene una función controladora. Se producen y legitiman, así, discursos y formas de hacer que van conformando subjetividades individuales y colectivas desde una racionalidad decidida e impuesta por las estructuras del poder. En este sentido, los sujetos que integran las instituciones han construido modelos e imágenes, algunas veces fantásticas, de lo que deben ser los posgrados, incluidos todos sus componentes.

En tercer lugar, la fuerza discursiva y de la práctica construye un régimen de verdad circular que legitima lo que se dice y se hace desde lo normado, cuyo carácter arbitrario, "concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato [...]" (Bourdieu, 1985:69), lo que, en principio, define dos lugares, los que constituyen la clase (incluidos) y los que no (excluidos). Así, respecto del posgrado, encontramos instituciones, programas, temas, investigadores, docentes y alumnos que pueden formar parte de alguna de estas categorías en función de un perfil configurado desde las instancias de poder.

Ahora bien, en los párrafos anteriores se han tratado de articular algunas de las características generales del dispositivo con el posgrado. A continuación, haré una breve descripción de algunos de los dispositivos que, particularmente, inciden en el posgrado, con el propósito de mostrar las diversas imbricaciones que tienen éstos; para tal efecto hablaré brevemente de cuatro dispositivos, para después hacer un desarrollo más amplio de los temas centrales de este capítulo, que son el posgrado y la evaluación.

Dispositivo de poder y saber

Todo dispositivo está implícitamente vinculado con el poder y el saber; a la vez se crean dispositivos especializados para la preservación del primero mediante el ejercicio de la dominación (agencias internacionales e instituciones nacionales), y, del segundo, mediante la reglamentación, tanto de los objetos susceptibles de ser conocidos, como de las formas y establecimientos que tienen permitido construir, promover, difundir, utilizar dicho saber (temas, enfoque, autores, documentos, problemas de investigación, metodologías, resultados, aplicaciones, etcétera), para este fin produce técnicas de saber y procedimientos discursivos, así como formas de sujeción y esquemas de conocimiento.

El sujeto está sujetado por la ley, es, por tanto, obediente y realizará sólo lo que le ha sido indicado. Esto lo vemos en el discípulo frente al maestro, cuya eficiencia consiste en que no pueda hacer nada más que conseguir que el discípulo tampoco pueda nada, sino sólo lo que le deja hacer. (Foucault, 2000:104).

Respecto de su lugar como *episteme* tiene la facultad de seleccionar “[...] entre todos los enunciados posibles, los que van a ser aceptados en el interior [...] de un campo de cientificidad; [...] permite separar [...] lo incalificable de lo científicamente calificable.” (Grosrichard y Foucault, 1978:131).

La voluntad de saber se ubica afuera para conocer adentro y la consigna puede expresarse hacia el otro como: ‘Di para reprimirte, te reprimo porque dices. Te controlo. ¡Habla! para saber y reprimirte. De aquí la casuística de la escucha y la confesión. Se tratará de promover y conseguir que el otro diga y diga la verdad. (Este tema se desarrolla más ampliamente en el capítulo III).

Dispositivo histórico

Es una gran red superficial donde se estimulan los cuerpos, se incitan los discursos, se intensifican los placeres, se generan los conocimientos, se refuerzan los controles y se encadenan las resistencias en grandes estrategias del saber y del poder.

El poder se constituye como discurso y su contraparte no-discursiva es colocada en el monumento, en la obra con base material: la prisión, el hospital, la escuela (la universidad), entre otros. Se trata de un dispositivo histórico en movimiento. Recupera los acontecimientos del pasado para que sirvan como modelo, ya sea para la perpetuación de cosas, ya para su permanente cuestionamiento, de ahí que se haya presentado, en el capítulo primero, una revisión histórica de la Universidad y sus vicisitudes para desembocar en el programa de *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-Xochimilco*, escenario empírico de esta tesis.

Dispositivo pedagógico

Es un dispositivo que ocupa múltiples lugares: la familia, la escuela, la sociedad civil, los medios de comunicación, las prácticas políticas, etcétera. De forma explícita o no intenta ‘penetrar’ en los sujetos para reproducir y perpetuar el *status quo*.

Es botín de las estructuras de poder, ya que a través de la declaración de ‘formar integralmente al educando’ dinamiza una serie de prácticas y discursos donde el sujeto destinatario de las experiencias formativas es desdibujado para darle preponderancia a otros intereses, especialmente de legitimación de las propias estructuras de poder, que poco o nada se vinculan con el desarrollo del individuo mismo hacia el disfrute de su vida y su libertad.

El dispositivo pedagógico vehiculiza la adquisición y desarrollo de estilos de vida, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, gustos, modos de pensar –en contenido y forma– modos de conocer, de comportarse. Así también, define aspiraciones y desesperanzas, coloca en la inmovilidad o en el movimiento, es

conservador y transformador. En fin, incluye una gama amplia y heterogénea de objetos, prácticas y procesos que conforman una cosmovisión.

Tiene también el cometido de corregir las desviaciones respecto de la norma, vigilar el cumplimiento de la misma y sancionar al que la transgreda. Es clasista, en tanto, ofrece oportunidades diferenciadas a los sujetos, siguiendo, por un lado, el discurso naturalista que habla acerca de la constitución genética de los sujetos que les da o les quita la posibilidad natural de participar en ciertas prácticas (intelectuales, afectivas o físicas) y, por otro lado, el discurso social que refiere y enaltece el bien colectivo enriquecido por los sujetos singulares a través de la renuncia de estos últimos.

Uno de los escenarios evidentemente privilegiado para poner en acción el dispositivo pedagógico es la escuela (universidad), lugar constituido, específicamente, para llevar a cabo la acción pedagógica a partir de la explicitación de sus propósitos y, sobre el andamiaje de lo técnico-pedagógico y burocrático, construye y legitima su propia acción y el cúmulo de demandas que han de atender y satisfacer los destinatarios del programa.

Incluye tanto lo discursivo como lo no-discursivo. Los objetos se construyen desde el poder y producen sujetos para conocer esos objetos, de ahí que el conocimiento pueda ser nombrado como una ficción, en virtud de que los esquemas de conocimiento y las formas de sujeción/producción de objetos cognoscible y sujetos cognoscentes se someta a otras dinámicas no dichas.

La práctica discursiva (en la escuela) es un producto efectuado en otra parte que marca al sujeto a partir de un conjunto de regularidades que se inscriben en la subjetividad. Las formas de ser de la educación, de la escuela, de los cuerpos docentes y de los alumnos no son producto de una actividad sintética inédita en cada uno, sino que están aportadas por el discurso.

Bourdieu (1985) dice que la escuela eleva el nivel de aspiraciones objetivas que, parten y a la vez llevan, a un reconocimiento colectivo, donde las expectativas se fundan en derechos y privilegios, que son asignados como deberes que han de atenderse para ingresar y luego mantenerse de ese lado de la línea, también marcando distancias a través de signos de distinción que no deben olvidarse. De modo que los destinos sociales consagran o estigmatizan fatalmente (como muerte) y las fronteras impiden que se entre y también que se salga, ya que salirse de los límites de la élite es ponerla en riesgo, por tanto, se prohíbe la transgresión.

Dispositivo grupal

Habría que decir que todo acto social donde participa un colectivo, instituye un dispositivo grupal específico. El encuadre ofrece las condiciones mínimas de lugar, espacio y propósitos del encuentro para que éste sea posible. (En el capítulo VII se abordará con más detalle este tema).

2. El posgrado: Apuntes para una caracterización

La explosión de los programas de posgrado ha ocurrido en la última mitad del siglo XX y, más activamente, a partir de la década de los años setenta. Antiguamente, era un privilegio estar alfabetizado; a finales del siglo XIX y en los albores del XX la educación básica se masifica. Alrededor de los años 40' cobra relevancia la educación media básica y años después la preparatoria. En México esto ocurre con cierto retraso con respecto de los países europeos. Entre la década de los 50' poseer un título universitario era un privilegio y a partir de los años 60' la educación universitaria se masifica.

El año de 1968 es parteaguas para la transformación de la vida en México, misma que hasta antes de ese año, transcurría bajo regímenes exacerbadamente autoritarios que cancelaban la participación ciudadana y, por tanto, la práctica de la democracia. Las manifestaciones rebeldes y la violencia en la represión plantearon la necesidad de promover transformaciones profundas en el modo de gobierno, derivándose de ahí nuevas formas de concebir la cosa pública. Así también y en esta misma lógica, la educación sufriría transformaciones importantes. Los cambios educativos se instauraron en las prácticas cotidianas, pero desde el orden de la política educativa tardaron algunos años en hacerse presentes.

Al inicio de la década de los 70', la masificación de los niveles universitarios de pregrado plantearon sus propias dificultades, principalmente por lo que respecta al crecimiento desbordado de la demanda educativa (por la vía de la exigencia de los jóvenes) y sus consecuencias en el incremento de la matrícula. Para contrarrestar los efectos de esta dinámica se hicieron contrataciones, también masivas, de profesionistas que cumplieran con las funciones docentes y se inauguraron nuevas instituciones educativas⁵, tanto de nivel medio superior, como de nivel superior.

Antes del estallamiento de esta turbulencia, la planta docente de las universidades estaba conformada por profesionistas reconocidos en los ámbitos profesional, académico y personal quienes, como acto altruista, participaban en la docencia universitaria. Asimismo, el sector laboral y el proceso de industrialización incipiente no demandaba saberes demasiado especializados, sin embargo, con el nuevo panorama, la planta docente empezó a ser insuficiente, lo mismo que la capacidad instalada de las instituciones universitarias, particularmente de la UNAM, la cuál resintió considerablemente los efectos de tales acontecimientos.

De suyo, las universidades contaban, desde años atrás, en México con programas de posgrado, cuyos propósitos de impartir maestrías y doctorados apuntaban hacia la formación de personal docente y de investigadores. Estos programas, por un lado, eran escasos y concurridos por un grupo selecto de

⁵ Se fundan sólo en la zona metropolitana: Instituciones educativas como la UAM con sus tres planteles, El Colegio de Bachilleres, El Colegio de Ciencias y Humanidades, I-I CONALEP, Las ENEPs, FI SUA, entre otras. Organismos nacionales de articulación educativa como: ANUIES y El CLATES; en la UNAM se crea El Centro de Didáctica, La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que posteriormente se fusionan en El CISE. Actualmente también ha desaparecido este último, conservándose FI CESU. (Chichaybar en Bravo 1991: 45-47)

estudiantes, y, por el otro, figuraban, ocasionalmente, en las aspiraciones académicas de los egresados.

Posteriormente, durante la crisis económica de la década de los 80' y los nuevos requerimientos internacionales, la explosión de los procesos económicos neoliberales, el libre mercado y el proceso de globalización, las demandas de programas educativos de posgrado han tomado nuevos cauces, referidos escasamente a la formación docente -que era una de sus principales funciones- para poner mayor énfasis en el desarrollo de la superespecialización, misma que se ha desencadenado como efecto de la explosión del conocimiento ocurrida en las últimas décadas.

Appleberry [...] comenta que la suma total del conocimiento de la humanidad se duplicó de 1750 a 1900, asimismo de 1900 a 1950, otra vez de 1950 a 1960 y, nuevamente, de 1960 a 1965. En este acortamiento del tiempo de duplicación se ha estimado que la suma total del conocimiento de la humanidad se ha duplicado por lo menos cada 5 años desde entonces, por lo que se estima que para el año 2020 el conocimiento se duplicará ¡cada 73 días! (www.ulsax.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b6/problema.html).

El posgrado es, actualmente, un lugar de deseo para una gran cantidad de egresados del nivel de licenciatura. Según estimaciones de la ANUIES, el 79% de estudiantes de este nivel educativo aspira a cursar un posgrado. Por otro lado, para algunos espacios laborales se convierte en un requisito, casi obligado, tal es el caso para el personal académico de las IES, conformado por investigadores y docentes.

Cabe decir también, que los programas académicos que entran en esta categoría son: las especializaciones, las maestrías y los doctorados. Las especializaciones no otorgan grado, sino sólo diploma, en tanto que los otros dos sí otorgan grado académico. (Para conocer el índice de inscripción en los tres niveles, se puede consultar el Anexo 2, p.283).

En resumen: la expansión de los posgrados se ocupó originalmente de la formación de diversos profesionistas, primero, en el campo de la docencia relativa a aspectos particulares del saber y, posteriormente, a la necesidad de abrir espacios de formación que atiendan las necesidades laborales que plantean las actuales condiciones económicas y la generación de conocimientos y su pronta obsolescencia, para lo cual se han implantado una serie de regulaciones académico-administrativas.

a) Financiamiento y control

Los nuevos planteamientos en torno a los posgrados es que éstos se dirijan e inserten en un sistema de utilidad, regulado para la atención de múltiples sectores y para que funcionen óptimamente. Se involucra el poder público que gestiona y controla (Foucault, 2000:90); así como, también, el poder económico con la presencia de sus representantes (los banqueros y empresarios y sus entidades



nacionales e internacionales). La forma como participan es desde la determinación del monto del presupuesto que se ha de destinar a las tareas de formación de especialistas altamente capacitados, hasta en lo que compete a los contenidos que se han de incluir. Así, se plantean tres tipos de instituciones de acuerdo con el origen de los recursos económicos:

- a) Las públicas,
- b) Las privadas, y
- c) Las mixtas.

En todo caso, e independientemente de cual sea dicha fuente, tenemos que:

- En primer lugar, están presentes ambas entidades del poder en la definición y funcionamiento escolar. Cuando la fuente es privada, el Estado trata de regular a través de la normatividad, tanto respecto del funcionamiento general de la institución (características del edificio, condiciones laborales, pago de impuestos, etcétera) hasta en lo relativo a la incorporación académica (exigencia de inscribirse en un padrón, recibir un número de registro, cubrir los requisitos y créditos de acuerdo con el nivel de formación que se pretende), aspectos que pueden cubrirse o no. A su vez, las instituciones públicas están, permanentemente, bajo la observación del poder económico, en virtud de que el Estado tiene una representación significativa en éste (es el recaudador de impuestos).
- En segundo lugar, los empresarios emiten opiniones respecto de la utilidad o no de los egresados de los posgrados (también de otros niveles educativos).
- En tercer lugar, el financiamiento público pasa por las instancias legislativas que están integradas por ambos sectores. De esta forma, las instituciones públicas soportan una gran cantidad de tensiones con respecto de su viabilidad financiera.

En esta lógica, la calidad académica parece desdibujarse a pesar de que la instancia normativa indique que los posgrados son "[...] fuente del personal más altamente capacitado [condición que se logra con el hecho de] contar con padrones nacionales de calidad en los rubros de planes de estudio, estudiantes, personal académico, así como de infraestructura "(CONPES, 1990:8).

Además de la presencia casi aplastante de lo económico en las instituciones universitarias públicas y sus posgrados, (las privadas parecen no ser tocadas), también existen otras fuentes de presión sobre los programas que inciden en su definición, desarrollo y vigencia; tales variables los someten permanentemente. Estas tensiones provienen de nociones asociadas con: modelos civilizatorios, proyecto de nación, demandas económicas y laborales, exigencias del conocimiento y las formas de construirlo, de investigarlo, de presentarlo y de difundirlo; de la política educativa, del financiamiento, de los órganos y las instancias de poder académico- administrativo; de los empresarios y la planta

productiva con sus necesidades específicas, que se ponen en movimiento y tienen sus efectos en las instituciones.

Bajo esta caracterización se intenta cumplir con los propósitos de los posgrados que esquemáticamente son, según CONPES (1990:5-6):

- Formar personal de alto nivel.
- Promover y conservar la vinculación con el orden social.
- Garantizar la calidad de los egresados en el ejercicio de la actividad profesional.
- Formar, en las maestrías y doctorados, docentes e investigadores.

b) Análisis de los posgrados sobre sí mismos

Dice Foucault (2000:90) que el dispositivo “[...] debe ser tomado a cargo por discursos analíticos.” Así, aparecen declaraciones oficiales relativas a que ha habido grandes logros en las instituciones que ofrecen posgrados, así como en los programas mismos, pero que todavía hay deficiencias: poca matrícula, escasa titulación, exceso de tiempo para concluir los estudios, planta docente escasa, infraestructura deficiente, baja productividad, desfase respecto de la planta productiva, dispersión e improvisación en los programas, desarticulación de los contenidos, indefinición de líneas de investigación, escasa relación y participación inter e intrainstitucional, etcétera. (CONPES, 1990: 2).

Por otro lado, se menciona la dificultad para mantener en los posgrados una estructura fuerte, establecer programas de largo alcance, hacer coincidir las modalidades, estrategias y políticas discrepantes, tomar el lugar correspondiente (de pertenencia y distancia) en los cambios que plantea la política educativa, ya sea por las propias demandas internas o por otras planteadas desde el exterior, como las derivadas del TLC.

En la diversidad discursiva también se generan consideraciones en torno a la necesidad de construir y consolidar nuevos paradigmas pedagógicos, desde el reconocimiento de que los posgrados han transitado por una diversidad de ellos, en función de las demandas y las modas, sin que terminen de configurarse algunos que ofrezcan mejores resultados. La dificultad para esto estriba en que las perspectivas de la educación para ‘el progreso’ son muy variadas y los enfoques teóricos con sus propuestas metodológicas enfatizan rasgos formativos discrepantes, y, algunas veces hasta contradictorios entre sí, lo que, a la vez que dificulta la pretendida uniformidad de la globalización, abre una gama amplia de formas de comprender el proceso educativo. Según Hernández (1999:72-73) los modelos de docencia universitaria han estado sustentados en posiciones: tradicionales, tecnológicas, cognoscitivistas, de la psicología social, del aprendizaje grupal, de la teoría crítica, de la investigación-acción, del constructivismo, del materialismo histórico y de la didáctica crítica, con la

revitalización actual de la tecnología educativa que encuentra su máxima expresión actual en la telemática.

Pero las dificultades para la consolidación de los posgrados no sólo están en los discursos, la política educativa y la actividad docente, sino que, para los estudiantes se cae en la cuenta de que se requiere abrir más foros, ofrecer más apoyos para la realización de los trabajos de grado (tesis), tanto respecto de las tutorías como de otros recursos; es necesario, también, clarificar las normas de exigencia de los programas y buscar formas para atender la heterogeneidad de intereses.

En esta misma lógica, la problemática del posgrado es expresada, en parte, a través de las declaraciones, de manera que el propio dispositivo se convierte en lo que se analiza (objeto de análisis), a la vez que se encarga de proponer la forma para realizarlo y, asimismo, lo realiza, en una práctica circular sobre sí mismo. La fuerza discursiva del dispositivo se evidencia en lo que se dice y lo que se calla; las diferentes formas de decir y de callar, los agentes que pueden declarar y la autorización de los discursos que se emiten. El poder en el dispositivo anula los otros discursos y otorga la palabra a unos para silenciar a otros. Así se abren fronteras y límites para la inclusión y la exclusión (Bourdieu, 1985). El discurso legitimado construye los foros y las estrategias de penetración, en tanto, el discurso alternativo busca consolidarse a través de formas contrainstitucionales.

A pesar de que el discurso trata de hacer enunciaciones homogéneas, en las que se filtran algunos elementos de orden crítico, el contenido de éste no alcanza a dar una imagen holística de lo que ocurre en los posgrados y se centra tan sólo en los aspectos que desde una lectura sesgada, parecen ser los centrales. Las contradicciones se manifiestan, entre otras cosas, en:

- La exigencia de una investigación original, (producto de los procesos de formación que incluyen docentes y estudiantes) donde se privilegian temas y metodologías legitimados.
- Los métodos y contenidos que no encuentra apoyo en las condiciones reales de funcionamiento de los posgrados, lo que trae como consecuencia un bajo índice de graduados, que no satisface las expectativas, ni del espacio de formación, ni del campo laboral.
- La titulación parece ser sólo asunto de los estudiantes, quienes a través de un proceso individual y aislado consiguen el tan anhelado propósito colectivo. Este problema remite a la insuficiencia de asesores que han de apoyar a los estudiantes, así como en lo relativo a otros requerimientos necesarios para este fin.
- El exceso de burocracia y exigencia académica, que aparece como queja de los estudiantes, que, a la vez, demandan la segunda, lo que plantea la paradoja entre ser más selectivos y exigentes y, por tanto, excluir a más, ya sea antes o durante el proceso formativo, y su consecuencia en la escasez mayor de posgraduados. (Arredondo y Flores, 2000:157-161).

c) Los destinatarios: Excluidos e incluidos

Como condición antecedente de lo anterior está, además, la escasez de instituciones y programas para acoger a la población demandante, lo que repercute en el incremento de requisitos para los aspirantes, quienes tienen que competir entre ellos para alcanzar un lugar en los pocos espacios vacantes; eso mismo trae aparejado que los procesos de selección (**evaluación**) sean cada vez más exigentes estableciéndose, en los hechos, la frontera entre los incluidos y los excluidos.

De acuerdo con datos oficiales, el comportamiento de los posgrados ha sido el siguiente:

Periodo	1970*	1990*	1995**	1999**
Matrícula	5763	42654	44,000	111,200
Programas	226	1604		3470
Instituciones	13	152		
Población total	48,225,238***	81,249,345***		97,483,412***

* Fuente: CONPES (1990) ** Fuente: ANUIES (2001) *** Fuente: INEGI (2004)

En la tabla anterior se muestra un incremento importante en el desarrollo de los posgrados, habría que considerar que se trata de un periodo de 30 años y respecto de una población total de México, que actualmente tiene más de 100 millones de habitantes. Se muestra como los programas de posgrado, aunque han tendido a expandirse en la atención de la demanda, todavía son lugares de privilegio para una minoría, que dicho sea de paso, se concentran, en México, en el Distrito Federal, que atiende a más del 25% de estudiantes inscritos en estos niveles de formación.

En este sentido, las propias instituciones de formación enuncian que los requisitos para inscribirse a estos selectos programas refieren a: contar con el título indispensable debidamente legalizado, someterse al procedimiento de ingreso y examen de selección. Y para la titulación se suman: cumplir con las diversas actividades y trabajos que estipula el programa de estudio en los tiempos determinados, demostrar cierto dominio de alguna lengua extranjera, realizar la tesis y someterse al examen de grado. Cabe hacer notar, que todos estos elementos remiten a la **evaluación**.

Por su parte, los excluidos son de dos clases: los que no ingresan y los que no terminan el proceso. Desde esta perspectiva, los posgrados plantean 'reglas facultativas de la dominación' que articulan en dos sentidos: desde las exigencias externas y desde las formas de subjetivación que construyen subjetividades deseantes y frustradas a la vez. Los excluidos, como existencia marginal, asumen el dispositivo como algo inalcanzable al no poder ajustarse a los controles que el mismo plantea. También se organiza, de tal manera, que es un espacio donde sólo algunos tienen acceso, en tanto que la mayoría de la población no puede ingresar;

ratifica así, su lugar de privilegio social, académico y ligado con el saber y la ciencia. Su parte perversa consiste en ocultar, tras el discurso del desarrollo del sujeto, el juego y la consolidación de las estructuras de poder con su carácter clasista.

Se pasa de los privilegios de la aristocracia, por la vía de la sangre, a los de la burguesía por el poder económico y el control político, y, ahora, a los de la meritocracia a través del acceso y permanencia en los posgrados, de forma que los títulos académicos son equivalentes a los títulos de la nobleza y son aún más reconocidos si son producto de estudios en el extranjero.

d) Inscripción y permanencia

Para participar en el dispositivo del posgrado es necesario suscribirse y someterse a los controles que ahí se plantean, pero también legitimarlos y reproducirlos con una perspectiva conservadora, admitiendo una heterogeneidad de disciplinas y formas de estructuración y operación.

Los posgrados definen la normatividad que remite a un conjunto de preceptos que han de seguirse, tanto en el plano burocrático al tener que satisfacer ciertas demandas procedimentales (entrega de documentos, fechas-límite, procesos de selección, inscripciones y cuotas) como cubrir los requisitos académicos previos; asimismo coaccionan a sus integrantes (maestros-alumnos) bajo formas de exigencia en el trabajo, producción de discursos y la permanente amenaza de quedar excluidos del dispositivo. La calidad se consigue mediante la satisfacción de las actividades contenidas en el plan de estudios y que se asocian con la asistencia a clases, la entrega de trabajos, la participación en las actividades programadas, etcétera. Las infracciones a las normas significan la aproximación al fracaso, ya sea por exclusión, ya por reprobación, ya por abandono del programa.

En este sentido, se habla que cuando el estudiante no logra integrarse a las demandas institucionales se debe a dos causas: la incongruencia y el aislamiento.

[la primera] [...] **consiste** en el divorcio entre los intereses del estudiante con los de la institución [...]. “[...] **la** incongruencia surge de las percepciones personales de no encajar y/o sentirse ajeno con respecto a la estructura social e intelectual del establecimiento. En tales situaciones, el abandono se origina, no tanto en la ausencia de integración, como en el juicio referido a la indeseabilidad de esa integración” [...]. [Así], el estudiante siente incompatibilidad entre sus intereses, sus motivaciones y sus expectativas y los de sus compañeros, así como con los que dominan en la institución” (Tinto en Piña y Mireles, 2000:84).

Por su parte, el aislamiento da cuenta de “la ausencia de interacciones suficientes mediante las cuales se puede alcanzar la integración. Se trata de una situación en la que las personas se encuentran totalmente ajenas a la vida cotidiana de la institución” (Tinto en Pontón y Jasso, 2000:57). Esta exigencia es factor de desarreglos psicológicos que llevan a la neurosis, el nerviosismo y la tensión. “[...]”

prestarle tanta atención es prueba de un régimen más severo y de la preocupación de tener sobre [los estudiantes, los profesores y demás instancias académico-administrativas] un control exacto" (Foucault, 2000:53).

e) Expansión de programas de posgrado

Así como se ha incrementado la matrícula en los programas de posgrado, la oferta de éstos se ha extendido. Este fenómeno se asocia, por un lado, como ya se ha dicho previamente, con el desarrollo del conocimiento (sociedad del conocimiento) y, por otro, con la exigencia por parte del sector laboral, de que los sujetos, al ser contratados, compitan entre sí, en términos de grados académicos y saberes. Esto da como consecuencia el surgimiento de programas y hasta de instituciones que tratan de insertarse en la estructura de los procesos de formación. Otro factor que contribuye a la expansión de los programas de este nivel, corresponde al impulso que se quiere dar, por lo menos en términos discursivos, al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Estos bienes culturales están regidos y reglamentados, así como también, eventualmente, apoyados con recursos financieros procedentes del Estado vía SEP-CONACyT, organismo, este último, que se convierte en instancia *normativa* y *evaluadora* de los programas de formación y proyectos de investigación. Cuenta, asimismo con recursos para otorgar becas y estímulos económicos y de equipamiento a instituciones y personas (investigadores, docentes, estudiantes de posgrado) cuya operación y producción alcanza condiciones de 'excelencia' en el campo que los ocupa. Entre los programas interesantes para este trabajo está el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), en el que se inserta el Padrón Nacional del Posgrado (PNP), el Padrón de Excelencia (PE) y la propuesta actual del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), cuyos lineamientos generales están contenidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006.

Abajo encontramos un cuadro que señala el total de posgrados inscritos en el CONACyT (2003) y sus especificidades en cada uno de los programas de apoyo.

Período	PFPN	PNP	PE	PIFOP
2001-2002	654 (100%)	204 (31%)	78 (12%)	372 (57%)

Es importante resaltar que existen dos registros oficiales de los posgrados; uno corresponde al CONACyT (2003), desde los programas que solicitan inscripción al padrón y que fueron evaluados y otro es el de la ANUIES, cuyo registro incorpora, aparentemente, todos los posgrados existentes en México; de modo que es menester señalar los informes respectivos para evidenciar las diferencias.

Organismo	Programa	Doctorados	Maestrías	Especializaciones	Totales
ANUIES (2001)		485 (100%)	2,617 (100%)	1,174 (100%)	4,276 (100%)
CONACyT (2001-2002)		272 (56%)	709 (27%)	174 (15%)	1,155 27%
Programas que no solicitaron inscripción		213 (44%)	1908 (73%)	1000 (85%)	3,121 (73%)

Los datos registrados en la tabla ponen de manifiesto que hay una gran cantidad de programas que o no solicitan su inscripción al padrón o no logran ser aceptados. De los 1,155 programas candidatos, sólo se incluyó a 654 (vid supra). Otro dato curioso es que más de la mitad de los doctorados solicitó ser evaluado.

En el cuadro siguiente se muestra el número de programas que conforman el mencionado Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (ANUIES, 2001:42; CONACyT, 2003):

Período	Número total de programas	Programas del Padrón de Fortalecimiento del Posgrado de CONACyT	
		Total	Maestrías y doctorados
1980	879		
1990	1,686		
1998	3,470	478	241
2001-2002	4,276	654	638

Cabe decir que las exigencias académico-administrativas dificultan la incorporación de múltiples programas a este padrón. Suceden entonces, al menos dos situaciones: las IES que ofrecen estos programas o cuentan con recursos muy limitados, o trabajan en razón de esos lineamientos para poder cumplirlos y obtener los recursos adicionales.

A partir de la discrepancia que existe entre los programas registrado, por la ANUIES y los incluidos en el PFPN del CONACyT, se podría suponer que más de tres mil programas se escapan de la vigilancia del Estado, lo que no es más que un supuesto, porque las redes del poder y del control definen una multiplicidad de instituciones a cargo de estas funciones. Bajo esta consideración surgen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

que son los encargados de evaluar y acreditar los programas de formación que ofrecen las IES.

La creación de estos organismos coincide con la consolidación del TLC entre Norteamérica, Canadá y México a principios de la década de los 90 y retoma la idea de que los procesos educativos de nivel superior alcancen calidad internacional (CIEES, 2000), tema que también es preocupación del CONACyT. El espíritu, en virtud del cual son legitimadas estas instancias en coordinación con otros organismos del Estado, es el de controlar la vida académica mediante diversos mecanismos que, esencialmente, se refieren a nuevas formas de apoyo financiero. De este modo existe la demanda de que se cubra un conjunto de requisitos que, de conformidad con estas regulaciones, elevará la calidad de la educación. Para consolidar esta política se han instaurado los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) I, II y III en su calidad de registro de las condiciones generales de operación institucional y que son exigidos por las autoridades de las IES, a la vez que por los CIEES.

f) Posgrados y formación docente

Ya arriba se hacía mención de que ciertos campos laborales, tales como los vinculados con la vida académica están demandando que el personal, adscrito a las IES cuenten con estudios de posgrado. Sin embargo, a continuación se muestra el comportamiento relativo a la formación de estos profesionales.

Período	Licenciatura	Normal	Posgrado	Total
1998-1999	158,543	16,739	17,124	192,406
	82.4%	8.7%	8.9%	100%

Para esta tabla la ANUIES (2001:90) presenta los porcentajes y el total en números absolutos de los perfiles de formación de los académicos; el cuadro es un armado mío. El documento no precisa a cuáles docentes está incluyendo, ya que aquí aparece un total de 192,406, mientras que más adelante el mismo documento expresa que las IES tenían contratados a 17,031 profesores en 1999.

El alto índice de académicos que carece de grados superiores al de licenciatura es significativamente numeroso, ya que, como queda de manifiesto arriba, si además se suma a los docentes normalistas, el porcentaje se eleva a más del 90%; quiere decir que el 'perfil deseable', -nuevo concepto en las IES-, para los profesores no se alcanza, en virtud de que se está requiriendo, por lo menos, el grado de maestría para acceder a él. Esto deviene en que una proporción elevada de docentes universitarios esté participando en estos programas en calidad de estudiantes. Si además echamos un vistazo a la cantidad de personal académico que está empleado por las IES, (7,615 de tiempo completo, 1,687 de medio tiempo y 7,729 por horas, que da un total de 17,031 profesores, que eventualmente se repiten, ya que un docente de tiempo completo en una IES puede ser de tiempo

parcial en otra) queda de manifiesto que es este sector uno de los principales demandantes de servicios educativos de posgrado.

Cabe advertir que el Estado es exigente a la vez que benévolo, ya que, precisamente, frente a la exigencia propone la solución, de ahí que se haya creado el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en el año de 1996, el cual ofrece becas para que los académicos se promuevan hacia la obtención de posgrados. En 1999 este programa otorgó becas a 1,960 docentes, de los cuales 1,211 aspiraron al doctorado y 749 a la maestría (ANUIES, 2001:95).

Ahora bien, hasta aquí se han ofrecido índices correspondientes al comportamiento de la educación superior en general, de los posgrados y la formación de profesores para los programas que ofrecen las IES. En virtud de que más adelante se hará un análisis más puntual respecto de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, se presenta el siguiente cuadro que muestra la distribución de estudiantes por áreas disciplinarias (ANUIES, 2001:46), amén de que el programa central de este trabajo se puede ubicar en dos de ellas.

Período 1998	Ciencias sociales y administración	Educación y humanidades	Otras	Total
Estudiantes	45,285	23,245	38,619	107,149
Porcentaje	42.26%	21.69%	36.05	100%

3. Una interpretación en torno a los datos numéricos

La presentación previa de los datos que reseña la ANUIES y el CONACyT muestra, en cierto sentido, el comportamiento que han tenido, en periodos diversos, las universidades y las otras instituciones de educación superior en el contexto general de las IES. Como ya se ha indicado anteriormente, la información contenida en los propios registros numéricos es poco homogénea, lo que dificulta la realización de comparaciones precisas como pretenden las ciencias positivas. Probablemente, los procedimientos a través de los cuales se han recogido estos 'datos duros' no han correspondido a un plan de investigación riguroso y, tal vez sea, más bien, una forma legitimada para emitir documentos desde las instancias gubernamentales, las cuales, a partir de un supuesto conocimiento preciso de las IES, se arrogan el derecho de comandarlas y evaluar su desempeño. De modo que, en esta selección de información ha quedado en evidencia el sesgo de los reportes de Arredondo y Santoyo (1988), Arredondo (2000), ANUIES (1996 y 2001). No obstante esta dificultad, y sin ánimo, precisamente, de caer en las contradicciones inherentes a la investigación cuantitativa, los índices anotados pueden mostrar algunas situaciones curiosas que se señalarán a continuación:

1. Las IES privadas, aunque son menos en cantidad, ofrecen un mayor número de programas (735) que las IES públicas (515), sin embargo, la población que atienden es menor; por tanto, pueden deducirse, al menos tres cosas: a) el número de integrantes por grupo o carrera es menor; b) las condiciones generales para incorporar propuestas educativas son más flexibles desde lo burocrático y/o los requisitos menos exigentes; y, c) están más atentas a las demandas educativas de ciertos sectores de forma que confeccionan programas educativos *ad hoc* para hacerse cargo de campos teóricos, tecnológicos, prácticos, artísticos y hasta de ocupación del tiempo libre. Al estar desreguladas pueden ofrecer un abanico de programas, prácticamente, sin control del exterior.
2. Por lo que respecta a la atención de la demanda, las IES públicas incorporan, en números absolutos, a más población que las IES privadas. Sin embargo, la carga prioritaria de formación está en los programas de licenciatura, en las públicas (52% vs. 48%) y, en el posgrado, en las privadas (36.5% vs. 27.6%). Como es notorio, los porcentajes de las IES públicas suman 100%, mientras que los de las privadas dan 64.1%. En estos datos hay una fuga de más del 30%. De acuerdo con esta misma lógica, cabe destacar que son, también las privadas, en los posgrados, las más concurridas por mujeres (Véase Anexo 3, p. 284).
3. Si revisamos la matrícula de los últimos 30 años podemos observar que se ha incrementado notablemente, ya que en licenciatura aumentó alrededor de siete veces. Para el posgrado el registro de datos es más reciente, en virtud de que sólo se considera el período entre 1995 a 1999, en que la matrícula se ha triplicado. No es posible hacer una comparación entre ambos niveles, porque se carece de los datos precisos. Lo que sí queda de manifiesto es que, tal como se dijo anteriormente, los servicios educativos de nivel superior se masificaron, especialmente, en la década de los 70. Por su parte, los 90 es la década de la expansión de los posgrados. Esto último resulta lógico, hasta cierto punto, considerando que ya un porcentaje mayor de población, en estos tiempos, cuenta con estudios de licenciatura y tiene, entonces, la oportunidad de optar por algún posgrado, sin olvidar la demanda de mayor formación que requiere el campo laboral (para algunos el aparato productivo).
4. Respecto de la participación de la mujer en la educación superior, se percibe un incremento menor al 50% en más de cuarenta años. El porcentaje de participación de hombres en este mismo sentido, descendió apenas 9 puntos a lo largo de este período. Resulta interesante destacar que estos datos de cualquier forma son engañosos, en virtud de que al incrementarse el porcentaje de mujeres inscritas en la educación superior, automáticamente desciende el correspondiente a los hombres.
5. Como ya se ha indicado antes, la década de los 90 es un período que se caracteriza por la expansión de los programas de posgrado. Este nivel está integrado por especializaciones, maestrías y doctorados. Podemos observar en la tabla correspondiente a este rubro (Véase Anexo 2, p. 283), que son, principalmente, las maestrías, las que más auge han tenido. Eso se explica en

parte, porque, si bien los programas de especialización son, generalmente, más breves y se exigen menos requisitos para la inscripción y la titulación, tienen escaso valor curricular, -a excepción hecha de las especialidades médicas-, y, sin embargo, requieren de una dedicación importante. Debido a estas condiciones los aspirantes a los posgrados prefieren las maestrías, lo que da por consecuencia que el índice más alto de matrícula en el posgrado corresponda, precisamente, a estos programas. Al igual que en la comparación que se hacía respecto de la diferencia entre la matrícula de licenciatura y la de maestría, en este caso ocurre lo mismo, toda vez que para casi todos los doctorados, se exige como requisito previo, el grado de maestría.

6. Otro tema que ya se ha referido es el concerniente a las entidades auspiciadas por el gobierno, tales como la ANUIES, el CONACyT, los CIEES, el CENEVAL, entre otras, que al convertirse en instancias de registro y **evaluación** de las instituciones, preferentemente, públicas, asumen, prioritariamente, una función reguladora, ya que las normas que establecen para la operación de las IES y de programas académicos, mismas que han de cumplirse para ser evaluadas las primeras y acreditados los segundos, se convierten en el modelo por alcanzar para la obtención de otros apoyos financieros complementarios. Se comentaba, ya arriba, como los padrones y ahora los PIFI I, II y III están tratando de vigilar el desempeño de la educación superior pública.
7. El énfasis que se hace en la diferenciación entre las IES públicas y las privadas cobra relevancia en tanto que las segundas están prácticamente a salvo de los marcos normativos que sí operan para las públicas. A manera de ejemplo, ya se hizo mención respecto de la anulación de las tesis y exámenes profesionales en algunas de las IES privadas; asimismo, revisando un documento reciente de los CIEES relativo al área de humanidades, en el listado general de instituciones evaluadas, sólo la Universidad Iberoamericana de Oriente se había inscrito en el proceso de acreditación de algunos de sus programas. (SEP, 2000, CIEES, 2003).
8. Salta a la vista, también, la preeminencia de estudiantes matriculados en carreras y/o posgrados vinculados con las áreas de ciencias sociales y humanidades, que, no obstante, son los programas más castigados en lo relativo a los recursos financieros. Si un criterio para la asignación de presupuestos es el número de estudiantes que se atienden, tendrían que apoyarse más estos programas. Cabe mencionar que el recorte económico los afecta, fundamentalmente, porque muchos de los temas centrales de trabajo académico se vinculan escasamente, o no se vinculan con la noción de productividad imperante en este tiempo globalizador, a excepción de las áreas administrativas que se agrupan con las de ciencias sociales. En este sentido, cabría también, alguna consideración relativa a que las categorías que sirven para clasificar las áreas disciplinarias son retomadas de la vieja división entre ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades que, al parecer, ya no responden, del todo, a una nueva concepción del conocimiento con su carácter multirreferencial e interdisciplinario.

4. El Padrón Nacional de Posgrados, CONACyT

En la lógica del mundo en libre competencia donde se privilegian la productividad y la competitividad, de manera análoga a la producción y comercialización de bienes materiales, en las IES que ofrecen programas de posgrado ocurre una dinámica similar. La creación de los organismos reguladores, que tienen el cometido de calificar la eficiencia de dichos programas, define para estas instancias tareas de **evaluación** y control, a través de la fijación de normas de funcionamiento y procedimientos de **evaluación** en atención a esas normas; y así configuran escenarios regulados. De aquí se desprenden varias consideraciones en torno a la obtención de fuentes alternativas y/o complementarias de recursos:

1. Hay IES públicas y privadas que ofrecen o no programas de posgrado; las que no ofrecen, tampoco son candidatas para obtener recursos adicionales a través del CONACyT, aunque sí por medio de otras instancias.
2. Hay IES públicas y privadas que no necesitan o no desean o no pueden hacer uso de recursos adicionales para operar, provenientes de las instancias establecidas para ello.

Esto plantea sus contrarios:

3. Hay IES públicas y privadas que sí ofrecen posgrado y que sí requieren y quieren recursos adicionales. Son éstas las candidatas a formar parte del Padrón Nacional de Posgrado.
4. No todos los posgrados, a pesar de desear estar en el Padrón consiguen su admisión. Si hablamos de admisión estamos hablando de una especie de concurso en el que se tienen que cubrir ciertos requisitos para ser seleccionado. En este sentido Castoriadis (1982:17) dice: "[l]a selección de los más aptos es la selección de los más aptos para hacerse seleccionar."
5. Para cubrir los requisitos que se piden, el programa de posgrado candidato tiene que funcionar de conformidad con esos requisitos, que en este caso, se centran en condiciones, tanto institucionales generales, como específicas del programa. Los rubros, sobre los que el CONACyT (2001) regula son, primero, la 'calidad' como norma y después la **evaluación** y refieren lo siguiente:
 - a) Calidad de la planta docente en cantidad suficiente y con la formación idónea.
 - b) Formas de gestión del programa: estructura organizativa colegiada, recursos económicos y en infraestructura suficientes, condiciones de trabajo que permitan la investigación, la docencia y la difusión.
 - c) De los estudiantes y maestros, condiciones de ingreso, selección, permanencia, **evaluación**. En el caso exclusivo de estudiantes lo concerniente a la titulación.

- d) Declaración de principios y compromisos institucionales referida a la gestión, docencia, investigación, asesoría, difusión, servicios, etcétera.
 - e) Plan de estudios debidamente integrado, coherente, realista, abierto y flexible y en permanente proceso de revisión y actualización.
 - f) Establecimiento de políticas de **evaluación**, tanto del personal docente, como de los apoyos académicos y, por supuesto de los avances de los estudiantes.
 - g) Estudios de seguimiento de egresados, su inserción laboral y los posibles empleadores.
6. Para precisar algunos de los puntos, aquí agrupados en grandes temas, se definen parámetros específicos que han de cumplirse en temas como:
- a) Número de docentes por programa, según el nivel de que se trate. Formación mínima con la que deben contar, y porcentajes de docentes con maestría y doctorado.
 - b) Número de alumnos por profesor según el nivel de programa.
 - c) Número máximo de tesis por tutor.
 - d) Número mínimo de tutorías de tesis por año.
 - e) Número mínimo de publicaciones por parte de la planta docente.
 - f) Participación mínima de estudiantes en las publicaciones producto del programa.
 - g) Líneas de investigación suficientes en cantidad y temas para ser trabajados por los docentes y, la participación de los estudiantes.

Ésta es una presentación muy resumida de las condiciones que han de cumplirse para poder ingresar al Padrón Nacional de Posgrados. Estar aceptado es poder obtener recursos adicionales para la operación del programa, sujeta, la aprobación, al lugar en el orden jerárquico que decida la instancia directiva correspondiente (consejo, rector o director) que tiene ese programa en la configuración institucional y a la disponibilidad de recursos.

La petición de tantos requisitos muestra la concepción burocratizada de la educación y su calidad y puede ser un factor que desaliente el trabajo.

Para poder formar parte del Padrón de Programas de Excelencia o de alta calidad, habrá que cumplir algunos requisitos adicionales, también planteados como parámetros que garanticen la 'calidad nacional' (para programas de alta calidad) y la 'calidad internacional' del programa (padrón de excelencia), cuyas normas se colocan, básicamente, en que algunos miembros de la planta docente tengan: reconocimiento nacional o internacional, respectivamente; publicaciones en los índices del CONACyT para los primeros y en Social Science Citation Index, para los segundos. Asimismo, es necesario, pero no suficiente, que los de calidad nacional pertenezcan al SNI con por lo menos nivel I, y los internacionales, bajo la misma condición, se ubiquen en el nivel III.

Existe un tercer padrón del CONACyT, y es intermedio entre los dos antes dichos y es el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP). Éste está integrado por programas que, habiendo estado inscritos en el padrón nacional, se esmeran por pasar al de excelencia. Estos programas están bajo una vigilancia 'benévola', pero constante.

El recorrido anterior se centra más en las exigencias de orden burocrático, a través de las que se trata de garantizar la 'calidad'. No obstante, subyace un ordenamiento subjetivo, que puede ser explicado en palabras de Bourdieu (1985:83) que a la letra dice: "[...] las gentes se adhieren tanto más firmemente a una institución cuanto más severos y dolorosos sean los ritos iniciáticos que esa institución impone [...]."

Ahora bien, en el marco de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, objeto de estudio de esta investigación y respecto de la recuperación de la historia de una de las generaciones matriculadas en este programa, se puede precisar que esta maestría no había podido ser inscrito en el Padrón de Excelencia (PE). Cabe mencionar que esta exclusión fue un fantasma, desde que inició el trabajo académico, de dicha generación de estudiantes, ya que desde la sesión inaugural del programa, surgió la pregunta acerca de por qué no estaba inscrita en el PE del CONACyT. Esto apareció como un obstáculo, en tanto que era la causa por la que no se contaría con ciertos apoyos como becas y, en consecuencia, una mayor posibilidad de dedicarse al estudio de tiempo completo, así como la falta de recursos para la adquisición de equipos de cómputo.

Los esfuerzos de la UAM, para colocar a sus posgrados en el padrón del CONACyT, prosperaron hacia la incorporación de este proyecto educativo al PIFOP. Ahora los estudiantes pueden obtener becas, condición necesaria para que se facilite su dedicación de tiempo completo a las labores académicas. Vale la pena mencionar que los bajos índices de titulación de los posgrados, también de la maestría en cuestión, atienden, en parte, a que los alumnos tienen que realizar otras actividades mientras se ocupan de sus estudios. Se puede suponer que con esta prestación el programa podrá tener un mayor egreso en los plazos deseables.

Respecto de la dinámica inherente a la incorporación y desincorporación de los posgrados a los padrones del CONACyT, ésta está definida por las normas de 'calidad' expuestas arriba. Esta condición propicia que los posgrados formen parte de dichos padrones si y sólo si cumplen satisfactoriamente los requisitos antes anotados, lo que los coloca en un lugar siempre de incertidumbre. Esta incertidumbre corre desde la decisión propia, de la parte gestora, de administrar los eventuales recursos adicionales también para otros programas candidatos (tal como actualmente se prescribe) para que cada institución administre 'la bolsa', proveniente del CONACyT, de la forma en que considere pertinente. Esta prerrogativa puede llevar a la posibilidad de que los programas sean 'degradados' (en sentido militar) y pasen de pertenecer al PE para ser ahora del PIFOP. (Para apreciar este movimiento véase el Anexo 4, p. 285, donde se muestran dos cuadros de concentración de programas, en las áreas de ciencias sociales y

educación, pertenecientes al PE, en los periodos 2001 y 2003, que he integrado con datos del CONACyT).

Con el ánimo de ir acotando el marco actual de la UAM-Xochimilco, donde se imparte la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, podemos observar (Anexo 4, p.285) que, en la versión actual del PE, no están presentes los programas de maestría de la propia UAM-X. Cabe destacar que en el uso de las facultades institucionales para administrar los apoyos del CONACyT, la UAM-X decidió una distribución más equitativa de dichos recursos en varios programas de este nivel, por lo que la maestría, que da contexto a esta investigación, pudo ser incorporada al PIFOP en el año 2002.

Capítulo III

La evaluación académica

*Al lado de la mano que da,
aparece la garra que arrebató.*

Victor Hugo

En los capítulos anteriores se ha presentado un recorrido histórico con un análisis de la universidad y el posgrado, con el propósito de construir un marco de referencia amplio para el posterior análisis de la experiencia de formación en la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se ofrece en la UAM-X, misma que es la parte medular de esta tesis. Durante estos dos capítulos se ha filtrado, inevitablemente, el tema de la evaluación, por ser este proceso uno de los principales componentes que orientan la vida social, en general, y que tienen una incidencia determinante en el dispositivo pedagógico en sentido amplio, en virtud de que, en la definición de éste, participan aspectos económicos, políticos, ideológicos, históricos, sociales y, específicamente, educativos que hacen de las instituciones académicas y sus programas un crisol de confluencia de lo múltiple, heterogéneo y complejo de las relaciones sociales y de poder que son inherentes a todo proceso social. Inmersa en esta trama, está la institución y el sujeto que, a la vez que son constructores y partícipes de éste, también son sus víctimas, al estar sujetos por normas, reglas y formas estereotipadas de acción que van conformando la subjetividad individual y la colectiva, y que configuran un modo de vida.

En este contexto hay tres ejes conceptuales que dan sustento al ulterior desarrollo de este trabajo y que son, precisamente, la universidad, el posgrado y la evaluación. En razón de que los dos primeros ya han sido abordados arriba, este capítulo se centrará en el tema de la evaluación, que, aunque ya ha sido referido múltiples veces, como una práctica institucionalizada, ahora se hará un abordaje conceptual que permita un corrimiento en el tema y amplíe su horizonte de

competencia y comprensión, tanto en términos teóricos como respecto de su lugar como ejercicio académico.

El proyecto educativo, en la actualidad, al igual que la evaluación académica correspondiente, corren por condiciones análogas al proceso de modernización global donde se trata de "[...] establecer un solo modelo para países desarrollados y subdesarrollados que no quieran quedar fuera de la economía mundial" (García, 1999:46); esto, en el campo de la educación, se traduce en una serie de lineamientos uniformadores derivados de criterios cuyos orígenes no están explicitados, pero que son impuestos por la vía de las instancias de poder, donde subyacen las fuerzas económicas que parecen estar definiendo los distintos ámbitos de la vida social, en general. Las presiones ejercidas en los gobiernos, por las entidades internacionales (BM, FMI, OCDE, OMC), especialmente, a las naciones deudoras, apunta hacia la privatización que ha de promover el Estado, concerniente a la disminución de la inversión pública destinada al gasto social, donde está incluida la educación, en detrimento de la calidad de vida y el bienestar de la población.

Ya en el capítulo anterior se habló acerca de que las actuales tendencias económicas, para la educación pública, especialmente, la superior, desencadenan una serie de tensiones que la colocan en un lugar de fragilidad, en razón de que su financiamiento está permanentemente en peligro y, por tanto, también su existencia. Esta incertidumbre financiera afecta considerablemente, aunque no sólo, a las universidades públicas, bajo varias amenazas latentes que no han terminado de consolidarse, pero que apuntan, por un lado, a su privatización por la vía del estrechamiento de sus presupuestos y, por el otro, a justificar una **evaluación académica** continua, de corte paramétrico, con el ofrecimiento de que someterse a ella y cumplir con los 'estándares de calidad' significa la posibilidad de allegarse recursos adicionales. La insuficiencia en los recursos se debe a que los presupuestos asignados están comprometidos, en un alto porcentaje, al pago de sueldos del personal académico y administrativo. Para que esta evaluación sea posible, el propio Estado crea un conjunto de instituciones evaluadoras.

Al igual que el orden general, lo que sucede en la educación es que, bajo un discurso 'democratizador', donde lo mismo, instituciones que sujetos, pueden participar, (las primeras, proponiendo y gestionando programas, los segundos en calidad de participantes en éstos, ya como docentes, ya como estudiantes), siempre que cumplan con una serie de requisitos, superen los filtros (exámenes) y estén dispuestos a competir, desde criterios supuestamente objetivos y válidos, por ciertos financiamientos adicionales y por las plazas para profesores y alumnos. En esta dinámica, de aparente democracia real, lo que se está perfilando es un proceso de segmentación caracterizado por la diada inclusión-exclusión o la inclusión forzada o no deseada (Galeano, 1996; García, 1999; Gorostiaga, 2000), donde quedan dentro o fuera instituciones, programas y sujetos, que son evaluados -acreditados y calificados- de conformidad con una serie de instrumentos que contienen criterios retomados de ciertos modelos imaginarios contruidos por las naciones poderosas con economías centrales, que también tratan de regular lo educativo en las economías periféricas. Si en una época, la educación pública estaba a cargo del erario, ahora, bajo el nuevo modelo, se

tiende hacia su desregulación que trae como contrapartida la reducción de los subsidios para rubros como la salud y la educación. Así, la función de los gobiernos se desliza de una concepción de Estado benefactor a la de Estado evaluador (Díaz Barriga, 2000:17).

Para que esto sea posible, se instauran formas de vigilancia y control internacionales y nacionales que 'eficienten' el gasto público, tanto en términos económicos, como relativos a la productividad, esto es, menos insumos para más productos, con la reducción de oportunidades, ya que los 'pocos recursos disponibles' tienen que repartirse entre muchos. Esta concepción opera lo mismo en el sector productivo, que en el gasto social, donde se incluye la educación.

1. La educación en el contexto actual

Desde una perspectiva menos pragmática, la educación tiene el cometido de facilitar y promover el desarrollo integral del ser humano, a través de una propuesta cultural, integradora y permanentemente sustentada en juicios de valor, que fomente la riqueza y variedad del abanico de las potencialidades humanas, a través del cultivo de hábitos y modos de conocimiento y expresión cultural, para que el sujeto sea capaz de tomar decisiones críticas, libres y creativas, tanto respecto de la constitución de sí mismo, como en relación con otros, pensando y dialogando con ellos. Ya que sin esto, "el hombre [y la mujer] no realizará[n] su vocación que es la de ser hombre [y mujer]"(Fernández, 2002:133).

a) Algunos problemas actuales de la educación

De acuerdo con las ideas planteadas arriba, la educación, además de contener una serie de principios filosóficos inmanentes, ocupa un lugar fundamental en las instancias de poder, ya que es a través de ella que se generan y promueven procesos sociales diversos. A decir de Foucault, el proyecto humanista, implícito en los procesos de educación en Occidente, es de corte conservador, está anclado al poder y pretende la conservación del mismo en sus propias estructuras e instituciones (Foucault, 1995).

El paradigma de la globalización, en el contexto educativo, está centrado en la libre competencia de instituciones, programas y sujetos, donde operan criterios semejantes, de tal forma que los modelos operativos de la industria y la empresa se han extrapolado a los procesos educativos. Puede suponerse que la escuela debe parecerse cada vez más a la industria. Desde la perspectiva de la 'tercera revolución tecnológica' y para cubrir las demandas del mercado relativas a los trabajadores, se plantea la necesidad del perfeccionamiento de los cuadros profesionales, para que compitan con sus homólogos de otras latitudes. (Guerra, 1994:145). No obstante, el énfasis en procesos formativos calificados enunciados previamente, éstos no están considerados para la población en su conjunto, sino que son altamente discriminatorios, condición que se sostiene, desde el discurso, en un darwinismo social para justificar la exclusión (Díaz Barriga, 2000:13), y que

habla de que sólo los más capaces podrán acceder a los mejores lugares sociales (educación, empleo, ingresos, oportunidades de desarrollo). Quiere decir, entonces, que los 'menos dotados' tendrán que sujetarse a condiciones de educación deficiente y explotación, así como aceptar una mala calidad de vida, al ser los responsables directos y hasta culpables de sus desventajas personales, pareciera decirse.

Según Foucault (1995) esto es lo que permite que las estructuras de poder se conserven, para crear los ejércitos de mano de obra poco calificada y, por tanto, barata. También son las instancias del poder económico y político (BM, FMI, OCDE, OMC, UNESCO y UNICEF) las que vigilan los procesos educativos en cuanto a su operación, eficiencia y eficacia y proponen las recomendaciones, no sólo en el orden de lo académico, sino también en lo relativo a la asignación y aplicación de los recursos económicos. Las eventuales desviaciones, si es posible hablar en este sentido, generan, de forma más o menos inmediata y puntual, un conjunto de regulaciones y normas que reorientan y controlan la educación, en función del 'proyecto social' que sostienen. Del marco de referencia anterior es posible elucidar la triada *control - calidad - evaluación académica*, temas que están presentes en una gran diversidad de discusiones en torno al quehacer de la educación y su anclaje al proyecto neoliberal.

Preguntarse por la calidad es, de alguna manera, un ejercicio de evaluación, de valoración; es preguntarse por el sentido y la significación individual y social de las actividades y las prácticas, por la congruencia con los fines de la educación y por la trascendencia social e histórica de los procesos y acciones académicas (Pacheco, 2000:141).

b) La calidad de la educación y la evaluación

En la educación en México, tanto de nivel básico como universitario, se han establecido diversas instancias de la burocracia académica que se han dado a la tarea de instrumentar evaluaciones nacionales y/o locales sobre los programas educativos, el desempeño de la planta docentes y el aprovechamiento de los alumnos, de cuyos resultados, poco alentadores, se ha derivado la expresión, relativa a la educación básica: "México: país de reprobados" (Pacheco y Díaz Barriga, 2000:15). Con esta declaración, 'quedó demostrada', entonces, la urgencia de realizar evaluaciones académicas periódicas que impidan el 'deterioro educativo'; éstas se han realizado en varios sentidos. Y, de este modo, se institucionaliza la evaluación como un recurso de vigilancia, fiscalización y control social (Ardoino, 2000:28).

Los organismos internacionales, anteriormente referidos, priorizan que el gasto público, destinado a la educación, se invierta en el nivel básico y regatean, permanentemente, el financiamiento de la educación superior, especialmente en áreas relativas a las ciencias sociales, las humanidades y las artes, por ser éstas 'improductivas' y carecer de los índices de calidad necesarios. Evidentemente, los criterios paramétricos, que se aplican en la evaluación de estos programas, están conformados desde los mismos referentes con que se califica una carrera desde

una perspectiva técnica o pragmática y desde ciertos sujetos insertos en las estructuras del poder. Esto muestra lo arbitrario de los procedimientos, indicadores y, por tanto, de los resultados, que son los que servirán de argumento para estrechar el presupuesto o retirarlo definitivamente.

En el Programa Nacional de Educación (PNE), correspondiente al período 2001-2006, se anuncia la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que expresa la noción relativa a cómo se articulan los conceptos de calidad y evaluación. Al respecto este programa rector dice:

[...] la calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes se apreciará objetivamente gracias a mecanismos rigurosos y confiables de la evaluación que serán independientes de las autoridades cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos instrumentos de evaluación serán altamente valorados por los maestros, directivos y la sociedad (PNE 2001-2006:87).

No obstante la declaración anterior, mediante la cual se justifica la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la evaluación académica e institucional en México, desde esta óptica, ha sido ya una práctica de otros periodos presidenciales, y la fundación de este organismo ha de pretender legitimar una serie de prácticas evaluativas previas. Por ejemplo, ya el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica parte de una evaluación académica nacional; asimismo, con anterioridad, se establecieron instituciones, unas privadas, otras públicas, abocadas a estas tareas tales como el CENEVAL, los CIEES, la ANUIES, el COSNET, el FIMPES, el SNI, el CONAEVA, el CONACyT⁶, entre otras. Instituciones, todas ellas, que han instrumentado una serie de procedimientos de evaluación, primordialmente orientados a medir y cuantificar los conocimientos de las estudiantes (exámenes de ingreso al nivel medio superior: EXANI I y II; examen indicativo de ingreso a la licenciatura; examen único de ingreso al posgrado: EXANI III; examen general de calidad profesional: EGCP para 20 profesiones diferentes) (Aboites, 2002; Díaz Barriga, 2000).

Estas y otras instancias, altamente burocratizadas, se centran en el desempeño de docentes e investigadores desde una perspectiva de productividad y se encargan de normar y/o acreditar los planes y programas de estudio de la educación superior y los posgrados y las instituciones que los imparten, bajo normas homogeneizantes con respecto del saber, la infraestructura, las formas de organización y gestión y los criterios de 'calidad académica', a partir del supuesto de que el "[f]ortalecimiento de los programas de evaluación del propio quehacer de las instituciones, la curricula (sic) de las carreras y el perfil profesional de los egresados, [...] [son necesarios para] contar con los elementos que permitan el mejoramiento de la calidad en el proceso de formación de profesionistas," (Guerra, 1994:148). Temas como la distribución de la matrícula por campos profesionales,

⁶ CENEVAL: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior; CIEES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior; ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; COSNET: Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica; FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; SNI: Sistema Nacional de Investigadores; CONAEVA: Consejo Nacional de Evaluación; CONACyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

la excelencia académica institucional, el logro de 'estándares nacionales', la formación de comités de pares (peer review), la evaluación del desempeño profesional con comités de 'aseguramiento de la calidad del ejercicio profesional' con representantes de instituciones, organizaciones de profesionistas y sectores de la economía, según este funcionario, tienen el propósito de que los egresados puedan participar en los procesos de globalización de conocimientos con calidad internacional, que permitan concurrir con bienes, servicio y profesionistas a los mercados internacionales para el desarrollo económico mundial. (Guerra, 1994:146-149).

2. Instituciones evaluadoras

El panorama anterior muestra, por una parte, el gran despliegue de creación de instituciones evaluadoras con temas de atención diversos, por la otra, recoge un discurso que parece sintetizar varias de las orientaciones vinculadas con la evaluación académica y la globalización. En ambos niveles subyace una concepción de evaluación que tiene que ver con una función de control burocrático desde lo legal (Weber, 1996) y administrativa del poder y la autoridad (Cerdeña, 2000) lo que la hace meramente descriptiva y externa. La declaración siguiente emitida por la SEP (2000:7), confirma esta idea: "[l]a evaluación es una herramienta indispensable para conocer en forma precisa y confiable la situación de la educación, como base de buenas decisiones para mejorarla." Los rubros que se han de incluir son:

- Evaluación del maestro respecto del aprendizaje de los alumnos.
- Evaluación sobre las instituciones, su funcionamiento y sus programas.
- Evaluación del desempeño docente, de los directores y funcionarios desde diferentes dimensiones: cobertura, eficiencia, calidad y equidad.

Para que esto sea posible se creó, además del INEE, el Sistema Nacional de Evaluación para la educación básica. Para la superior están operando instancias, como la ANUIES, el CONACyT y los CIEES que promueven que las propuestas curriculares y la composición de la planta docente se sometan a los controles. Asimismo, requieren de la evaluación externa permanente, al considerarla necesaria para evitar la contaminación de los resultados por efecto de la subjetividad de los implicados. Lo que ocurre es que "en las evaluaciones externas sólo [se] sustituye la subjetividad del maestro por la subjetividad del evaluador" (Aboites, 2002). Este último es, entonces, un 'mero medidor' o 'supervisor externo' que recopila información, a través de una serie de instrumentos, de preferencia estandarizados, que pretenden borrar las diferencias en un afán hacia la uniformidad y la objetividad, perspectiva que obtura la posibilidad de la indagación y el conocimiento del proceso educativo mismo, al estar, todas las entidades involucradas, entretenidas en cumplimentar la evaluación exterior.

Dentro de la lógica anterior, la ANUIES norma el funcionamiento institucional general y registra los programas y su cobertura; el CONACyT emite los requisitos

para que las instituciones de educación superior y de investigación alcancen la 'calidad académica' con la creación y puesta en marcha de los diversos programas (PNP, PIFOP, PPE), a través de los cuales se intenta la regulación institucional, desde un conjunto de parámetros, y se otorgan o no financiamientos adicionales. Por su parte, los CIEES mediante los PIFIs evalúan y certifican los proyectos académicos. Cabe decir que, independientemente de cuáles sean las instituciones y sus programas, de lo que se trata es de establecer, por medio de ellos, un control institucional.

El punto es que, a pesar de haberse iniciado las primeras políticas de evaluación en la década de los 70', hoy sigue siendo un proceso sesgado, ya que, para los alumnos significa sólo la posibilidad de estar incluidos o no en las instituciones educativas de nivel medio superior y superior. Puede decirse que son concursos de competencia que justifican la exclusión, a la vez que, sirven para regular la distribución de estudiantes a opciones escolares con poca demanda.

En los otros espacios del aparato escolar (instituciones, directivos y supervisores, investigadores y docentes) se trata de la invención y aplicación de una serie de procedimientos e instrumentos diversos que han producido un mero empapelamiento y no ha repercutido en la mejoría de la educación, en virtud de que la evaluación académica no está orientada hacia esa finalidad. El "sistema de evaluación [ha sido] eficiente en obtener y almacenar información, pero bastante deficiente en traducirla y aplicarla.", (Aboites, 2000 y 2002). Para los docentes e investigadores significa someterse a más requisitos formales poco relevantes en la práctica educativa y son simples mecanismos de supervisión para la asignación de sobresueldos, que se convierten en estímulos deseados, a partir del paulatino deterioro que han sufrido los salarios.

La otra veta de la evaluación académica, que ha estado soslayada, es, precisamente, la que intentaría centrarse en el proceso educativo como un todo complejo y multirreferencial (Ardoino, 2000:23), donde las distintas fuerzas actuantes en el mismo, puedan ser reconocidas y develadas por los propios implicados, con el propósito de ser comprendidas desde un enfoque hermenéutico, considerando su historia: su pasado, su presente y su porvenir, sus contradicciones y sus latencias; como un acto vivo, en instituciones vivas, con sujetos vivos que portan una historia personal, en tanto que el proceso educativo y la evaluación académicas son dinámicas intersubjetivas. En el capítulo quinto se hará un ejercicio de análisis del programa de maestría, objeto de esta tesis, donde se mostrará el lugar de la evaluación como emergente/analizador permanente.

3. Aproximaciones teóricas al tema de la evaluación

El proceso educativo escolarizado, especialmente durante el siglo XX y desde una concepción técnica, ha estado definido por dos estrategias diversas y a la vez complementarias: la planeación y la evaluación. Éstas se han visto como inherentes a dicho proceso, de tal forma que, parece como si el dispositivo pedagógico, caracterizado por la interacción triádica entre los docentes, los

alumnos y los contenidos, sólo pudieran operar desde la llamada 'pedagogía científica', que introduce una serie de prescripciones técnico-metodológicas, a través de las cuáles se ofrece la ilusión de que si se sigue la norma, se 'garantiza el éxito' de la intervención educativa. Esta dinámica configura una articulación íntima entre la educación, la planeación y la evaluación. Asimismo, y con apego a lo que se ha mencionado arriba, durante las últimas décadas se ha desarrollado también el binomio educación y calidad, al cual se adhieren inmediatamente los conceptos de planeación y evaluación donde subyace una concepción de formación de cierto tipo de sujetos integrantes de cierto tipo de sociedades. "La calidad de la educación está intrínsecamente ligada con el tipo de mexicano al que aspiramos, con qué sociedad queremos y para qué tipo de proyecto de país la deseamos" (Aréchiga, 2002:105).

La planeación ofrece una serie de recomendaciones técnicas previas a la acción educativa y la evaluación tiene la encomienda de dar cuenta acerca del resultado del desarrollo de la misma, ambas intentan controlar a esta última. Una es *a priori* y la otra *a posteriori*.

El proyecto educativo como posibilidad de ser, desde la planeación, marca la ruta que ha de seguir la acción. Son, entonces, ambas -planeación y evaluación- parte de una misma dinámica, pero tienen funciones, propósitos y metodologías diferentes. Se encargan del mismo ámbito educativo, pero lo miran desde diferentes temporalidades. Una es prescriptiva y la otra describe un proceso en acción o ya finalizado. Así el proyecto y la evaluación no son abstracciones, sino que están anclados en el hacer del hombre, quien se está haciendo a través de lo que hace, para lo cual "las realizaciones deben parecerse lo más posible a las anticipaciones" (Ardoino, 2002:25). Por tanto, proyecto y evaluación tendrán que ser algo más que sólo una actividad externa predefinida o, acaso, improvisada, para poder ser procesos que van tras la búsqueda por la búsqueda misma, en una perspectiva gnoseológica, para definir, expresar, afirmar, volver más conscientes los procesos de que se ocupan, que en el plano educativo incluyen: sujetos educativos, finalidades, instituciones, proyectos, planes, programas, estrategias metodológicas, etcétera. No obstante, ambas son imaginarias, una es una anticipación de una acción, como "[...] ensayo en la fantasía del curso de la acción futura" (Schütz, 1962:147); en tanto que la otra es una narración de esa misma acción, que en esta calidad, puede ser una construcción conjetural más próxima o alejada de la verdad o ser un recuento, siempre parcial y fragmentado, de un proceso complejo. Según Ardoino (2002:29) existe, actualmente, un "frenesí por los proyectos y la evaluación."

Hecho este desvío relativo a la diada planeación-evaluación, el análisis se centrará, ahora, en el tema de la evaluación que, en el contexto actual, está sujeta, por un lado, a dos grupos de tensiones: a) las que provienen de las necesidades propias del ámbito nacional y, b) aquellas que tiene origen en el internacional, a cargo de organismos internacionales (BM, CEPAL, UNESCO, UNICEF, etcétera) que se traducen en presiones para los países, (Días Barriga, 2000; Infante, 1994). Por el otro, remite a estructuras y formas de organización institucional, que conjuntamente con el poder político son portadoras de discursos, implicaciones y consecuencias en los procesos, los objetos y las formas de evaluar, así como en

las instancias encargadas para tal propósito. Por lo tanto, la evaluación es más que sólo la delimitación de objetos por evaluar y la construcción y aplicación de un conjunto de instrumentos *ad hoc*, sino que conlleva una gran diversidad de intereses e intencionalidades provenientes de lugares distintos que la convierten en un proceso complejo que ha de ser revisado, analizado, discutido y reflexionado como objeto de conocimiento (metaevaluación).

En este sentido, cabe mencionar que hay una diversidad de ámbitos que son evaluados y que no sólo atañen a lo educativo. Habrá que advertir que se trata de evaluar todo de preferencia con 'índices internacionales de calidad'. Por ejemplo, en el caso de la industria se aspira a dichos índices, por lo que ésta se ponen en manos de ISO (International Standards Organization), con sede en Suiza, que, por honorarios exorbitantes, realiza la certificación de la industria.

Para el caso de la evaluación educativa, autores como Díaz Barriga (1999), Casanova (1992) y Miras (1991) destacan que la actual importancia de ésta ha devenido en una producción amplia de definiciones que tratan de esclarecerla y ubicarla desde ámbitos teóricos diversos. Sin embargo, parece que, por el momento, ésta carece de un corpus teórico sólido que le dé sustento y orientación, de modo que se puede percibir un vaivén en los referentes que tratan de conceptualizarla, con preeminencia de enfoques derivados de una racionalidad técnica e instrumental, donde se soslaya lo ideológico.

En razón de que este trabajo toma la evaluación como analizador de una experiencia educativa, es necesario reconocer sus conceptos implícitos. Temas como la calificación, la acreditación y la certificación son algunos de ellos. Sin embargo, el campo se abre, porque no sólo es aquella que hace el docente y la escuela de los alumnos, sino también la que ocurre en distintos niveles organizados jerárquicamente dentro de las estructuras institucionales en sentido amplio.

4. La evaluación como práctica

En la evaluación existe una doble práctica; por un lado, se da de forma **espontánea** en la vida cotidiana, lo que permite la construcción de la sensibilidad propia. Permanentemente, estamos reconociendo, comparando, diferenciando, distinguiendo entre lo que nos gusta y lo que no, de lo que nos parece relativamente indiferente. En este mismo sentido, también está ligada a la facultad de discernir, apreciar, estimar, envolver, lo que define su anclaje cultural (Ardoino, 2000:29-30). Por el otro, es una práctica institucionalizada, frecuentemente, impuesta y que tiene la finalidad de ejercer un **control**, por parte de quien la propone, instrumenta y ejecuta con una derivación hacia la regulación de ciertos procesos y sus condiciones de operación.

En el plano académico se la puede asociar, entre otras cosas, con un mecanismo para estimar los conocimientos y/o la eficiencia de lo que se va a evaluar. El sujeto juzga desde algún punto de vista, más o menos armado, pero significativamente subjetivo, y pone en juego sus valores. Estima o aprecia una

acción, un estado o un objeto mediante la comparación de diversos planteamientos, desde un marco referencial que, en parte, ha construido a partir de elementos valorados de manera espontánea, cargados de ideas de sentido común.

Esto lleva a colocar a la evaluación más como una problemática, que como un proceso técnico e instrumental, aunque, frecuentemente, se haya limitado su función a tratar de verificar algo de acuerdo con una norma, un modelo o un programa. Por ejemplo, Tyler (1979) considera que la evaluación es el proceso mediante el cual se constata la coincidencia o discrepancia entre los resultados obtenidos al final de un programa educativo y los objetivos propuestos al inicio del mismo. En estos planteamientos se develan las estructuras de poder, en tanto que un grupo de sujetos se erige como 'experto' a partir de que ocupa un lugar significativo en la toma de decisiones.

Bajo esta concepción positivista actual, como paradigma epistemológico dominante, la evaluación se convierte en un proceso fragmentado y a partir de una perspectiva monoreferencial trata de dar cuenta de una realidad compleja, multirreferencial, intersubjetividad y representacional, donde difícilmente se incorpora la diversidad de elementos y dinámicas que la configuran. En este sentido, realidad y evaluación están cargadas de hechos, representaciones, testimonios, funciones, críticas, entre otros, condiciones que, regularmente, quedan fuera de la búsqueda de evidencias que tratan de describir y/o explicar los fenómenos implicados.

La evaluación, en su carácter de ejercicio de una función social y no sólo técnico-instrumental, tendría que ocuparse, no únicamente de poner a prueba el acatamiento a las normas institucionales, la acumulación de la información y los conocimientos demandados por las instancias académicas o el ejercicio eficiente de una labor profesional, sino que tendría que incluir la experiencia educativa completa que tiene en el centro de la acción a sujetos concretos, donde nociones tales como: saber, saber-hacer, saber-ser, capacidad para enfrentar y resolver problemas, para crear e inventar, etcétera, son parte de lo evaluable. Este concepto abierto apunta también a la posibilidad de reconocer la 'negatividad' en su papel de "contraestrategia frente a las estrategias en las cuales el sujeto se siente objeto" (Ardoino, 2000:23) para develar e incorporar una visión más completa de los procesos y sujetos implicados (evaluados y evaluadores), así como la relación dialéctica entre transgresión y conformismo. Schütz (1962:76) las describe como acciones negativas caracterizadas por la abstención intencional de actuar.

Su parte propositiva está en su potencial de ser un proceso básico para retroalimentar la vida académica respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, tanto de su parte dinámica, como respecto de su capacidad para generar nuevos conocimientos. Puede ser, entonces, "espacio de recreación que facilite el mejoramiento de los procesos académicos, y se constituya con el tiempo en memoria institucional sobre la cual se sustenten nuevos programas y proyectos" (Aboites, 2000:85). Para tal fin, tiene que concebirse como **proceso** que se interesa por el sentido. Esto incluye múltiples cuestionamientos relativos a

la realidad compleja; de manera que, efectivamente sea una evaluación en el sentido propio del término.

Ahora bien, cuando se habla de la evaluación para el control, se alude a una forma a través de la cual las estructuras de poder intentan vigilar los procesos sociales, incluidas la educación y la evaluación. A esta concepción le subyace una intención praxiológica, que tiene que ver con la toma de decisiones, (Barquín, 2002; Casanova, 1992; Cerda, 2000; Miras, 1991), generalmente, asociadas con el binomio inclusión-exclusión. Se percibe que su actual institucionalización tiende más hacia fines de control social, que de construcción de conocimientos.

Así, la evaluación como **control** no tiene la finalidad de interrogarse sobre su propio sentido y el de la información que arroja, sino que lo que se busca es la constatación, continuidad o prevalecencia como identidad de una norma o modelo. "Sus diseños se apoyan siempre, al inicio, en una valoración de lo 'local' que reclama una autonomía cuando menos relativa, para al final lograr casi siempre someter al conjunto a un control jerárquico [...] forzado" (Ardoino, 2000:31).

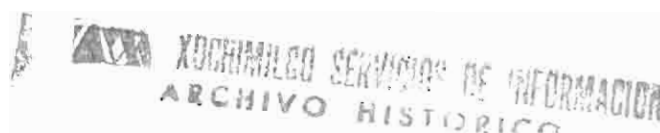
De lo anterior podemos desprender que existen, al menos, dos enfoques para conceptualizar la evaluación. Uno proviene del paradigma positivista, que además es hegemónico, cuya finalidad es la de corroborar la eficiencia de algo; en este caso, de la educación, con sus actores y programas a la luz de un marco preestablecido e incuestionable que se constituye en modelo. El segundo enfoque se caracteriza por buscar la comprensión de los fenómenos. Surge así la evaluación comprensiva en la que se pretende "analizar [de forma] más fina y contradictoriamente las situaciones aceptadas como complejas (no disociables)" (Ardoino, 2000:30).

Desde esta perspectiva, un marco hermenéutico permite una aproximación multirreferencial. Implica que las preguntas que aluden al sentido de la evaluación incluyen a los diferentes protagonistas: los actores-autores, en una vinculación efectiva con los otros que aportan los recursos metodológicos de mirada exterior. Al volverse un proceso compartido se constituye en una evaluación comprensiva que permite el conocimiento más o menos profundo del significado de la evaluación (Cerda, 2000 :76).

Para el análisis de los efectos de sentido, tienen un papel fundamental la implicación, el imaginario y el inconsciente a través del juego de representaciones. Los efectos de sentido sólo pueden ser analizados por quienes participan en el hecho, acto o práctica por evaluar. De este modo, "la evaluación propiamente dicha queda ligada a la historia de un fenómeno, de una situación, de una persona, de una comunidad" (Ardoino, 2000:31). Quiere decir, por tanto, que la dimensión temporal no se restringe a la duración del proceso de evaluación, sino que tiene pasado (raíces, orígenes, hechos fundantes, memoria), presente (realización) y futuro (como proyecto).

5. El valor de verdad de la evaluación

Con base en lo enunciado arriba, queda demostrado que la evaluación es un proceso complejo que incluye a una serie de actores, de objetos, de caminos



recorridos y de experiencias. Ese análisis deviene en un conjunto de juicios al que se atribuye un valor de verdad. En este sentido, es la propia perspectiva de la evaluación la que sesga sus resultados. Los propósitos con que se realice, el armado del dispositivo, los agentes que intervengan, los temas y procesos en que se centre, hacen que las conclusiones sean parciales, en razón de que les preexiste una escala de valores sociales y culturales arbitrariamente elegidos que constituyen jerarquías y cuya concepción está históricamente determinada y construida por el poder, por lo que, no deja de ser una apreciación parcial que Mier (2003) denomina verdad coyuntural y cuyo valor se deposita en la concepción ideológica que la sostiene y en la validez externa de los procedimientos aplicados bajo una supuesta objetividad.

Habermas dice que la evaluación, desde el enfoque empírico-analítico dominante,

[...] sólo tolera un tipo de experiencia definido por ellos mismo [los 'evaluadores'], [a través de] la observación controlada que requiere la organización de un campo aislado de circunstancias reproducibles y la pretensión de obtener no sólo hipótesis lógicamente correctas por la vía deductiva, sino empíricamente certeras" (Díaz Barriga, 2002:104).

Schütz explica que la evaluación externa implica un desinterés o distanciamiento del observador y "[...] su sistema de significatividades difiere del de las partes interesadas y le permite ver al mismo tiempo más y menos de lo que estas (sic) ven [...] lo accesible a su observación son solamente fragmentos manifiestos de las acciones de *ambos* asociados" (1962:54). Por tanto, el juicio externo es sobre un conjunto de circunstancias típicas socialmente aceptadas, pero difiere del sentido que tiene la interacción para los implicados en ella. Así, en el proceso de evaluación, los sujetos son creados por los especialistas, no tienen historia, ni biografía y la situación en la que se les coloca no está definida por ellos; "[...] esos títeres u homúnculos [son creados] para manipularlos con vistas a lograr su propósito." (p.65). Desde aquí se comprende por qué, la evaluación, es mal aceptada y recibida por los afectados.

En este mismo sentido, habría que reconocer que la evaluación multirreferencial permite, favorece e intenta incluir la riqueza que deviene de la relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos entre sí en una trama compleja de interacciones donde también se instalan procesos de transferencia y contratransferencia (invisibles en el enfoque positivista), donde además se reconoce la transversalidad institucional.

Desde este panorama parece que la carencia de un cuerpo teórico relativo a la evaluación académica dificulta su abordaje. Al respecto dice Díaz Barriga (2002) que para que éste se consolide será

[...] necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permita una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e

inserte el estudio en la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilita y del proceso grupal en el que tiene lugar.[...] El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje (pp. 118-119).

Recapitulando, tenemos que la evaluación es un proceso en binomio con la planeación, que en la actualidad se ha extendido, de modo que se quiere evaluar casi todos los ámbitos de la vida social, conforme a una serie de criterios preestablecidos o improvisados, pero que, en todo caso, resultan arbitrarios, ya que el contenido y la forma de ésta se establece por sujetos que ocupan lugares en las instancias de poder y decisión y, por tal, es la evaluación, vista así, una manera de ejercer control sobre dichos procesos sociales. La educación, por lo tanto, no escapa a este frenesí. En virtud de que es la dominación el principal sustrato de la evaluación, se articula con las formas hegemónicas de construcción de conocimientos con la finalidad de tener un control práctico sobre la realidad social. En este sentido, el paradigma imperante es el positivista, de forma que predomina una separación entre el agente que evalúa y el acto y/o proceso evaluado, donde los sujetos implicados en ambos, a pesar de ser actores y constructores de éstos, sólo son informantes. Por el otro lado, existe la postura de la evaluación comprensiva, donde los involucrados en las actividades y los procesos son actores principales durante el acto de evaluar y donde el contenido y la forma de la evaluación se configura a la luz de sus emergentes. Se desprende también la necesidad de ir construyendo una teoría de la evaluación que permita abordarla como un proceso complejo.

6. La evaluación en el escenario institucional

A lo largo de diversos apartados de este trabajo, ya han aparecido múltiples referencias en torno a ciertas instituciones que se han arrogado, por mandato de las instancias de poder, el derecho de evaluar a otras instituciones y sus procesos académicos. Tenemos, entonces, que hay instituciones de rango superior (por llamarlas de alguna manera) que evalúan instituciones de rango intermedio, que a la vez evalúan sus programas, donde también se evalúa el desempeño del personal académico (docentes e investigadores), para finalmente evaluar a los destinatarios del servicio educativo, es decir, a los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación es un eje transversal que cruza una diversidad de instituciones y lugares institucionales.

El rodeo anterior permite, ahora, hablar de que la evaluación puede ser interinstitucional e intrainstitucional. Se ocupa de cuestiones operativas y de gestión y de asuntos académico-administrativos y de aquéllos relacionados con los actores que participan en la diversidad de actividades que se realizan dentro de las instituciones mismas.

a) La evaluación interinstitucional

En esta categoría se encuentran las distintas instituciones creadas *ad hoc* por las instancias de poder que, desde ese lugar se van introduciendo en las prácticas institucionales con un discurso, a través del cual, tratan de legitimar su ingerencia en las distintas instituciones, y mejor dicho, en los programas académicos que éstas ofrecen. Los tipos de evaluación que practican son desde simples cotejos entre un listado de parámetros con criterios de 'calidad', para certificar que dichos programas cuentan con las normas definidas por estas mismas, hasta evaluaciones diagnósticas, que requieren de varias investigaciones; así van desde extender un certificado (acreditación) hasta convertirse en procesos que develan las causas que ocasionan una 'mala calidad' educativa (Peace Lenn, 1994; Pérez Rocha, 1998). Por otro lado, algunas de estas evaluaciones se orientan a otorgar apoyos financieros a los mejores programas (Padrón de Excelencia), en tanto que, desde otra perspectiva, se apoyan también programas que, sin haber alcanzado la 'alta calidad', tienen el potencial para ir trabajando de conformidad con los lineamientos planteados (Programa de Fortalecimiento del Posgrado). Por último, están los programas que no tienen ninguna posibilidad de apoyo, y éstos, entonces deben desaparecer. Así "se podrán identificar los [programas] inviables a los cuales obviamente no deben canalizarse recursos" (Pérez Rocha, 1998).

En estas prácticas evaluativas se da por supuesto que los sujetos, que definen los criterios de calidad, gozan del prestigio académico necesario para convertir a los organismos acreditadores en garantes de la confiabilidad de la información que se recabe a través de los mecanismos que generan.

Otro tema asociado con esto mismo, es la concepción fragmentada que subyace a estas prácticas, ya que, por una parte, la evaluación se centra en indicadores fijados *a priori*, que muestran sólo una parte de la dinámica académica y ocultan la otra parte que no está definida en los indicadores. Asimismo, la función evaluadora está depositada, no sólo en sujetos ajenos al proceso mismo que se pretende evaluar, sino también, en muchas ocasiones, son ajenos a la lógica con la que los 'expertos' confeccionaron el modelo de evaluación.

Un dato más, que resalta y que se asocia con lo que ya se mencionó anteriormente, es que en razón de que el paradigma que subyace en este modelo, es positivista, así, los mismos promotores de estas evaluaciones hablan de que "la evaluación de un objeto (persona, institución, programa, etc.) [es] hecha con un propósito determinado [...]" (Pérez Rocha, s/f:8). Como queda de manifiesto, las personas son consideradas, precisamente, objetos.

Cabe destacar que la lógica que subyace a estos planteamientos es el control de arriba hacia abajo (autoritario y vertical) donde se refuerzan criterios sustentados por la burocracia, bajo declaraciones referidas a que de estas instituciones evaluadoras dimana la legitimidad de sus prácticas. También llama la atención que son estas mismas instituciones las que hablan de interinstitucionalidad cuando en realidad sus principios, políticas y estrategias de

trabajo son impuestas a otras instituciones, que no ocupan el lugar de pares. Estas últimas son 'persuadidas', por medio de apoyos financieros necesarios o por la fuerza, a aceptar las evaluaciones (en forma y contenido), que los sujetos que conforman las instituciones evaluadoras decidan desde su propio arbitrio.

b) La evaluación del desempeño docente

En párrafos anteriores se hizo referencia a que, parte de lo que sostiene la implantación de este tipo de evaluación, se asocia con la actual política económica que intenta no comprometer incrementos salariales para el personal académico (docentes e investigadores) de todos los niveles educativos, incluyendo los que están a cargo de la educación superior y los posgrados. Si bien existe una especie de sueldo homologado, también se ha introducido una diferenciación salarial (que puede retirarse en cualquier momento) bajo un criterio de productividad. Con esta medida se estimula la realización de ciertas tareas sobre otras, en función del puntaje que se otorga, donde se cuantifica lo que cada docente realice. Esta suma está asociada a un rango o nivel determinado, de forma que se retribuye diferenciadamente al personal académico.

En esta política confluyen, al menos, dos condiciones. La primera tiene que ver con los recursos extraordinarios que pueden recibir las instituciones públicas por medio de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que prescriben algunas normas. La segunda, en donde los mismos docentes definen, con base en ciertos criterios, algunos venidos del exterior y otros contruidos internamente, las actividades 'muy valiosas' y las 'menos valiosas' (en términos de puntaje) para realizar el proceso de evaluación al desempeño docente a partir de esos parámetros. Estos criterios de la evaluación docente se centran en las categorías de: permanencia, dedicación y calidad (Guevara y Pacheco, 2000:148).

No obstante, se trata de una evaluación entre pares, no dejan de estar presentes criterios arbitrarios en los que se relevan (con puntos), muy probablemente, aquellas actividades que los propios sujetos, que configuran el inventario, realizan. Así, según sean los actores que participan, será la definición de los criterios.

Este proceso tiene varias consecuencias, entre las que se pueden destacar: la existencia de un inventario siempre cambiante en función de quienes participen en su definición; la realización preferente de actividades que otorgan mayores puntajes, en soslayo de aquéllas que ofrecen menos; la realización de propuestas de trabajo, cuyas características se apegan a los criterios determinados en el inventario, en detrimento de las necesidades inherentes de la actividad; asimismo con estas prácticas se alienta la competencia y el individualismo y se debilita la cohesión grupal.

Cabe aclarar que los dos ámbitos de la evaluación descritos sucintamente arriba, son temas de preocupación relativamente reciente. Podemos localizar su origen casi simultáneo con la firma del TLC entre México, Estados Unidos y

Canadá, ya que de este tratado se han derivado una serie de requisitos que explícita o implícitamente se han venido exigiendo a México. Uno de ellos es precisamente la idea de homologación respecto de la forma de percibir y gestionar la educación superior, así como la que se refiere a las competencias profesionales, de ahí que surjan la certificación de programas y la recertificación de los profesionistas. Son estas fuerzas externas las que han generado una política evaluadora que día con día, a la vez que va ganando un lugar como una serie de actividades necesarias e ineludibles, también ha despertado la inconformidad en algunos sectores. Habrá que aprender a jugar con las cartas del poder para no quedar al margen de los escasos beneficios que el orden ofrece.

c) La evaluación del desempeño de los estudiantes

A diferencia de lo relativamente reciente o poco significativo de la evaluación de los dos ámbitos anteriores, la evaluación del desempeño de los estudiantes ha sido una constante desde, prácticamente, el origen de la escuela. Denota la verticalidad y el juego de poder desde una concepción autoritaria, donde subyace la idea de que los estudiantes saben menos que los maestros, y son estos últimos, en razón del lugar que ocupan, los que tienen la legitimidad para evaluar. Esta evaluación, la mayoría de las veces, se convierte en un simple acto de asignación de calificaciones que permiten la acreditación, que es una exigencia institucional. Por ser ésta una práctica históricamente instituida, ha sido también, ya por largo tiempo, motivo de reflexión vertido en múltiples documentos.

Diversos autores (Cerda, 2000; Díaz Barriga, 1990 y 2000; Livas, 1977; Miras y Solé, 1991; Pacheco, 2000, entre otros) se han ocupado de definir, analizar y reflexionar en torno a la evaluación de los estudiantes, para, en algunos casos, hacer propuestas que permitan, ya desde una postura conservadora, legitimarlas, ya con una visión más abierta, ofrecer un análisis crítico y de ahí proponer nuevas formas de entender y realizar la evaluación. En el mejor de los casos, se concibe a ésta como un proceso complejo. Tenemos, entonces, que la evaluación lo mismo designa la aplicación de un conjunto de instrumentos (control de asistencia, exámenes) con la finalidad de conocer qué sabe el alumno y corregir sus desviaciones de conformidad con un plan de desarrollo que no deja de ser arbitrario y asigna una calificación, que se interesa por conocer los logros del grupo y de los estudiantes, así como reconocer los obstáculos que los dificultaron, y donde el aprendizaje no es visto como un producto acabado, sino como un proceso continuo que ocurre por aproximaciones sucesivas para permitir que se amplíe y profundice el conocimiento. En el primer caso, los estudiantes, en el proceso educativo junto con la evaluación, son cosificados, en tanto que en el segundo modelo, son sujetos complejos, portadores de conocimientos, experiencias, sentimientos y afectos con que piensan y actúan, y que pueden transformarse a la luz de nuevas experiencias. “La distinción entre evaluación y acreditación da pauta a la existencia de un momento de evaluación en que el sujeto y el grupo reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, sobre las

dificultades que implicó y las maneras como las fueron abordando, los resultados a que llegaron y las carencias que perciben” (Díaz Barriga, 2002:143).

d) Evaluar no es una simple tarea técnica

Como ya se ha mencionado arriba, la falta de una teoría sobre la evaluación deviene en que ésta, al ser considerada una técnica se ocupe, simplemente, de aspectos pragmáticos asociados con: la periodicidad con que debe realizarse (continua o por lapsos definidos); las tareas y actividades a través de las cuales demuestre cada alumno sus avances con respecto de lo preestablecido en el programa; la ponderación de cada una de las evidencias para calcular la calificación; los arreglos técnicos sobre la elaboración de exámenes, entre otros asuntos que sesgan y desvirtúan la riqueza del proceso educativo y de la evaluación.

Miras y Solé (1999:422) mencionan entre los diferentes tipos de evaluación:

1. La continua y la puntual,
2. La interna y la externa,
3. La explícita y la implícita,
4. La normativa y la criterial (sic).

Por su parte, Pacheco (2000:108-109) considera dos categorías:

1. Los elementos para la evaluación: comprensión de contenidos básicos, complementarios y suplementarios, capacidad para distinguir, comparar, analizar críticamente los contenidos y aplicar los de orden práctico, realizar trabajos prácticos y desarrollar habilidades diversas; y
2. Los mecanismos de la evaluación: las exposiciones orales y escritas de contenidos, las exposiciones orales y escritas de síntesis analíticas, aplicadas o prácticas, la presentación de informes de trabajo de campo o práctico, el análisis comparativo, el análisis crítico de contenidos teóricos o prácticos, entre otros.

Lo anterior da cuenta de la forma diferenciada de concebir la evaluación. Sin embargo, en ambas posturas persiste una concepción pragmática caracterizada por evidenciar los logros escolares a partir de cortes arbitrarios que fragmentan artificialmente el proceso de aprendizaje. Estos estilos de evaluar son capaces de propiciar prácticas impostadas y hasta fraudulentas en los estudiantes, con tal de obtener buenas calificaciones. Son también causantes de estados de angustia, que, en el peor de los casos, devienen en el fracaso y el abandono escolar de los alumnos.

Ahora bien, hasta aquí se han mostrado algunas de las características que ha tenido la evaluación. Es menester reconocer que, generalmente, se trata de una práctica vertical y autoritaria de arriba hacia abajo, aunque se matice, discursivamente, con algunos rasgos de acciones horizontales, como es el caso de la evaluación del desempeño docente. En este sentido, habría que agregar también que la condición intermedia de los docentes, entre las autoridades

escolares y los alumnos, los coloca en una doble tensión. Por una parte, los docentes son evaluados (de conformidad con lo que hoy se ha dado por llamar 'cultura de la evaluación'), para el otorgamiento de estímulos económicos, por ciertas instancias académico-administrativas (de arriba hacia abajo y entre pares), por la otra, también son evaluados por los estudiantes. Esto abre una tercera direccionalidad de la evaluación que corresponde a una noción de abajo hacia arriba. En términos conceptuales, tal vez podríamos pensar que esta multidireccionalidad es correcta y adecuada. La dificultad estriba, probablemente, en el énfasis pragmático de la acción, donde, de nuevo, emerge la carencia de una teoría de la evaluación con la inclusión de otros referentes teórico-metodológicos y prácticos que permitan abrir el espectro y no reducirse a la aplicación mecánica de una serie de instrumentos de orden burocrático.

Esta evaluación docente desde los alumnos, al igual que la que realizan los otros docentes de sus compañeros maestros, se restringe a resolver un cuestionario acerca de asuntos menores de la puesta en marcha de la propuesta de trabajo académico, vinculada con temas como: si el docente entregó su programa, si planteó objetivos, si era puntual y asiduo, si sus clases eran amenas, etcétera. Estos cuestionarios, por cierto, ya por el simple formato del instrumento, son resueltos frecuentemente, por los alumnos, de forma mecánica, y más allá de ofrecer información confiable y veraz acerca del desempeño docente, desde la mirada de los estudiantes, se convierte en una mera formalidad, generalmente mal aceptada.

Por otro lado, cabe destacar, también, que el simple hecho de diseccionar, la evaluación, por entidades (interinstitucional, docente y de los alumnos) cuando se realiza de un proceso complejo como es el educativo, sólo consigue fragmentario y dar cuenta de forma parcelada e inconexa de una trama que está tejida por esos hilos y otros más que ni siquiera se reconocen.

7. Hacia una reconceptuación de la evaluación

Para captar en una dimensión amplia el fenómeno educativo, es necesario que la evaluación sea capaz de incluir el proceso lo más completo que sea posible, desde la idea de que

[...] un proceso es un conjunto de fases sucesivas y cambiantes de un fenómeno, el cual se desarrolla a través de una serie de etapas, operaciones, y funciones que están relacionadas entre sí y tienen un carácter continuo [...]. [Generalmente] los resultados finales de un fenómeno educativo no logran captar la riqueza, la profundidad y el dinamismo de este proceso (Cerdeña, 2000: 225-234).

Por tal razón, es necesario reconocer los diferentes elementos que configuran e inciden en el desarrollo del programa académico, mismo que está inscrito en una trama de relaciones políticas, económicas, sociales, institucionales, académicas y personales, que lo configuran de una manera única e irrepetible, bajo la consigna

de que en toda situación, definida por sus actos y sus actores, se condensan múltiples determinaciones para producir el momento tal como se da. Por tanto, las condiciones en que se produce un hecho o una situación y el hecho mismo, no son producto de un accidente, sino que son consecuencia de esas múltiples determinaciones.

No obstante la consideración anterior, cabe decir que, una es la evaluación del dispositivo como totalidad y otra la evaluación del aprendizaje, como avance académico y personal de los estudiantes. Esto muestra una separación en los propósitos de la misma. Por lo pronto habrá que centrarse en la evaluación del aprendizaje, para luego abordar lo concerniente a la evaluación del dispositivo.

Ya arriba se había mencionado que la acreditación trasladada a una calificación (numérica o estimativa) es una exigencia que plantea la institución escolar, por lo que ésta deberá ser equivalente a lo mostrado en la evaluación, cuyo sentido es cualitativo. De acuerdo con lo anterior, la evaluación tendrá la intención de objetivar el aprendizaje de los alumnos en contenido y forma dentro del proceso educativo que se desarrolló. Tendrá que considerar, también, la parte subjetiva de la misma, lo que lo hace un proceso complejo y dilemático.

Dentro de esta lógica, la evaluación y su producto (la calificación) parecen tener presencia sólo al final de una etapa del proceso educativo, como unidad de tiempo, y, regularmente, resulta sorpresiva para los estudiantes, no porque hayan desconocido tal situación, sino porque la valoración de su trabajo escolar corre por cuenta de los docentes, quienes esperan encontrar, en el producto (examen, ensayo, reporte de actividades prácticas o de investigación), algo que el alumno logró construir o interpretar desde el escenario de clase. El simple pedido de una evidencia de aprendizaje, resulta, en sí, un motivo de ansiedad, que igual mueve que paraliza. Sobre este tema volveré más adelante.

La definición anticipada de los criterios de evaluación, dialogados, con toda oportunidad (al inicio del curso) entre los docentes y los estudiantes, aunque es una propuesta válida, tiene una carga conflictiva inmanente, que está constantemente en tensión y pronta para explotar. Lo deseable sería que el asunto de los criterios de la evaluación se planteara como un tema de análisis permanente entre ambos actores, con el fin de ir construyendo y reconstruyendo su sentido y significado. La evaluación, vista de esta manera, permite reconocer lo que se va logrando, los problemas que se enfrentan, las contradicciones y paradojas que se abren, las lagunas y dudas que surgen y la posibilidad de incorporar y construir nuevos conocimientos. De este modo, se favorece, también, la reflexión y la autocrítica, y el grupo puede manifestarse frente al conocimiento, al aprendizaje, y también a la calificación, de modo que se convierta en una reflexión en voz alta y en grupo con la participación de los involucrados.

Habría que considerar, asimismo, que el avance del grupo no es sólo responsabilidad de éste, sino que se intersectan diversos elementos que lo facilitan o no. La dificultad estriba en la separación entre lo que es materia que se califica y lo otro que también interviene, pero que pasa por una racionalidad diferente en función de mirar el dispositivo pedagógico como unidad y totalidad.

Lo anterior lleva a la urgencia de evaluar el dispositivo completo, pero es aquí donde, necesariamente, se separa de la acreditación. Esta otra evaluación es de carácter multirreferencial. Lo mismo incluye organismos diversos nacionales (SEP, ANUIES, CONACYT, CIEES) e internacionales (BM, FMI, OCDE, OMC, ONU, UNESCO) y la propia institución, que a los actores, los contenidos, la propuesta y la gestión pedagógicas, las relaciones interpersonales, los estilos de docencia, las actividades formativas, entre otros aspectos, con la eventual emergencia de disposiciones y dinámicas que directa o indirectamente inciden en el programa académico.

Esto significa que una evaluación de marco abierto no sólo promueve la evaluación interinstitucional, la del desempeño docente y de los alumnos, sino que también tendría que incorporar la evaluación que hace el grupo de lo que ocurre cotidianamente dentro del aula y los efectos que se producen. Entonces, a estos tres ámbitos de la evaluación, habría que agregar las que hace el grupo:

- A las instituciones y los programas.
- A los docentes en sentido amplio, como promotores o facilitadores del aprendizaje, respecto de su capacidad para: crear un ambiente de trabajo cordial, despertar y promover el interés de los estudiantes, propiciar un adecuado nivel de análisis grupal, asesorar y apoyar la realización de trabajos diversos, incluida la investigación.
- A los propios compañeros en términos de presencia, calidad de la participación oral y escrita, actitudes hacia el aprendizaje y el grupo, compromiso, compañerismo, tolerancia, respeto.
- A las interacciones: pertinentes, adecuadas, articuladas, respetuosas, oportunas; el lugar la rivalidad y la competencia, de los portavoces y los chivos emisarios y expiatorios.
- Cada estudiante sobre sí mismo como acto privado y compartido.

Dada la gama abigarrada de características que contiene el proceso educativo, se puede sostener la tesis de que para que la evaluación pueda dar mejor cuenta de lo que ocurre, tiene que ser un dispositivo abierto y permanente que intente captar las inercias y los momentos de quiebre que se dan en un grupo académico, desde la lógica de que, en su discurso y en su acción, se filtran una multiplicidad de emergentes que no se acotan a los componentes estereotipados del dispositivo pedagógico. Así, las diversas formas de narrar la historia de un grupo permiten develar algo de lo que ocurre en él. La evaluación propicia la deconstrucción y reconstrucción de los esquemas referenciales, al producir un régimen de luz que muestra lo visible, pero también es capaz de sugerir las opacidades, para avanzar en la comprensión de lo que se produce en un grupo, y de ahí, eventualmente, buscar nuevos caminos y problematizar de otra forma.

A manera de cierre de lo abordado hasta aquí y como introducción al capítulo siguiente, habría que decir que se han desarrollado tres ejes temáticos que son **la universidad, el posgrado y la evaluación**. Éstos han de servir de marco teórico-

referencial para introducir el estudio de caso que es la parte medular de esta investigación.

Los capítulos siguientes se centran en el análisis de la experiencia de formación de una de las generaciones de estudiantes de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se imparte en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Capítulo IV

La Universidad Autónoma Metropolitana: Casa abierta al tiempo

[...] decir quién ha hecho, qué, designar el blanco, es una primera inversión del poder.

Michel Foucault

La tradición heredada a la Universidad en México, propia del siglo XIX, y que prevaleció, aproximadamente, hasta las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, estaba fuertemente influida por el modelo de la 'universidad de abogados', que se caracterizaba por ser de élite y profesionalizante. Las transformaciones sociales produjeron que este modelo fuera seriamente cuestionado "[...] por su falta de contacto con la realidad y su nula capacidad para generar nuevos conocimientos a través de la investigación" (Reyes, 1997:290). Se suma a esta crítica el movimiento estudiantil de 1968, que fue una explosión de la inconformidad de amplios sectores sociales en torno a la falta de democracia que prevalecía en ese tiempo en México. Uno de los detonantes principales fue la escasez de oportunidades que tenían los jóvenes para acceder a los espacios de formación universitaria. Por otro lado, la UNAM y el IPN, que atendían básicamente a la población estudiantil de la ciudad de México, se encontraban saturadas. Se podría pensar que estos tres factores se convirtieron en antecedentes que conducirían al gobierno federal a trabajar en torno a la posibilidad de fundar una universidad alternativa en la zona metropolitana.

1. Nace la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

A principios de la década de los setenta, durante el mandato de Luis Echeverría, se presenta, en octubre de 1973, la iniciativa de ley ante el Congreso donde se propone la creación de la UAM, bajo el argumento de diversificar el ofrecimiento de

estudios profesionales, en consideración a necesidades sociales emergentes y para paliar las tensiones inherentes a esos momentos de crisis. Su origen corresponde, entonces a un proceso neutralizador, que si bien, puede sospecharse reformista, dio por consecuencia la oportunidad de abrir espacios alternativos de formación universitaria para los estudiantes, sobre la base de nuevas concepciones educativas, anudadas, necesariamente, al quehacer docente. “[...] toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico, y es en éste donde es factible comprender las problemáticas que intenta resolver” (Díaz Barriga, 1988:11).

En este contexto, se crea la UAM en enero de 1974, en la ciudad de México, con tres planteles, que “[...] obedecieron a un modelo de desconcentración funcional y administrativa, así como a una integración académica en divisiones y departamentos” (Marsiske, 2000:15). A la vez que, por su estructura organizativa, favoreció también la desconcentración estudiantil.

Subyace en el lema **Casa abierta al tiempo** el espíritu que le ha dado sentido desde su fundación, en virtud de que su proyecto académico se orienta hacia:

- La posibilidad de interpretar las necesidades sociales y los problemas nacionales, de fortalecer la independencia tecnológica y el desarrollo social e histórico; “[...] [queda] como espacio abierto a ser interpretado por las fuerzas sociales [...]” (Reyes, 1997: 292).
- La interdisciplina dinamizada por una estructura organizativa departamental, que rompe con el predominio de modelos universitarios heredados de la universidad napoleónica, caracterizada por la fragmentación del conocimiento en disciplinas. Esto conlleva, no sólo el abordaje teórico-metodológico y técnico propio de los campos profesionales, sino que incluye elementos de análisis histórico-social y de cultura general en sus programas escolares.
- La conversión del espacio universitario en ágora. “El ágora es también la plaza pública donde ejercer la opinión” (Castrejón, 1997:396). De ahí deviene la necesidad de que el campus esté abierto a la sociedad y, a través de prácticas de solidaridad, se tenga la capacidad de ofrecer diversos servicios, que permitan que “[...] el ciudadano común sienta a la universidad como suya” (Pardo, 1997:401).
- La construcción de la noción de profesor-investigador como una nueva figura docente que, a la vez que investiga, introduce a los estudiantes a ‘temprana edad’ en los quehaceres de la investigación y donde docencia, investigación y vinculación con los sectores sociales buscan romper con la fragmentariedad de otros modelos universitarios.
- La democratización de los órganos de gobierno universitarios, a través de la participación de la comunidad.

Estas condiciones del ser universidad, que aún tienen más de retórica que de realidad, son parte del concepto de imagen que una universidad debe tener de sí misma para prevalecer

como formadora de la intelectualidad dinamizadora de la sociedad. La universidad de hoy y de mañana, con una comprensión del tiempo y del cambio histórico, con una concepción del tiempo vital y el tiempo cósmico, tiene que plantearse la conjugación de elementos cruciales en la conformación de una comunidad sana y autorrenovable (Pardo, 1997:405).

La UAM, en su devenir, ha jugado un papel relevante en el sistema universitario, debido a que, por una parte, se la reconoce como innovadora, en virtud de que, a pesar de las presiones económicas y organizacionales de las que es objeto, al igual que el resto de universidades públicas, ha permanecido con la convicción de su sentido y su práctica dentro del modelo alternativo que le dio origen. Es así que, en efecto, se han conjugado en el quehacer formativo diario la docencia, la investigación, la extensión y el servicio, tareas que han alimentado el proyecto educativo y han sido compartidas por los diversos actores que confluyen en este espacio universitario.

Ofrece unir la preparación profesional con innovadoras formas de servicio social que ponga a los estudiantes en contacto con las necesidades nacionales, la transmisión, acrecentamiento, recreación y ampliación de la cultura y del saber científico, para ello mantendrá en constante revisión planes de estudio, propondrá fórmulas nuevas de carreras tradicionales y ofrecerá carreras con distintas especialidades y orientaciones de la cultura a la solución de problemas que afecten amplios sectores de la población (www.uam.mx/modelo/index.html).

La autonomía en la UAM, en sus orígenes correspondió a la otorgada a la UNAM en 1944 y que consistía en la facultad de ejercer los derechos necesarios, originalmente depositados en el Estado, para cumplir con sus fines. Significa que posee patrimonio propio, con derecho de administrarlo como se considere conveniente. Asimismo, puede decidir en torno a su legislación. En 1992, en un párrafo agregado al artículo tercero constitucional se precisó que:

Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y el libre examen y discusión de ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, y administrarán su patrimonio” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992).

La UAM está conformada por tres unidades académicas, que a la vez son tres planteles: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco y cada una de ellas privilegia proyectos distintos.

Las divisiones que constituyen a cada una son:

- Azcapotzalco: Ciencias básicas e ingeniería, Ciencias sociales y humanidades y Ciencias y artes para el diseño.

- Iztapalapa: Ciencias básicas e ingeniería, Ciencias biológicas y de la salud y Ciencias sociales y humanidades.
- Xochimilco: Ciencias sociales y humanidades, Ciencias biológicas y de la salud y Ciencias y artes para el diseño (www.uam.mx/modelo/index.html).

Cabe hacer notar que la configuración divisional muestra un predominio de las ciencias sociales y las humanidades sobre la representación que tienen las otras ciencias en la estructura general de la UAM. Este dato resulta relevante en función de las actuales intenciones de las instancias reguladoras -nacionales e internacionales- de la educación superior, precisamente, tratan de reducir los programas orientados hacia esas disciplinas (Véase p.46).

Entre las tres unidades, en 2002 se ofrecían 61 programas de licenciatura, con aproximadamente, 35,200 alumnos inscritos. En los 65 programas de posgrados había alrededor de 1,650 estudiantes (www.uam.mx/organización/anuario2002/120.html).

La estructura organizativa por departamentos implica que el agrupamiento del personal académico se realiza en virtud de una unidad orgánica integrada por una misma disciplina o por disciplinas afines o relacionadas, independientemente de cual sea la carrera o carreras que se atienden. Esta unidad también integra las funciones universitarias ya mencionadas anteriormente.

Desde que se inició la gestión para su instrumentación, se planteó como una institución, cuya enseñanza pudiera ser permanentemente innovadora; su funcionamiento flexible; su trabajo enfocado hacia la consolidación científica y el fomento de la cultura, con la finalidad de promover los cambios y transformaciones necesarios para la 'sociedad'. De aquí se transparenta su encomienda de explorar y poner en marcha nuevas formas de organización académica y administrativa, lo que implica enfrentar los retos conferidos, sin soslayar los principios de libertad de cátedra y de investigación.

Asimismo, se instauraron algunas innovaciones operativas, tales como: el año escolar dividido por trimestres lectivos; las cuotas por concepto de colegiaturas se cubren trimestralmente y se actualizan con cada nueva generación que se inscribe. En el área de la titulación, se sustituyó el examen profesional por la réplica del reporte de investigación y/o servicio en el nivel de licenciatura. En el posgrado prevalece la figura de tesis, como reporte de investigación, y la réplica para la obtención de los grados.

En enero de 1974 se instaló el Patronato y la Junta Directiva y se nombró al primer Rector General, para, posteriormente, designar a los Rectores para cada Unidad. De aquí se desprendieron los órganos colegiados, a los que se sumaron el Colegio Académico, los Directores Divisionales y los Jefes de Departamento y/o Coordinadores de Proyectos o Programas. Y, finalmente el 15 de julio de 1974, se emitió la primera convocatoria para estudios de licenciatura.

La relevancia que tiene el servicio educativo, para los estudiantes inscritos en la UAM, definió una serie de programas de integración o inducción para los alumnos de nuevo ingreso a las licenciaturas y a algunos posgrados; en cada

unidad recibe otro nombre, pero el objetivo es el mismo y consiste en apoyar a los estudiantes para que conozcan lo relativo a la institución, sus programas curriculares y otros apoyos académicos y de servicio, vinculados con cursos de lenguas extranjeras, infraestructura en cómputo y bibliotecas; se incluyen los procedimientos para la realización de trámites administrativos, de servicios escolares, de protección civil, de actividades culturales y deportivas, en fin, de todo aquello que pueda enriquecer su estancia en la universidad. En la Unidad Xochimilco recibe el nombre de PIMA.

La UAM otorga también reconocimientos y distinciones académicas; destacan entre ellos, los premios a la Investigación UAM, los doctorados *Honoris Causa* y los premios para Profesores Distinguidos. También existen reconocimientos al desempeño sobresaliente de estudiantes.

Los programas de posgrado se dividen en:

Especialización: brinda al estudiante conocimientos específicos que le permitan profundizar en el estudio y en el análisis de problemas relacionados con alguna disciplina.

Maestría: forma recursos humanos en un área específica de conocimiento para responder de manera eficiente a problemas reales, así como capacitar al estudiante en el ejercicio de actividades de investigación orientadas a la generación de conocimientos.

Doctorado: forma recursos humanos con alto grado de profesionalización en cada disciplina, para enfrentar con éxito diversos retos, así también preparar investigadores capaces de generar nuevos conocimientos científicos, técnicos, artísticos y humanísticos, mediante la realización de trabajos de investigación originales (ANUIES, 1996 y 2001; CONACyT, 2003; www.uam.mx/modelo/index.html, 2002).

2. La UAM-Xochimilco

Respecto de la Unidad Xochimilco, ésta comparte los lineamientos generales de funcionamiento correspondientes a la gestión universitaria. En este sentido, está igualmente bajo la rectoría general de la UAM, y, al igual que las otras dos unidades, cuenta con su propia rectoría. La organización académica opera mediante una estructura divisional, igual que los otros dos planteles. Su especificidad en el contexto institucional corresponde a su modelo curricular de corte modular, mismo que le da un carácter particular en la constelación universitaria. Este sistema modular se caracteriza por su intención de “preparar profesionales y científicos integrando las actividades de docencia, investigación y servicio a la sociedad referidas a soluciones de problemas sociales relevantes a través de la práctica profesional” (Berruecos, 1997:27). La estrategia educativa se centra en la configuración y el abordaje de objetos de transformación, empero, las experiencias de trabajo que se realizan en comunidades diversas, tienen una orientación distinta de la enunciada arriba respecto de las prácticas laborales, que sirven a la industria y a la empresa, propuestas por la ANUIES. La idea de

reconocer las necesidades sociales y trabajar en función de ellas retoma las condiciones particulares de los sectores que se atienden. Así la noción de sociedad no es una abstracción, sino un conjunto de personas cuyas vidas están en situaciones concretas.

Arriba ya se hacía mención que la otra parte innovadora que se instaura en la UAM-X se refiere a la propuesta pedagógica alternativa donde la universidad se vincula con la 'realidad social' a través de "la reflexión crítica y la acción creativa con una intención transformadora" (Proyecto académico, 1992; 9); misma que se plasma en el modelo que se denomina 'sistema modular', que es

[...] una experiencia histórica que las ciencias de la educación nos han legado, es una unidad de enseñanza-aprendizaje estructurada por objetos de transformación y problemas y pretende guiar al estudiante por medio del conocimiento crítico de la realidad en la investigación y servicio social, esto es, una investigación formativa, con producción de conocimiento en trabajo grupal, columna vertebral de la pedagogía modular (Fonseca, A. 1997; 132).

El término módulo, que es la parte constitutiva de este sistema, es una traspolación de la arquitectura, que lo define como una unidad en la que se repiten los elementos. Desde una significación académica, el módulo es "[...] una unidad de enseñanza-aprendizaje en donde el alumno y el docente trabajan durante un trimestre, teórica y prácticamente en equipo mediante técnicas grupales en torno a una problemática vigente, relevante, pertinente y socialmente definida" (Berruecos, 1997:27).

Por su parte, cada módulo se corresponde con un objeto de transformación que es "un problema de la realidad que se explica a través de un proceso interdisciplinario, [con el fin de que la formación del estudiante] no gire en torno del saber dado y estático, sino de los problemas en los que la teoría se integra al proceso de conocer la realidad como instancia motora del conocimiento [...]" (Berruecos, 1997:28-29). Se puede interpretar que subyace una concepción constructivista del aprendizaje, a partir de que se considera que aprender es aprehender el objeto, deconstruirlo, entender su estructura y reconstruirlo transformándolo. (Documento Xochimilco, 2001:8); la esencia del proceso de aprendizaje está, en lo que Piaget denomina, *esquemas de acción*.

Para la planta docente este proyecto significó la posibilidad de visualizar en él una utopía transformadora donde pudiera establecerse "otro tipo de vínculos al interior de la universidad y con la sociedad, [...] [lo que] animó, ilusionó y enamoró a los equipos de profesores" (Baz, 1997:325).

La Unidad Xochimilco se organiza a partir de una estructura divisional que, debido a su modelo curricular, opera a través de departamentos, condición que implica que el agrupamiento del personal académico se realiza en virtud de una unidad orgánica integrada por una misma disciplina o por disciplinas afines o relacionadas, independientemente de cuál sea la carrera o carreras que se atienden. Derivado de lo anterior y en razón de que el marco referencial anterior es para ubicar la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, habría que

decir que se trata de un posgrado que está inscrito en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, la cual concentra también la gestión de diversas maestrías y doctorados afines a estas áreas disciplinarias. A través de esta estructura se pretende favorecer la interdisciplinariedad, que es otro de los principios rectores del sistema modular.

3. Referentes teóricos y curriculares

El panorama general expuesto arriba permite mostrar, *grosso modo*, algunas de las características críticas que definen todo programa de formación que se produce y realiza en esta institución. La manera en que toma especificidad en la maestría, objeto de análisis y reflexión de esta investigación, será abordada a continuación.

a) La década de los 70: tiempo para la emergencia de lo otro

Al parecer los disturbios del 68, además de obligar al Estado mexicano a resolver tensiones sociales con la creación de nuevos espacios académicos, fueron manifestación de otras demandas sociales, con posturas contestatarias y contrainstitucionales que intelectuales e ideólogos ya habían estado planteando tiempo atrás (con su correspondiente impacto en el desarrollo de las ciencias sociales). Éstas dieron por consecuencia el resurgimiento, la construcción, la emergencia y el desarrollo de diversas corrientes de pensamiento, unas traídas del pasado, otras inaugurales: el marxismo ortodoxo, el neomarxismo, el materialismo histórico, el freudomarxistas, el psicoanálisis, el análisis institucional, la psicología social, el campo grupal, la antropología, la lingüística, la semiología, la semiótica, la hermenéutica, la investigación cualitativa. Entre ellas, varias incluyen la discusión en torno al poder, que se abre como campo temático.

Esta efervescencia intelectual buscó promover diversos procesos afines con su carga teórica, metodológica y pragmática. La apertura real y simbólica de las fronteras de las naciones, permitieron un intercambio dinámico de sujetos e ideas, donde las tensiones políticas y el desarrollo de los medios de comunicación (transporte y telemática) fueron procesos determinantes para la gestación de nuevas ideas y su consecuente derivación en procesos sociales, entre los que se incluyen los formativos.

Nace entonces también la UAM y con ella la Unidad Xochimilco. Aunque en la primera se acogen la necesidad de atender la demanda de formación profesional de los jóvenes, es en la segunda donde más evidentemente se encuentra un espacio de concreción de las corrientes enunciadas arriba. Con la creación de la Unidad Xochimilco se inaugura la **Licenciatura en Psicología** con un enfoque particular, no sólo por su configuración curricular, igual para el resto de las licenciaturas, sino también por los contenidos que se incluyeron. La orientación de este programa impuso a la planta docente la tarea de búsqueda y sistematización de material teórico, metodológico y empírico desde una perspectiva emergente de la psicología donde una de sus ramas es la psicología social. Esto derivó en una propuesta siempre en construcción y donde temas como la subjetividad, la

ideología y los procesos sociales, entre otros, se constituyeron en asuntos centrales de la reflexión teórica, pero anudada a la idea de una profesión de servicio que efectivamente lograra el vínculo *Universidad-Sociedad*. "La carrera de Psicología en la UAM-X, desde sus orígenes, se ha caracterizado a nivel nacional e internacional por desarrollar nuevos campos de intervención teórico-metodológicos, en confrontación con campos y paradigmas de la llamada psicología tradicional, académica o dominante en nuestro país" (Casanova, Manero y Reygadas, 1997:298). La orientación académica del propio proyecto educativo condujo a que las problemáticas sociales fueran dimensionadas desde su multirreferencialidad con el reconocimiento de que, además de complejas, eran poco claras. En la medida en que se fue avanzando en la gestión del proyecto y en el abordaje de los contenidos se fueron transformando las nociones en torno a la psicología social y su lugar como disciplina susceptible de participar en el cambio social. De este modo, en dicha licenciatura y los otros proyectos derivados de ella, se pusieron en el centro de la mirada según Gómez, (1999), Casanova, Manero y Reygadas (1997) los siguientes aspectos:

1. En la década de los 70, temas vinculados con la desintegración familiar, la violencia, la deserción escolar, la farmacodependencia, la privación social.
2. Para los 80 el proyecto se reorientó con enfoques del freudomarxismo y el psicoanálisis, pero en grupos con dispositivos artificiales; los campos de intervención se centraron en la sexualidad femenina, el maternaje, la prostitución, el maltrato infantil, el cuerpo, los grupos, entre otros. Los sismos de 1985 develaron la incapacidad que tenían estudiantes y docentes para intervenir en casos de desastre, lo que fue un detonante para repensar el proyecto y rediseñar la carrera.
3. Para los 90 "[...] la academia sale del ámbito del aula universitaria, a intentar otro tipo de relación con los sectores sociales. Las prácticas de investigación, docencia, servicio y difusión se van ampliando a nuevos sujetos y actores sociales." (Casanova, Manero y Reygadas, 1997:301). Desde ese momento la orientación se ha encaminado hacia la intervención en espacios y formaciones colectivas en grupos, instituciones y colectividades (hospitales, guarderías, comunidades, organizaciones sociales de derechos humanos y ecológicas, etcétera). (Plan de estudios..., 1994).

El abordaje de estas problemáticas de la realidad social aunadas a las reflexiones teóricas relativas a la subjetividad y los procesos sociales, su vinculación con la cultura y donde el discurso cobra relevancia, en tanto conformador de la subjetividad, fueron y siguen siendo temas de análisis. Se releva así al sujeto como sujeto de discurso, de deseo, del inconsciente y en relación con los otros desde los vínculos intersubjetivos, donde subyace la noción de que éste "[...] está constituido como tal a partir de requerimientos emitidos por la estructura social y ejecutados por las instituciones, por los aparatos ideológicos

del estado, siendo los fundamentales en el modo capitalista de producción, la familia, la educación, la religión y los medios de difusión masiva” (Braunstein,1987:74). La temática de la psicología social tiene, por tanto, que ver con los sujetos que están inmersos en lo social, lo grupal y lo institucional y donde el encuentro con otros, que portan subjetividades diversas, permite un acercamiento al estudio de la construcción de éstas como entidades histórica y socialmente determinadas.

La visión que se tiene con respecto de la aproximación de los estudiantes al proceso de formación, donde la investigación es tarea indispensable, se orienta hacia el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, donde los alumnos aprendan a instrumentar prácticas profesionales que apunten a la resolución de problemas sociales relevantes, donde sepan

[...] discriminar el nivel de abordaje de la problemática: psicosocial (individual), grupal, institucional y comunitario, así como [...] contextualizarla en el campo social e histórico; [y] con formación para la investigación que incluy[a] una disposición para la exploración de la propia subjetividad implicada en las distintas prácticas sociales en que se vea inmerso” (Baz, 1997:330).

b) La etapa de consolidación, nace la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones

Más tarde, en la década de los 90, específicamente 1994 y derivada de los antecedentes descritos arriba, se ofrece, por primera vez, la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, que a decir de Margarita Baz -una de sus fundadoras- había estado dialogándose desde hacía casi 15 años atrás, en múltiples encuentros de trabajo, hasta que, finalmente, encontró su espacio. Fueron sus antecedentes la propia Licenciatura en Psicología de la UAM-X (área de concentración en psicología social) y la creación del área de investigación Procesos grupales e institucionales y sus interrelaciones en 1984. (www.xoc.uam.mx/~mpsqi) Entre 1987 y 1994 hubo cuatro intentos para armar la maestría, lo cual se logró en 1994. Se dice que cuatro diferentes grupos docentes, que sostenían corrientes distintas, entraron en pugna por la gestión del proyecto.

El currículum académico actual, tanto por cuanto corresponde a la definición de los enunciados que nombran a cada uno de los objetos de transformación, correspondientes a cada uno de los seis módulos que estructuran la propuesta, como por los contenidos, estrategias, dispositivos pedagógicos y el desempeño de la planta docente (del núcleo básico y colaboradores), aluden, en gran parte, a las corrientes temáticas, mencionadas arriba, y sus implicaciones ideológicas, buscando su concreción en el programa formativo, en que se inscribe el estudio de caso que sustenta este trabajo.

Así, el campo de estudio que define esta maestría surge del análisis articulado de dos fenómenos sociales concretos y problemáticas – como son los grupos y las instituciones-, estrategia que apunta a la producción de conocimientos en torno a los procesos de subjetividad colectiva. [...] [y] queda definido por la problemática de la grupalidad, su

constitución, sus formas, sus características y sus efectos; las relaciones de lo grupal con lo institucional; lo institucional con la red de relaciones, más allá de las dimensiones normativas y materiales que la originan y sustentan. [Además de la psicología incluye referentes provenientes de] la sociología, la antropología, el psicoanálisis, la política, y en resumen las ciencias sociales en general (www.xoc.uam.mx/~mpsgl).

Por lo que respecta a los referentes curriculares, la maestría se acoge a varios postulados:

- Su conformación curricular se inscribe en el sistema modular. Se definen módulos, de duración trimestral, y objetos de transformación como problemáticas teóricas y metodológicas.
- Se intenta integrar en la propuesta pedagógica la docencia, la investigación y el servicio para la transformación de la realidad.
- En la estrategia pedagógica se privilegia el trabajo grupal, reflexivo y crítico que permita la construcción del conocimiento.
- La aproximación a la realidad, a través de la investigación, con paradigmas innovadores, pretende anudamientos teóricos, prácticos y metodológicos.
- La planta docente que atiende el programa tiene la calidad de profesor-investigador, lo cual implica que la mayoría están adscritos a alguna línea de investigación institucionalmente avalada; participa en la docencia de pregrado y posgrado y produce publicaciones.
- La interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad está definida, institucionalmente por la estructura organizativa de la propia división de área (ciencias sociales y humanidades), teóricamente por los propios objetos de transformación y prácticamente por las diversas interacciones académicas. "Este programa tiene claramente una orientación transdisciplinaria, que incorpora aportes de distintas ciencias sociales, desarrollando especialmente una mirada desde la psicología social" (MPSGI-UAM-X, 2002). Incluye, además, un enfoque dialéctico e histórico.

4. La gestión académica

Toda vez que el programa académico, contexto de este análisis, está inscrito en una institución, responde a la estructura organizativa general de la misma, de donde conviene precisar algunos rasgos, a fin de no perder la ubicación del programa en la constelación universitaria general. Cabe, previamente, aclarar que la estructura organizativa es flexible, bajo "[...] la premisa de que los programas no son necesariamente de carácter permanente, y que se pueden crear o eliminar tantas especialidades de estudios (carreras), de acuerdo con las necesidades del país, la demanda e intereses de los estudiantes, así como las posibilidades de ocupación" (Documento Xochimilco, 2001; 9).

De forma plástica, se puede representar la estructura organizativa, a través de círculos concéntricos, la cual, si la miramos del centro hacia la periferia, es la siguiente (Documento Xochimilco, 2001:10-12):

1. Rector y Secretario
2. Consejo Académico
3. Comisión Ejecutiva
4. División de Ciencias Sociales y Humanidades
5. Consejo Divisional
6. Departamentos de: Educación y Comunicación, Relaciones Sociales, Producción Económica y Política y Cultura
7. Coordinación de carreras y posgrados

Todas estas instancias influyen en el funcionamiento de las diversas actividades académicas que se llevan a cabo.

De nuevo, con el afán de no perder de vista el objeto de interés, me centraré solamente en la parte de la estructura en que está inscrita la maestría, en virtud de que es la propia coordinación de dicho programa, que en el marco de las tensiones institucionales internas y externas, da sentido y concreción al programa. Es así que la coordinación no escapa a los planteamientos organizativos institucionales donde se privilegia:

[...] un sistema de organismos colegiados que debe representar el elemento normativo principal de la estructura funcional de programación docente. Se organizarían (sic) tantas comisiones como fuesen las carreras profesionales, debiendo cada comisión estar constituida, por lo menos, por un representante de cada departamento técnico, que tenga relación con el curso respectivo. Estas comisiones estarán presididas por un coordinador y tendrán como finalidad básica la elaboración de los planes de estudio y el control y evaluación de su ejecución (Proyecto Xochimilco, 2001:12).

Ésta es letra de la entidad normativa original (1973-1974). Veamos qué ocurre con lo que, al respecto, dice la parte operativa:

La maestría funciona desde sus inicios a través de un Comité conformado generalmente por 5 profesores y la coordinación del programa, en el cual se toman las decisiones académicas y se diseña cada unidad de enseñanza-aprendizaje, así como se discuten los planes y programas de estudios y se evalúan los resultados de las diversas fases del trabajo de los estudiantes. [...] participan también, en algunas actividades, dos alumnos elegidos como representantes por el grupo (MPSGI-UAM-X, 2002).

Asimismo, es ahí donde se definen tutores de tesis, jurados de exámenes de grado, criterios de evaluación, entre otras tareas. A la vez que, en cierto sentido, es un lugar de evaluación permanente del programa y sus destinatarios.

5. Los docentes y sus funciones en el Proyecto Xochimilco

Es prerrogativa de los proyectos académicos indicar la necesidad de contar con docentes que apunten los procesos de aprendizaje planteados, para lo cual se requiere de personal académico que comprenda, a cabalidad, la propuesta institucional, a fin de que la práctica no sea defectuosa, y por tanto, socave el proyecto.

De acuerdo con Comboni y Suárez, el proceso de aprendizaje en la UAM-X se inscribe en una perspectiva constructivista, que significa que mediante el proceso educativo

[...] los individuos le asignan significado a la realidad en la medida que actúan en situaciones en las cuales coordinan acciones con otros individuos y establecen un lenguaje para hablar de tales situaciones y prácticas. En otras palabras, el significado está determinado por la experiencia que los individuos viven y que comparten en la medida que establecen distinciones lingüísticas para referirse a ellas [...] Toda información que no está 'contextualizada' en estas experiencias y situaciones corre el riesgo de no ser nunca relacionada con la prácticas (Comboni y Suárez, 1997:209).

La consolidación del aprendizaje depende de la cantidad y calidad de asociaciones que el sujeto aprendiente logre establecer con el material educativo. Corresponde entonces al docente crear, proponer y dinamizar las actividades de aprendizaje que propicien y permitan que los estudiantes participen activamente en su propia formación, así como la necesidad de que "desarrolle[n] su inteligencia, su capacidad analítica y su juicio crítico" (Proyecto académico, 1997:26). Lo anterior demanda un hacer docente particular donde la estrategia pedagógica se basa en la problematización y el trabajo grupal.

El espacio aúlico permite la constitución del grupo escolar, en donde el docente y el grupo ponen en juego una diversidad de intercambios mediados por las estrategias pedagógicas y los materiales documentales. Una de las consideraciones en el modelo Xochimilco es que la lectura enriquece la posibilidad de estos intercambios. En este sentido, uno de los referentes grupales que tuvo vigencia, al menos al inicio de la puesta en marcha del modelo Xochimilco fue el empleo de los grupos operativos, con la idea de conformar grupos de tarea en donde se intentara eliminar los obstáculos que interferían con el proceso educativo. Sin embargo, al parecer, las nuevas contrataciones de personal docente y su alejamiento de la mística institucional original, así como las presiones provenientes del exterior, -léase las dificultades y adelgazamientos presupuestales, que instauran un régimen de competencia- han dado por consecuencia que estas prácticas se estén perdiendo. A decir de Manero (2003) hay un simulacro del proyecto original, que en la base ya no contiene elementos de solidaridad, trabajo colaborativo, apoyo y acompañamiento a los estudiantes, espacios de reflexión crítica, procesos genuinos de evaluación, etcétera. Así también, el proceso de investigación, por parte de los docentes, se hace para

‘complacer’ a las instancias controladoras del trabajo académico, que son las que deciden y asignan los estímulos al desempeño laboral.

Originalmente se trabajó con grupos operativos donde el marco institucional definía tiempo y duración [...]. Antes todos los profesores trabajaban grupo [...]. La cancelación de estos espacios atiende a otros procesos sociales [...]. Los espacios de trabajo grupal en la licenciatura en psicología se perdieron, luego se pensó en que mejor sólo se revisara lo grupal desde la teoría (Baz, crónica, 2001,).

No obstante lo anterior, existen algunas nociones respecto de las funciones docentes. Arturo Fonseca (1997: 129) expresa que el maestro será:

- Asesor cuando promueva, entre los estudiantes, las exposiciones en pequeños grupos, ofrezca bibliografía y apoyo relativo a diferentes temas.
- Coordinador cuando instale un encuadre con reglas de trabajo, tiempos, tareas, actividades, bajo un modelo de grupo operativo.
- Motivador del cambio cuando logre que los estudiantes se transformen en sujetos activos en lugar de ser pasivos.
- Propiciador del aprendizaje cuando consiga que los estudiantes se responsabilicen de su proceso de formación.
- Facilitador del aprendizaje cuando aplique técnicas psicodinámicas para la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.
- Desbloqueador de obstáculos cuando destrabe las dificultades de las tareas y pueda detectar y buscar soluciones a los problemas académicos.
- Investigador mediante actividades creativas e interdisciplinarias en torno a un eje temático; que actualmente se ha desviado hacia “seguir un ritual para obtener recursos y puntaje de trabajo” (idem).

Por su parte, Weinstein comenta que toca al docente convertir el trabajo en el aula en una experiencia social para los estudiantes a través del “mutuo intercambio de ideas, opiniones, ideología, sentimientos, etc.” (en Berruecos, 1997: 36). Otros autores comentan que el docente será guía del grupo en lo teórico, en la resolución de problemas y tendrá la capacidad de adecuar el dispositivo a las necesidades del grupo. Para Arozamena, quien coloca la propuesta pedagógica del modelo Xochimilco como proceso centrado en el estudiante, ambas figuras (docentes y alumnos) se separan apenas, confiriéndole al estudiante un estatuto de menor experiencia que la que tiene el docente (Arozamena, 1997:151 y 153).

Comboni y Suárez (1997) comentan que el docente tendrá que ocuparse de propiciar formas educativas que permitan un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, esto es “ampliar las oportunidades de aprendizaje con la búsqueda reflexiva de formas pedagógicas más abiertas y de formas comunicativas que permitan el ejercicio de la autonomía, tanto de docentes como de alumnos para trascender las formas culturales y sociales que las restringen.” (p.196). Introducen

también la noción de 'desempeño asistido', en donde, recuperando a Vigotsky y las zonas de desarrollo próximo, los autores explicitan que la relación pedagógica es entre un sujeto menos experto y uno más experto y donde subyace la noción de que el menos experto puede llegar a ser lo que todavía no es.

6. La Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones

En el contexto institucional antes referido, se inscribe la propuesta curricular de la maestría que está integrada por seis módulos, cada uno con una duración de un trimestre, equivalente a 12 semanas, lo que da una duración total de 2 años de calendario convencional.

Las denominaciones de cada uno son las siguientes:

Módulo 1: Génesis social y teórica de la problemática

Módulo 2: Subjetividad y orden social

Módulo 3: Dispositivos de análisis e implicación

Módulo 4: La intervención y sus límites

Módulo 5: Imaginario social: discurso y significación

Módulo 6: Interpretación y saber

Cada uno de los módulos, a su vez, está dividido en diversos espacios curriculares:

- Seminario teórico
- Taller de metodología
- Trabajo grupal
- Taller de asesoría colectiva

Estos cuatro se distribuyen en los días lectivos correspondientes a la fase escolarizada del programa. Sin embargo, las horas por semana, especialmente del seminario teórico pueden variar dependiendo del módulo de que se trate y/o alguno de los espacios curriculares no ocurrir, en tanto que puede tener lugar otro. (Véase Anexo 5, p.290).

La idea general de funcionamiento curricular es que los diversos 'objetos de transformación' encuentren sentido y contenido en la estructura curricular mediante diferentes vías de acceso:

La primera se aborda a través de los seminarios teóricos que tienen una significativa orientación hacia procesos deductivos referidos al **conocimiento de la teoría**. En términos de Baz y Perrés (1997) lo transmisible es el saber teórico.

La segunda apela a **aprender a hacer**. En el taller de metodología se trata de que, a través de diversos abordajes teóricos con sus anclajes prácticos y metodológicos, los estudiantes puedan echar mano de los distintos recursos para la realización de intervenciones y/o investigaciones, particularmente, de corte cualitativo.

La tercera se vincula con lo intransmisible, que es lo que sólo puede lograrse a través de la experiencia vital. En esta maestría se refiere a la apropiación de un compromiso personal frente a los fenómenos grupales, mismo que, por su dificultad, se introduce a través de un trabajo **perlaborativo y formativo** para que el sujeto logre conquistar lo intransmisible (Baz y Perrés, 1997:3). Esta condición se promueve en las diversas modalidades de trabajo grupal (grupo de reflexión, análisis institucional, autogestión, taller de psicodrama, etcétera) donde se propicia la vivencia de ese proceso, que a la vez se reflexiona.

La cuarta vía se obtiene a partir de la conjugación de todos estos elementos, cuya sistematización encuentra su campo fértil en la **investigación**, concebida como una actividad transformadora del objeto de conocimiento y del propio investigador, que permite la producción de conocimientos y se constituye en la base para la elaboración de la tesis, que se suma al proceso escolarizado, para la obtención del grado. Con el propósito de fortalecer este acompañamiento se cuenta con otro apoyo que es el de las tutorías de tesis.

Aunque no de una manera reduccionista y excluyente, se puede identificar cada uno de los espacios curriculares con la respectiva vía de acceso. Ahora bien, todo programa educativo implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, que desde una perspectiva tradicional o conservadora distingue y separa ambos procesos, así como también los asigna, como si fueran fijos, en los roles de ser docente y ser alumno. En esta separación se reconocen dos lugares: para el docente es el lugar del saber, por consiguiente, el de enseñar, en tanto que al alumno le corresponde el de no-saber, por lo que debe aprender. Así las actividades que han de desplegar unos y otros también parecen diferenciarse. Derivado de lo anterior, el docente tiene el encargo explícito de organizar y conducir el proceso educativo, a través de la distribución de cargas académicas, muchas veces diferenciadas. Para conocer éstas en el marco de la puesta en marcha del programa que sirve de contexto a este estudio de caso, se puede consultar el Anexo 6 (Véase p. 291).

Resumiendo: las instituciones educativas se crean, proponen programas a través de los diseños curriculares que, básicamente, están soportados por un proyecto académico, una estructura burocrática, un cuerpo docente, contenidos teóricos, prácticos, metodológicos y valorales. El proyecto académico contiene las políticas institucionales generales y, en el caso de la UAM-X, se precisan formas de ser para los docentes y los estudiantes, a fin de instaurar y 'conservar' el proyecto en su puesta en acto, de manera lo más cercana posible a las ideas que le dieron origen, es así que éste contiene una utopía o ilusión de perfección, que a la vez, es inalcanzable. "La estructura de toda institución (familiar, escolar, hospitalaria) tiene como función la *conservación* de una experiencia (cultural,

social, etc), con la finalidad de *reproducir* la experiencia recibida" (Mannoni, 1997:67), reproducción que ocurre desde la propia imperfección institucional.

Capítulo V

Narración de la historia de un grupo

Aquel que quiera presentar la verdad al pueblo bajo toda especie de afeites y disfraces, podrá ser un introductor, pero nunca un amante de la verdad.

Gotthol Lessing

Con los capítulos anteriores se busca construir un marco histórico y referencial que va desde la creación de la Universidad, hasta el surgimiento de la UAM, y, en particular, de la Unidad Xochimilco, que ha ido de lo general a lo particular. El objetivo es que este contexto permita, ahora, abordar, con detalle, una de las puestas en marcha de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones que se imparte en la universidad antes referida, tema que es, en rigor, la parte medular de este trabajo de investigación. Arriba ya he señalado algunas de las características específicas del programa educativo, que ahora puntualizaré para poder dar cuenta, a lo largo de este capítulo de cómo fue vivida la experiencia por un grupo específico. En esta narración se entremezclan elementos institucionales, curriculares, docentes, metodológicos, grupales, entre otros, donde se rescatan las voces del grupo -incluidos los docentes- para tratar de relatar un proceso formativo lo más completo que permita esta investigación.

Dado este marco general, se empezará situando los estilos docentes que se pusieron en juego, para, paulatinamente, ir introduciendo otros aspectos que desde una mirada particular configuran la trama de un proceso educativo.

1. Estilos docentes y su vinculación con los espacios curriculares

El recorrido anterior intenta dar algún respaldo al análisis y lectura que se hará, en seguida, de la puesta en marcha de la actividad docente en el programa de

maestría, a partir del material empírico que se ha recolectado. Ya antes se mencionaron los espacios curriculares de la propia maestría y la interpretación que se enunció en torno a las vías de acceso, cuyas intencionalidades formativas se diferencian, para constituir una propuesta de formación holística, semejante a la que se sostiene para la formación de psicoanalistas (cfr. Rocha, 1998).

A partir de que las unidades de análisis se retoman de la propia configuración curricular de la maestría, a continuación se desglosará cada una de los espacios curriculares.

2. Seminarios teóricos

Como ya se ha mencionado arriba, estos espacios curriculares tienen una finalidad teórica-deductiva de transmitir información y/o conocimientos a partir de diversos enfoques y autores. Caben aquí dos cometarios: Si se toma a la letra la propuesta didáctica del sistema modular delineada en el Documento Xochimilco (2001:26), los seminarios teóricos, principalmente, cuando se limita la forma a exposiciones y/o conferencias no serían la manera de trabajo docente más idónea. No obstante, a través de ellos y el material bibliográfico, los estudiantes se ponen en contacto con la teoría mediante su lectura, análisis, reflexión y juicio crítico, acciones éstas que, cuando se llevan a cabo correctamente, se convierten en insumos para ser asimilados, acomodados e incorporados como parte del esquema referencial personal que permite construir una nueva síntesis (Rautenberg, 1989; Díaz Barriga, 2001).

En la puesta en marcha de la maestría, objeto de este estudio, llama la atención que los seminarios teóricos son espacios abiertos en los que no sólo está permitido, sino alentado, el libre acceso de diversos interesados. Así concurren a ellos, también, otros docentes e invitados (además del expositor y el 'anfitrión'), en calidad de 'aprendientes' o 'debatientes'. Esto evidencia que, dichos espacios curriculares, hacen también las veces de seminario interno para los académicos, quienes, voluntariamente, puede participar ahí.

La metodología didáctica desplegada, en términos generales operó mediante la selección de una bibliografía básica que debía ser leída obligatoriamente por los estudiantes, de forma que pudieran, durante la sesión, participar en la discusión y debate del material consultado. Sin embargo, a pesar de la definición de ésta y ser comunicada al grupo, con antelación, pero también, a veces, con traslapes, hubo 'confusiones' respecto de qué textos debían leerse para los días establecidos.

La técnica expositiva no sólo fue empleada por los docentes, sino también por los estudiantes, cuando éstos tenían la encomienda de hacerse cargo de la presentación de los temas, actividad que, regularmente, se realizó por equipos de trabajo. En este sentido, la mecánica que operó fue la inscripción voluntaria para la presentación de los autores y sus ideas.

Lo interesante de esta propuesta está en que durante cada período lectivo correspondiente a los diversos módulos haya habido un coordinador de dichos

espacios curriculares, quién compartía la conducción con varios invitados que abordaron los objetos de transformación desde diferentes autores y perspectivas. Esto propició una experiencia rica en contenidos y formas de interpretar la parte didáctica. En esta dinámica lo mismo hubo excelentes expositores cuyos discursos lograron captar el interés y la atención de los estudiantes, que otros que provocaron bostezos y cabeceos. Esta condición se convierte en un analizador de la dinámica grupal atravesada por la propuesta curricular donde, de pronto, se tiene la sensación de que la información expuesta por algunos invitados está desfasada de la temática, tal como se imaginó su secuencia. Otro punto que se articula con la dificultad para seguir el discurso es cuando los temas y las exposiciones son demasiado densas o lejanas del esquema referencial personal, lo que entorpece la posibilidad de sostener la atención en el contenido. Las voces de algunos estudiantes lo manifiestan así:

No queda clara la ubicación de ciertos temas en el contexto general del módulo; no está articulado con lo de antes y después. El tema es para expertos, no lo entendemos y por eso no participamos. A X no se le entiende nada. 'Aquí entre nos' ¿quién le entiende? Esto es demasiado complicado. ¿Para qué dices que sí le entendiste? ¿Para qué nos va a servir esto?

Las voces de los docentes en estos contextos se escuchan de otro modo: el o la docente anfitrión o anfitriona asiente con la cabeza, arruga la frente, escucha y completa; los demás preguntan, comentan y alguien expresa:

*No hay **background** para dudas*

Otras condiciones que facilitan o entorpecen la posibilidad de sostener la atención son la entonación y volumen de voz del o la expositor(a), la iluminación, el espacio y su capacidad de uso; un docente permanentemente sentado tendría que disponer de un discurso atractivo e interesante capaz de mantener la atención del auditorio; el movimiento físico del expositor en el aula, mueve también al grupo al evitar el exceso de pasividad, en un dispositivo que se asume como lugar para escuchar. El uso de acetatos y otros apoyos visuales ayudan a seguir la exposición, no obstante, son poco eficaces cuando la palabra (contenido y forma) no logra captar la atención del público. Un factor coadyuvante para los bostezos y cabeceos es la eliminación de la luz general para hacer nítidas las imágenes proyectadas.

Todo lo anterior, sin embargo, es secundario cuando los temas abordados tienen la capacidad de resonancia en los escuchas. Sólo resonará aquello que se ancla a la subjetividad del individuo, que aunque, aparentemente, ignorado por ahora, cuando se tiene la experiencia perceptiva, cobra relevancia en los sentidos que atribuye el sujeto a sus experiencias a partir de esas enunciaciones. Es ese momento el que marca la diferencia entre interesarse o no en la voz (emisión y escucha) y en la escena (producción y mirada).

La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que

encarna y constituye a los sujetos[...] Esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo modifica, lo aprehende, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir del lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica, que dota de sentido al mundo [...].” (Ramírez y Anzaludúa, 2001:1).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se sostiene más sobre las significaciones personales subjetivas y las socialmente construidas que sobre el arreglo técnico e instrumental de una propuesta educativa, que, en última instancia, es un armado *a priori* con su propia significación social como actividad de expertos, y que trata de atender e incorporar, prioritariamente, una serie de prescripciones vinculadas con la díada planeación-evaluación, que de comprender el proceso educativo en sí mismo (Díaz Barriga, 2001). No obstante esta condición de apuesta o hipótesis de trabajo, el diseño del curriculum permite prever y disponer de una serie de condiciones para poner en escena un proyecto educativo que, en lo formal, va a ser uno y el mismo para todos los docentes y estudiantes, pero que, tal como se ha mencionado arriba, será una experiencia única y singular para cada uno de los sujetos que participen en él.

Ahora bien, si retomamos el proyecto educativo, centro de este trabajo, y devolvemos la mirada hacia los seminarios teóricos se puede dar cuenta de una serie de circunstancias heterogéneas que estuvieron en juego durante su desarrollo.

Son espacios para enterarse de temas y autores a través de la lectura previa de los estudiantes y, donde los docentes se hacen cargo de una exposición libre o leen algún documento preparado *ad hoc*, para propiciar la eventual discusión de los asuntos tratados, enunciados o sugeridos. La disposición del grupo, como subjetividad colectiva y totalización, siempre en peligro de disolución (Lapassade, 1977:250), y la disposición singular cargada de subjetividad definen la posibilidad de atender al discurso y de que éste tenga y haga sentido.

Entonces, ¿Qué lugar ocupan los estilos docentes en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son los factores que promueven la atención y seguimiento del discurso? ¿Qué vínculos deben establecerse entre los docentes y los estudiantes para que lo dicho sea significativo? ¿Cómo hacer de la exposición docente una disertación atractiva e interesante?

En el análisis de los estilos docentes habría que hacer algunas precisiones relativas a que en los seminarios teóricos de la maestría, que sirve de marco para hacer una reflexión más amplia acerca de las formas como se aporta la teoría, hubo diferentes encargos institucionales con compromisos diversos, lo que dio por consecuencia maneras distintas de enfrentar esta tarea. De tal suerte que, como ya se indicó arriba, los seminarios teóricos están coordinados por un (a) docente que se hace cargo de dar secuencia al programa, pero también hay una serie de invitados que tienen compromisos diversos, de manera que algunos tienen bajo su responsabilidad varias sesiones, en tanto que otros acuden, puntualmente, a presentar una conferencia de, aproximadamente, dos horas. Los primeros tienen que preparar una secuencia de sesiones cuyos contenidos, en el contexto del

módulo, son muy relevantes, mientras que, podría suponerse que, aquéllos con menor presencia abordan contenidos más breves o de carácter complementario.

De aquí se derivan varios temas. Unos remiten a la propuesta curricular, otros a la planta docente y sus perfiles profesionales y de especialidad teórica, metodológica y práctica. También se develan relaciones de poder académico-administrativo y de autoridad académica. Las afinidades, los acuerdos y las discrepancias entre la planta docente se filtran en la mayor o menor presencia de los docentes en la puesta en marcha del programa, de modo que el orden institucional se define por las dinámicas profesionales, laborales y personales.

Hay lugares institucionales asignados desde la propia dirección de la universidad y hay otros que, también institucionales, se van definiendo por las prácticas y necesidades cotidianas de trabajo. Los lugares reales de gestión institucional son: el comité, la coordinación, la planta docente del núcleo básico (MPSGI-UAM, 2001), la planta docente complementaria y los invitados internos y externos de la UAM-X. Hay otros lugares simbólicos, no excluyentes entre sí, como son los de los fundadores, los sobrerepresentes, los operativos, los beligerantes incluidos y los parcialmente excluidos, los colaboradores, los ausentes, los comprensivos, los del saber experto, los comprometidos con el proyecto de la UAM-X. Los lugares fundacionales y de coordinación tienen una presencia significativa en la gestión del programa.

Respecto del saber especializado la mayoría de la planta docente tiene formación psicoanalítica y tiene práctica clínica. Otra parte se dedica, principalmente, al trabajo académico (docencia, investigación y difusión). Todos los docentes adscritos al programa o colaboradores de éste, tiene una amplia experiencia docente. Algunos rasgos de los docentes que facilitan el proceso académico son:

1. En la categoría de lo eminentemente intelectual: la calidad discursiva, la multirreferencialidad en los temas abordados y la profundidad con que logran exponerse. También la capacidad retórica, analítica, sintética y crítica, la pasión con que se enuncia y el sentido del humor.
2. En la categoría del cuerpo: el timbre y la entonación de la voz (matices), los gestos y movimientos corporales.
3. En la categoría de vínculo afectivo: la capacidad y disponibilidad para escuchar y orientar académicamente, las actitudes comprensivas y de apoyo, el establecimiento de vínculos.

Estas tres categorías convergen en la transferencia que se da en la relación docente-estudiante, donde, de acuerdo con Freud, al primero, se le deposita la imago materna o paterna.

Transferíamos sobre ellos [los maestros] el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con

nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre [...] en la casa familiar nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible. (Freud, 1914:250).

En el caso de las conferencias con presencia limitada del docente, la fascinación o no por el discurso está directamente relacionada con la forma y el fondo de éste y el vínculo afectivo es más difuso. Sin embargo, se podría decir que la forma expositiva en general, provoca una transferencia anaclítica donde el expositor o la expositora ocupan el lugar de padre protector o madre nutricia y el alumno demanda de ellos una actitud de protección y cariño. "Esto genera un vínculo de dependencia, que coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: puntualmente el estudiante se instala en su asiento frente al maestro, esperando que este (sic) le 'sirva' la clase [...]" (Ramírez y Anzaludúa, 2001:160).

En la realización del programa de maestría que se refiere en este trabajo, hubo trece miembros del personal académico de la UAM-X con participaciones muy heterogéneas y con diversos compromisos y cargas que incluyen desde la coordinación general de la maestría, hasta únicamente la presentación de una o más conferencias, pasando por la coordinación del seminario teórico de un módulo (Véase Anexo 6, p. 291).

Cabe mencionar que, algunas docentes actúan de formas diferenciadas cuando participan como 'conferencistas' que cuando lo hacen en calidad de coordinadoras o de 'aprendientes' en los seminarios, de lo cual puede inferirse que cada espacio curricular tiene su especificidad en la forma cómo se asume la tarea docente.

Como participantes externos (de la maestría y/o de la UAM) hubo veinte conferencistas, tanto para el seminario teórico como para el taller de metodología. Asimismo, uno de los fundadores del programa, ahora externo a éste, se hizo cargo, durante un módulo, de la coordinación del trabajo grupal, espacio curricular que se abordará más adelante.

Tabla de conferencistas (Rautenberg, 2000-2002)

Módulo	Conferencista	Tema	Espacio curricular
I	Ursula Heusler	Etnopsicoanálisis	Grupo de reflexión
I	Varios	Homenaje a J. Perrés	Evento especial
II	Roberto Diego	Los proyectos de investigación	Taller de metodología
II	Ricardo Blanco	La religión	Seminario teórico
II	Hilda González	La lucha de las Madres de la Plaza de Mayo	Grupo de reflexión
II	Fernando Montes de Oca	La sexualidad	Seminario teórico

Módulo	Conferencista	Tema	Espacio curricular
II	Marina Lieberman	El sujeto en el discurso psicoanalítico	Seminario teórico
III	Fernando Garcia Masip	La deconstrucción en Derrida	Conferencia general
IV	Michel Matesoni	El retorno de lo trágico en la postmodernidad	Conferencia general
IV	Jean Baudrillard	La violencia de la imagen y lo virtual	Conferencia general
IV	Ma. Eugenia Ruiz	Experiencias en instituciones alternativas de atención psiquiátrica	Taller de metodología
IV	Claudia Salazar	Las organizaciones civiles	Seminario teórico
V	Ángel Díaz Barriga	Subjetividad en sectores en instituciones de educación	Seminario teórico
V	Frida Goffman	Discurso de la monstruosidad y el cuerpo desde lo médico	Seminario teórico
V	Francisco Palma	El arte	Seminario teórico
V	Guillermo Almeyra	El proyecto neoliberal y la subjetividad	Seminario teórico
V	Gregorio Kaminsky	Acerca de Lourau	Taller de metodología
VI	Humberto Chávez	Semiótica	Seminario teórico (cuatro sesiones)
VI	Carmen de la Peza	Análisis del discurso	Seminario teórico
VI	Fernando González	La autogestión	Seminario teórico
VI	Raúl Anzaldúa	La transferencia en el aprendizaje	Seminario teórico

Como se puede apreciar en el cuadro anterior la mayoría de los conferencistas invitados participaron en los seminarios teóricos aportando contenidos relativos a los objetos de transformación de cada módulo. Las conferencias durante los módulos: **Subjetividad y orden social (II)** e **Imaginario social: discurso y significación (V)** fueron especialmente ricas y variadas, a la vez que complementarias para la comprensión, respectivamente, de la complejidad del campo y la diversidad de ámbitos de trabajo de la psicología social.

Ya arriba se ha intentado hacer una caracterización general de las actividades y actitudes docentes, sin embargo, habría que mencionar que la relación pedagógica no está determinada de forma exclusiva por la parte docente, sino que el grupo define, parcialmente, a partir de la demanda, las dinámicas que se despliegan.

En razón de que la observación realizada del programa de la maestría cubre los dos años de duración, sólo se hará referencia, a manera de viñetas, de algunas de las dinámicas que se desarrollaron en los seminarios teóricos.

Ya se ha dicho que una de las formas privilegiadas, en estos espacios curriculares, fue la exposición, donde el conferencista con apoyo o no de algunos medios da cuenta de un tema, para posteriormente, si el tiempo lo permite, dar entrada a algunas preguntas o comentarios. Podríamos decir que el proceso educativo se centra en el **contenido** y, probablemente, la transferencia que se genera es de corte anaclítica.

No obstante, hay otros modos de enfrentar la tarea que incluyen, como parte del imaginario, la participación relativamente activa del auditorio. Esa forma de dispositivo busca un equilibrio entre el **contenido** y el **proceso** de aprendizaje y es cuando los estudiantes realizan lecturas puntuales que les permiten una aproximación al tema y de ahí su posibilidad para participar en la discusión.

A continuación se reseñan algunas experiencias donde se puede observar la dinámica producida por el grupo.

a) Viñeta 1

El coordinador del seminario no siempre fue expositor. A partir de la lectura de los materiales se puede detectar que el docente realizó más un trabajo de coordinación que de proveedor de información. El estilo docente giró en torno a los textos leídos con la participación, generalmente, alternada entre el docente y los estudiantes, donde el primero comentaba, resolvía dudas y daba información. El ambiente generado en el grupo fue cordial, pero en cuanto a la coordinación académica hubo varias confusiones vinculadas con los temas del programa, donde no se sabía, bien a bien, cuándo empezaba uno y cuándo el siguiente, aspecto que hubiera sido de relevancia menor si se hubiera tenido claridad con respecto de los materiales de lectura asignados para cada sesión. Asimismo, el grupo se quejó de que la carga de lectura y los materiales fueron excesivos lo que no permite una lectura a fondo ni completa; algunos textos ni siquiera se abordaron.

El argumento docente, que se esgrime frente a esta queja, es que la maestría ofrece una gran diversidad de insumos y que toca a cada estudiante darle la relevancia particular, de acuerdo con sus propios intereses.

De aquí se puede inferir que, efectivamente como percepción de ambas partes, hubo un exceso de textos, autores y temas que tuvieron la finalidad de introducir al grupo al campo complejo de la psicología social de grupos e instituciones y que puede suponerse un desequilibrio entre la demanda de lectura para el módulo y

las posibilidades reales no sólo de leer todo, sino de comprender y analizar los textos. Una voz del grupo dice:

No tenemos tiempo ni de leer todo, menos podemos pensarlo y además formularnos preguntas.

Los temas explícitos en una segunda sesión fueron:

1. Diferentes paradigmas epistemológicos.
2. El problema del conocimiento: el sujeto como constructor del conocimiento. La incertidumbre. La subjetividad en el conocimiento. El conocimiento complejo.
3. Dos mil trescientos años de posiciones con respecto del conocimiento.
4. Foucault: El saber y el discurso.
5. La explicación, el eclecticismo, la contradicción.

La imprecisión, la superficialidad y la vaguedad son rasgos que caracterizaron la participación del grupo. En este sentido, podemos reconocer cinco tipos de enunciaciones que remiten:

- Al gusto personal: *Me gustó. No me gustó. El autor es un farsante. Tengo una revoltura, no lo disfruté. Puedo entender otras formas de pensar. Me resisto a dejar esto.*
- Al contenido: *El sujeto es constructor del conocimiento. Cada autor arma un modelo para aproximarse a la realidad. Lo ecléctico, ¿cómo opera? ¿Dónde quedó el caos, la ruptura? La escolástica sirve, también la literatura aporta. ¿Cómo aterrizar a Foucault?*
- A interrogar a la maestría: *¿Bajo qué paradigma se plantea la educación de esta maestría? ¿Cómo se enseña el conocimiento? ¿Esto qué es?*
- Al reconocimiento de las problemáticas del aprendizaje: *Estamos en pañales. ¿Cómo manejar la contradicción? ¿Cómo pensar de otra manera las dicotomías?*
- A otros temas emergentes: *La globalización produce transformaciones en las ideas del conocimiento. El conocimiento serendipity, el marxismo, la pobreza.* (Estos dos últimos son cancelados por el docente: *el tema es importante, pero no es del módulo, habrá que buscar otros espacios alternativos*).

Respecto de la dinámica grupal desplegada, ésta fue activa, pero los contenidos fueron dispersos y se hacían constantes referencias a la calidad del material a partir de gustos personales. Un asistente hizo una serie de comentarios 'descontextualizados'. ¿Serán emergentes temáticos o provocaciones? En todo caso el grupo no se enganchó y el intercambio continuó como si no se hubieran enunciado. Una de las hipótesis es que a falta de lectura y cuando existe un

interés por hacerse presente, tal vez, por colocarse en el lugar del saber, se hacen observaciones cuyo sentido no se comprende a cabalidad. Para esclarecer estas conductas habría que seguir el discurso y la trayectoria de quienes emiten estos comentarios (análisis que no se hará en este reporte), sin embargo, para el grupo resultan molestos.

¿Qué tiene que ver eso con lo que estamos discutiendo?

Queda abierta la cuestión con respecto de la dificultad del grupo para hacer un análisis más a fondo del material de lectura.

Este recuento permite la reflexión de algunos aspectos que resultan relevantes. El grupo se pregunta sobre el modelo de docencia, en que existe la libre circulación de ideas en una especie de diálogo de sordos, donde tal vez, el orden de la palabra y la ocurrencia que hace que ésta se solicite, se va desfasando de la lógica del discurso. Como proceso de intercambio está la dificultad de la asincronía entre lo que se escucha, lo que se piensa y el momento en que se dice lo que se piensa, que da por resultado una sensación de falta de secuencia.

Otro aspecto importante es el contraste entre las posturas de los autores, en tanto posturas opuestas. En este caso, primero hubo un acercamiento a Foucault y su posición beligerante, no-paradigmática y alternativa, para luego leer a Porlán, cuyo escrito, como síntesis 'apretada' abarca 2300 años de tradición epistemológica, con la presentación de diversas posturas, paradigmas y autores desde una concepción tradicional de concebir el conocimiento y la ciencia. El docente en su función de aportar información menciona a autores como Kuhn, Fleck, Morin, Tolman, y Feyerabend e incluye el tema de la hermenéutica y de constructivismo, para terminar diciendo:

No hay que confundir el mapa con el territorio, la verdad no está en los libros sino en el campo.

b) Viñeta 2

Los temas abordados en esta sesión fueron:

1. Diferentes posturas epistemológicas desde Anthony Giddens.
2. Lo individual y lo social.
3. El psicologismo, el sociologismo y la mediación de la psicología social a través de la teoría grupal.
4. La científicidad en la psicología social; la dinámica de grupos.
5. Conceptos, teoría, supuestos, síntesis.
6. Durkheim y sus planteamientos sobre individuo y sociedad; el positivismo.

Para esta ocasión el intercambio en la clase se centró en un solo texto, cuando, al parecer se habían asignado dos. El segundo no se tocó, en primer lugar, porque para el grupo no quedó claro que había que leerlo y, en segundo, el tiempo de la

sesión (105 min.) es insuficiente para tratar dos textos cuando la manera de retomar la teoría es a partir de repetir secuenciadamente lo que dice el texto o cuando las enunciaciones saltan de un aspecto a otro de acuerdo con lo que a cada estudiante le llama la atención.

La dinámica de las participaciones fue la siguiente: el docente introdujo el tema y posteriormente el libre intercambio de ideas se realizó con la participación ya no alternada entre algún estudiante y el docente, sino que hubo múltiples intervenciones de los alumnos sin que se produjera un comentario del docente inmediatamente después de cada una de éstas, aunque, de todas formas, las intervenciones del maestro fueron múltiples.

Por el tipo de enunciaciones del grupo tenemos las que remiten:

- Al gusto personal: *Giddens es muy tradicional. Comete errores. Hay un exceso de simplificación. Es enciclopédico. Lo leído me hizo 'clic'.*
- Al contenido: *Individuo y sociedad se influyen reciprocamente, lo interno del individuo y lo externo social. El grupo casi como un ser vivo: nace se desarrolla y muere. ¿Cómo armonizar la dicotomía individuo y sociedad? Se aborda el tema del dilema teórico. Lo singular, lo metodológico y los objetivos de la investigación.*
- A la maestría: *La idea del módulo es rebasar la lógica dualista.*
- A las problemáticas del aprendizaje: *Lo bueno y lo malo en el texto ¿Cómo salir de ahí? Falta la construcción de categorías. Los a priori y los supuesto teóricos desmenuzarlos y confrontarlos. El tema de estudio permite distancia y exige claridad. Lo educativo es incierto y objeto de temor.*

Esta sesión arranca con la advertencia del docente de que no se hará cargo de la clase. Esta indicación alerta al grupo y promueve otro tipo de interacción. Sin embargo, esto opera parcialmente, ya que, aunque el docente tiene menos intervenciones éstas son largas y se orientan a explicar, completar y ofrecer información experta. El grupo, por su parte, interviene más, pero hay una especie de manejo vago de conceptos y no se logra establecer los límites entre los diferentes paradigmas epistemológicos. Lo correspondiente a la dicotomía individuo-sociedad tampoco se aborda mayormente, lo que dificulta la comprensión del binomio, su posibilidad de disolución o su fatal anudamiento.

Es el módulo inicial. El grupo, en su vaivén entre serialidad y totalización, está desconcertado, no entiende bien a bien lo que se espera de él, empieza a tener la sensación de que no será capaz de responder a las demandas del programa. Éste aparece como exigente e insaciable, pero a la vez no ofrece las condiciones óptimas para el desarrollo del trabajo académico. Casi al final del trimestre el grupo pide al docente más claridad, misma que puede conseguirse si él se encarga de hacer cierres sintéticos al final de cada sesión y de dar guías de lectura para que ésta se centre en lo importante. De acuerdo con la transferencia anaclítica, el grupo quiere hacer depender su trabajo y la generación de ideas de lo

que el docente indique. Esta demanda sugiere una sensación de incompetencia o desvalimiento que se expresará, posteriormente, como explosión de angustia frente a la entrega del ensayo final del primer trimestre, tema que será abordado más adelante.

A continuación se relatarán otras experiencias del grupo con otros docentes, a fin de dar una imagen más completa acerca de las formas como es asumida la actividad académica, tanto por los docentes como por los estudiantes.

Ahora se toma, a modo de ejemplo, el trabajo desplegado por el grupo con una docente que tuvo diversas participaciones a lo largo de la maestría.

c) Viñeta 3

Se trata de tres sesiones consecutivas, donde la primera fue denominada cátedra inaugural, por tal motivo se articulan las tres clases en una sola descripción y reflexión.

La docente hace una presentación general del tema en un diálogo breve con el coordinador. Luego se inicia el debate con el grupo donde la docente hace intervenciones largas alternadas con las participaciones de los alumnos, de una a una. En la primera sesión -introdutoria-, cada estudiante que toma la palabra lo hace en una sola ocasión. En las clases subsiguientes el dispositivo se flexibiliza y, aunque prevalecen los discursos largos y frecuentes por parte de la docente, los alumnos se animan a participar múltiples veces.

Los temas abordados fueron los siguientes:

1. Foucault, su vida y su discurso polémico.
2. El poder y su vinculación con el saber.
3. El origen, *Ursprung*; la arqueología.
4. La genealogía y Nietzsche.
5. La historia y la historicidad del discurso.
6. El lugar de la palabra y la realidad.
7. La ruptura, la discontinuidad.
8. El deseo.
9. Episteme y paradigmas.

Los discursos de la docente son extensos. Acompaña las nociones teóricas de otros enunciados que hablan de su intención de mover al grupo:

Me propongo generar angustia. ¿Qué hacer con la palabra del otro? ¿Comprender para dominarlo? ¿Para usarlo? ¿Para salvarlo? ¿Para aniquilarlo? ¿La huella del otro sólo es posible si me aniquilo? ¿Pensar al otro es convertirse en extranjero de sí mismo? Decir es hacer. La palabra es carne.

El intercambio de ideas en el debate no siempre corresponde con lo dicho anteriormente, hay una especie de discontinuidad en la secuencia de los asuntos que se tratan. Frente a las interrogantes del grupo, la docente responde:

No tengo solución; ¡sean más puntuales!

La petición de la palabra por los estudiantes y la concesión de ésta por la docente, son atropelladas. Hay voces que se escuchan simultáneamente produciendo más confusión. Varias manos se levantan, algunas son atendidas, otras no. También se introducen otros temas de orden operativo como donde comprar algunos textos y otros documentos de la bibliografía.

¡Compren el libro aquí, les hacen descuento!" [...] aquí en la librería encuentran los documentos.

Aparece ya la inquietud de vincular la teoría con los anteproyectos de investigación.

Esto ¿qué tiene que ver con lo que yo quiero trabajar? ¿Cómo voy a relacionar esto con el cuerpo? El lenguaje corporal es un asunto que no se ha abordado.

La docente responde:

Usen los textos utilitariamente. No importa el origen, sino la procedencia y la emergencia. No hagan sus trabajos sobre los etruscos

Las enunciaciones del grupo remiten:

- Al gusto personal: *No sé nada de él. Me gustó conocer a Foucault, es como si me lo hubieran presentado. Me gusta su discurso, su forma de cuestionar. Es un texto atractivo.*
- Al contenido: *Saber y poder; vigilar y castigar, poder que se ejerce. La discontinuidad. Es muy interesante. Foucault su discurso y su vida. Relacioné las preguntas del texto con las del módulo ¿Cómo relacionarlo con los grupos y las instituciones? Discurso, psicoanálisis y palabra ¿Cómo podemos enunciar el objeto, la realidad es muda; tiene otro lenguaje. ¿Cómo se ejerce el poder? ¿Cómo juegan los paradigmas?*
- A la propia existencia: *¿Qué somos? ¿Qué hacer con lo radicalmente otro?*
- A las dificultades de aprendizaje: *Mezclé todo. El texto es denso. Tuve que leer dos veces. No lo había leído, el lenguaje es sencillo, no el discurso. No pude sistematizar. Me costó trabajo, me gustarían ejemplos más concretos. Las marañas discursivas. Foucault nos mete en problemas, ¿cómo lo aplico? ¿Cómo he caracterizado el ámbito de trabajo? ¿Cómo escudriñar, caracterizar, intervenir? El alumno 'crea' (?) conocimiento, luego se pregunta para qué sirve. ¿Cómo articular esto con lo administrativo?*
- Al proyecto de investigación: *¿Cómo aplicar a nuestro proyecto?*
- A temas emergentes: *¿Foucault y Sartre se conocieron?*

La reconstrucción de la vida de Foucault la introdujo la docente. Un estudiante corrigió y completó, también el coordinador del seminario teórico completó.

Por otro lado, las sesiones siempre se iniciaron con alguna demora. La docente llegó puntualmente, pero los estudiantes se incorporaban paulatinamente. Para la tercera sesión hubo un acuerdo tácito: la sesión empieza cuando la docente abre su cuaderno. Una voz lo anunció:

¿Ya se fijaron que cuando abre su cuaderno, empieza la sesión?

El discurso fue apasionado, beligerante, provocador. El grupo, en general, se dejó mover por las palabras y la vehemencia de la docente. Frente a las preguntas del grupo, que fueron muchas, ella las devolvía. ¿Para qué? ¿Para que el grupo busque respuestas? ¿Para evitar la dependencia? ¿Para evidenciar la ignorancia? ¿Para crear incertidumbre? ¿Para qué se devuelven las preguntas a quien interroga?

El gran cuestionamiento de todos fue:

Esto ¿para qué nos va a servir?

Un discurso poco convencional, alternativo, hasta violento es capaz de producir una mirada distinta con respecto de lo que se sabe o se piensa. La docente en sintonía con Foucault, protagonista de estas sesiones, habló de lo que incomoda, a la vez que generó diversas reacciones que no sólo estuvieron en la palabra, sino también en el cuerpo -algunos cuchichean, alguien cabecea-. El tema de la ruptura, de la discontinuidad permite eslabonar un discurso que pone en riesgo la 'verdad'. El saber reglado es el que permite su propia unidad.

¡Busquen un ejemplo! La locura, la cárcel, la madre, el poder, el cambio ¡El que habla se habla!

La superficialidad y dispersión, percibida por la docente con respecto del manejo de los temas por el grupo, en este caso provocó que ella enunciara:

Hay que leer para cambiar, pero no leer por encimita; tienen que leer bien, por lo menos 4 horas diarias.

d) Reflexiones en torno al análisis

Las condiciones generales de una primera aproximación del docente con un grupo, genera que ambos se formulen una imagen recíproca que puede llegar a ser el motivo para definir nuevas formas de trabajo. Por ejemplo, en el caso que se narra, a partir de la percepción que tiene la docente de que el grupo no lee y con la finalidad de obligarlo a que lo haga, anticipadamente avisa acerca de la bibliografía que ha de ser analizada y aclara que pedirá controles de lectura, con la ilusión de que entonces sí se cumple con las cargas previstas. La tarea que la parte docente solicita se acompaña por una advertencia en torno a que dichos controles serán considerados en la asignación de las calificaciones.

No es nuevo el tema de que en la institución escolar, la **evaluación** es una forma de control y ejercicio del poder, donde la acreditación juega un papel central, ya que sólo podrán concluir los estudios y obtener los certificados aquellos alumnos que hayan satisfecho los requisitos definidos por el programa y el personal académico. Así, la exigencia de una tarea es un motivo de tensión ambivalente, en razón de que significa realizar un esfuerzo adicional que requiere de un tiempo extra de trabajo. Es, también, la oportunidad para poner en claro una serie de ideas que de otra forma se pueden quedar sueltas. La otra parte que entra en cuestión es cuando se trata de tareas que sólo cumplen una función burocrática y basta con que se entreguen para poder registrarlas, sin que se revise su contenido o éste sea significativo para los alumnos. De modo que puede bien ser un simple simulacro en donde los docentes hacen como si fueran exigentes y los alumnos como si fueran cumplidos.

Todos sabemos cómo hacer para que parezca que si hacemos.

Dentro de las formas de interacción grupal en una sesión de discusión se pueden encontrar varias maneras de asumir las tareas:

- El grupo puede permanecer en silencio a pesar de la invitación expresa para que participe.
- El grupo puede solicitar la palabra y sujetarse al orden de las intervenciones, lo que siempre conlleva el riesgo de que cuando se llega al turno correspondiente, la discusión ha cambiado de rumbo y el comentario resulta impertinente o fuera de contexto.
- El grupo o algunos de sus integrantes pueden 'tomar por asalto' la palabra y ser atendidos o no por la parte docente, quien es, en última instancia, la que tiene la legitimidad para otorgarla, negarla o retirarla, atenderla u omitirla.

Las constantes irrupciones verbales pueden atribuirse a que el grupo está interesado en el tema, sabe algo al respecto (tiene algunas referencias, lo conoce, se ha formulado interrogantes). Podemos inferir que la lectura previa de algunos textos relativos a dicho tema puede ser generadora de una dinámica más intensa. Sin embargo, puede haberse leído un texto poco atractivo, demasiado denso o complejo o, por el contrario, muy obvio. Con esto se destaca la importancia de la selección de las fuentes de información, a efecto de que sean capaces de tocar al lector, tarea nada sencilla si consideramos que cada estudiante tiene una biografía única y un esquema referencial personal. No obstante, parece ser que los textos enfrentan al lector con un tema, con una postura teórica, con una forma de interpretarla y con un autor, y que éstos son el pretexto y el contexto que permiten pensar en temas fundamentales. Las preguntas o comentarios de los participantes develan sus propios momentos de reflexión y elaboración; también muestran las inquietudes que rondan sus mentes.

Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. [...] <El> mundo es traspuesto a <mi> mundo, de

acuerdo con los elementos significativos de mi situación biográfica. (Natanson en Schutz, 1962:17).

A partir de las enunciaciones se puede viajar de la novela, al gran Otro y la ley, a la neurosis y la psicosis, al deseo y la soledad, a lo femenino y lo masculino, a la verdad y el sentido de la vida, al espacio y al tiempo; al lenguaje y al poder. De aquí se desprenden preguntas cruciales para ese trabajo:

- ¿Qué lugar ocupa la experiencia escolar de los alumnos en su capacidad de construir conocimientos?
- ¿Qué lugar tiene el inconsciente en la posibilidad de construir conocimiento?
- ¿Hay aprendizajes conscientes e inconscientes?

Ahora bien, podemos observar que cuando se trata de sesiones de discusión se ponen en juego dinámicas que se establecen prioritariamente por la acción docente; de modo que es a partir de las intenciones educativas que se define el contenido, los documentos que han de ser leídos o los discursos que son pronunciados, discutidos o interpelados. Además es ella la que no sólo concede la palabra y, eventualmente, la retira, sino que también valida o no las intervenciones de forma que unas son pertinentes para continuar el discurso, en tanto que otras no lo son, según su juicio. Desde el otro la validación de lo importante puede parecer bastante arbitraria.

Ya para cerrar este apartado habría que hacer algunas reflexiones adicionales en torno al dispositivo general de los seminarios teóricos. Cabe destacar que una de sus características es la recurrencia en la participación de algunos docentes, a lo largo de los distintos módulos y sus objetos de transformación, desde un lugar de saber especializado, lo que desarrolla dinámicas específicas según haya sido el vínculo intersubjetivo y las condiciones transferenciales que se hayan establecido. Un(a) docente de carácter apacible con un discurso denso, alejado de la experiencia del grupo propicia, lo mismo una actitud receptiva que una desinteresada; una atenta y respetuosa que una aburrida y cansada. Un(a) docente con un discurso complejo y capacidad de vincular autores, posturas, conceptos logra una disposición atenta e interesada por parte del auditorio, aunque algunas veces puede cancelar la intención del grupo de tomar la palabra. Un(a) docente que confronta el saber, al grupo y el saber del grupo produce tensión y movimiento, pero tal vez también, en algunos casos, inseguridad, malestar y rechazo. En el vínculo intersubjetivo esto matiza las interacciones de ambas entidades. Parafraseando a Schütz (1962:32) podemos decir que la intersubjetividad está dada, porque vivimos como personas entre otras personas donde se abre un horizonte de comprensión recíproca, lo que implica tener una textura de sentido que nos orienta en el mundo.

Por otro lado, puede pensarse que hay modelos de participación que se instauran en la primera sesión y que parecen abarcar todas las demás de los seminarios teóricos de todos los módulos. Los textos como introductorios a los seminarios y a la maestría en su conjunto, inicialmente se viven como bastante

complejos y se establecen nociones vagas con respecto de los autores polémicos, como Foucault, Freud, Lacan, Pierce, entre otros.

Las asociaciones libres, por parte del grupo, impiden la secuencia ordenada; parece que cualquier ocurrencia es válida. Para los que escuchan, conlleva la imposibilidad de seguir el pensamiento de los otros, donde la trama mental queda como lo no dicho. Esto hace que algunas intervenciones no se puedan conectar con la secuencia del discurso. Las enunciaciones y algunas actitudes personales pueden dar la sensación de que se está inmerso en las profundidades de diversos pensamientos y autorizados, desde un lugar de saber, para derivar de lo dicho, algún comentario o pregunta, como si todo lo que se dijera en las sesiones de clase, estuviera siempre siendo interpretado, no desde un lugar posible de ser sabido, sino desde la certeza de que se sabe más.

Para la generación de estudiantes de este estudio de caso, parece que el proceso de formación se inauguró con bastantes confusiones. Las participaciones del grupo fueron escasas, con algunos diálogos entre los docentes, que puede atribuirse a la autorización que da el saber. Otra característica del estilo docente es que, tal vez los maestros van cayendo en la cuenta de la dispersión del discurso, eventualmente generado por las participaciones heterogéneas del grupo que muestran discontinuidad y fragmentación en los temas que se abordan, lo que, probablemente, provoca que los docentes, prácticamente, monopolicen la palabra.

En un intento por establecer una propuesta de estilos docentes a partir de la revisión y análisis del material empírico recabado y del cual se ha dado cuenta arriba se pueden inferir cuatro estilos docentes, a saber:

1. Se parte de que el saber del grupo es heterogéneo. Respecto de los temas por abordar, para algunos es una primera aproximación y otros tienen conocimientos más amplios o restringidos. La perspectiva docente es que se prepara una conferencia donde el público es indiferenciado. La finalidad es mostrar o compartir un saber o conocimiento y los puntos de inflexión que éste tiene para el propio expositor.
2. Se parte del supuesto saber de los estudiantes donde ellos toman la palabra al inicio de la sesión, con base en la realización previa de alguna tarea (lectura, ejercicio práctico, etcétera).
3. Se parte de una técnica grupal mediante la discusión en corrillos acerca de algunos temas o preguntas.
4. Los alumnos se encargan de exponer los temas, tarea que se realiza desde la propia habilidad comprensiva y discursiva, donde queda de manifiesto el conocimiento previo que se tiene de la temática y que permite una elaboración analítica y sintética diferenciada. El lugar docente es de moderador(a), aunque también interpela a los expositores y los corrige, de modo que conserva su lugar autorizado de sujeto de saber.

En este sentido Pacheco (2000) propone cuatro formas de trabajo académico en el aula en las que se pueden encontrar algunas equivalencias con respecto de la propuesta anterior y son las siguientes:

1. Exposición formal, analítica o crítica por parte del profesor según sea el tipo de contenido.
2. Exposición formal, analítica o crítica por parte de alumnos según sea el tipo de contenido.
3. Exposición fiel de contenidos de lecturas realizadas formal, analítica, comparativa o crítica.
4. Interacción grupal para promover el análisis y argumentación de textos.
5. Otras.

De lo anterior se puede concluir que los seminarios teóricos con exposiciones expertas distorsionan el sentido original del modelo Xochimilco y resultan poco propositivos en términos de estrategia didáctica. Se inscriben más en formas tradicionales de conferencia con un expositor que monopoliza la palabra y es el que tiene el saber, sin embargo, la calidad del contenido puede ser interesante y atractiva. La dificultad estriba en que cuando no se tienen recursos temáticos y retóricos (histriónicos) sobresalientes las sesiones se vuelven tediosas y la resignificación de contenidos se dificulta.

Hay también la sospecha, nada improbable, de que frente a dispositivos así, el grupo no lee, lee incompleto o con escasa calidad, lo que también dificulta la participación. Es de todas formas tema de análisis ¿qué permite o dificulta la participación frente a la conferencia? Por otra parte, y en el mejor de los casos, se alienta una comunicación bidireccional en donde el docente emite, el estudiante interroga o comenta y el docente responde, por lo regular, inmediatamente después de cada intervención, lo que dificulta la posibilidad de abrir un debate más grupal.

Los seminarios teóricos en donde se abre la ronda de participaciones, por parte del grupo sin una previa ubicación del contenido, propician que se disparen para cualquier lado, que igualmente puede mostrar emergentes que ser ocurrencias sin una intención discernible. Esto lleva a suponer que los alumnos tendrán que hacer los amarres, inferencias, conclusiones, análisis respecto de los conceptos esenciales de los textos o discursos. Por parte del grupo sólo se enuncian grandes temas, sin tocar asuntos o temas puntuales de los mismos, aspecto que puede develar una dificultad analítica.

Pareciera ser que, un discurso secuenciado y organizado por el docente permite abordar algunos conceptos centrales que en un trabajo más grupal se pierden o no se abordan. Es decir, algo pasa que impide la profundización en los temas. En este modelo el grupo hace intervenciones breves, algunas veces parecen descontextualizadas y pocas veces hace aportaciones para la profundización del tema y su discusión.

Asimismo, se pueden encontrar dos tipos de discurso: uno referenciado en autores, otro anónimo. Podría pensarse que este último es de quien lo emite. Una forma en que se fusionan ambos es cuando aparecen autores y los títulos de algunos libros forman parte del discurso anónimo: "extranjeros de si mismos", que resulta similar al texto de J. Kristeva *Extranjeros para nosotros mismos* o algunas otras enunciaciones que remiten a otros libros como: *la huella del otro* (Levinas), *las palabras y las cosas, vigilar y castigar* (Foucault) y enunciaciones paradójicas que no se evidencian como tales, como si hubiera varios discursos no homogéneos propuestos por el mismo enunciante:

La palabra es estructurante del sujeto; la palabra es ficción, luego la estructura del sujeto es ficción.

El uso de apoyos didácticos también puede ser diferenciado, desde no anotar absolutamente nada en el pizarrón, -nombres de autores, términos especializados y/o en otros idiomas- hasta llevar algunos acetatos o diapositivas que permiten seguir la palabra.

También y a pesar de haber una estructura curricular y un plan de trabajo, cabe la posibilidad de la ruptura en la secuencia del discurso con emergentes temáticos, la mención superficial de algunos temas o su reiteración. Otros que, desde un principio de secuencialidad (Tyler, 1970) se retoman para ser retrabajados y articulados con diversos referentes en una síntesis más amplia. Toda esta estructura implícita puede no quedar clara para el grupo académico y generar confusiones. Se pone de manifiesto, entonces, que los programas de formación requieren más que de una planeación pormenorizada y comunicada a los participantes en dichos programas, sino que debe reconocerse que, el desarrollo de los mismos, con el grupo de estudiantes y los docentes encargados, es un quehacer vivo donde inciden diferentes e imprevisibles circunstancias que lo afectan o alteran.

En lo referente al trabajo de grupo, las confusiones programáticas pueden provocar falta de lectura o lecturas equivocadas, aspecto que dificulta no sólo la participación explícita del grupo, sino la posibilidad de ir confrontando dos o más formas de interpretación del contenido de los discursos (autor, docente y los distintos estudiantes). De ahí se puede derivar la necesidad de que la dinámica del dispositivo se aclare y se recuerde con antelación suficiente, a fin de que el grupo académico tenga puntualmente -en tiempo y material de lectura o revisión- los diversos elementos del plan general de trabajo.

3. Taller de metodología

Taller, del francés *atelier*, es un lugar donde se trabaja, donde se hacen cosas y se produce, donde se aprenden determinadas técnicas. También se asocia con la academia y con los seminarios.

El taller de metodología, dentro del plan de estudios de la maestría objeto de este análisis, se realizó los cuatro primeros trimestres y en el último se destinaron

algunas sesiones para lo que se denominó *Escritura de tesis*. Estas actividades estuvieron coordinadas, de forma diferenciada, por tres maestros (Véase Anexo 6, p. 291). Su objetivo principal fue acompañar el proceso de construcción del proyecto de investigación hacia la tesis.

Todo espacio curricular ocupa un lugar estratégico en la percepción que se tiene del plan de estudios. En este caso y en virtud del objetivo general, es importante la continuidad en la coordinación y en los temas y actividades que se vayan desarrollando.

El plan de trabajo general correspondiente a los cuatro trimestres tuvo como tema central el armado de un proyecto de investigación y la incursión práctica a formas metodológicas (dispositivos) para la realización de la investigación de campo. El recuento de la experiencia se basa en la dinámica de los cuatro trimestres mencionados arriba que, en conjunto, sumaron alrededor de 36 sesiones de dos horas cada una. No obstante, no todas fueron empleadas para el taller, sino que hubo algunas en que se llevaron a cabo conferencias complementarias, tanto de la parte teórica como de la metodológica (Véase Tabla de Conferencistas, pp.110-111).

La dinámica general que prevaleció en las sesiones de taller se caracterizó por una gran cantidad de interacciones entre los estudiantes y los docentes, de modo que fueron espacios donde los primeros manifestaron sus avances, reflexiones, inquietudes, dudas, confusiones, comentarios, etcétera, y los segundos prestaron oídos atentos para dar, aclarar o ampliar la información, sugerir fuentes de consulta y maneras de acceder a ellas, ofrecer experiencias vitales y prácticas, proponer actividades para la búsqueda de formas alternativas de resolver los problemas de la investigación, entre otros aspectos. Este estilo de trabajo académico, que recupera el espíritu del quehacer docente del Proyecto Xochimilco (Fonseca, 1997:129), siempre colocó al grupo en un lugar activo y a cada alumno, en su condición de investigador, en un sitio especial, donde fuera capaz de reconocerse asociado al tema de trabajo de su interés, pero inscrito en un lugar social referido a la institución y al grupo.

Se partió así de ciertos ejercicios para identificar, nombrar y describir el tema o problema de investigación, enunciado desde el propio interés de los estudiantes, cuyo origen podía ser una primera intuición. Se pasó, entonces, a un esbozo preliminar, que retrabajado desde el propio sujeto, pero iluminado por algunos referentes teóricos y sugerencias metodológicas permitió una caracterización más fina del problema. La posterior articulación en equipos de trabajo con temas y/o metodologías afines permite el intercambio de ideas y la posibilidad de pensar nuevas formas para abordar el objeto de estudio.

Las formas didácticas desplegadas incluyeron desde la exposición de temas y autores por docentes y estudiantes, el trabajo individual de reflexión y escritura, el uso de técnicas grupales, especialmente los corrillos, hasta simulacros (escenificaciones) y un ejercicio grupal de aplicación de un dispositivo de intervención con grupos externos al programa de maestría. Todas estas actividades tuvieron un espacio de socialización en reuniones plenarias.

Cada sesión lectiva estuvo organizada en, por lo menos, los siguientes segmentos: una introducción al tema o a la actividad, un abordaje teórico con referencia a algún documento en equipos de discusión, una fase de intercambio de comentarios, preguntas y conclusiones en plenaria. La discusión y puesta en común atendió a ciertos lineamientos temáticos o metodológicos definidos previamente por el equipo docente, de forma que pudieran ser los ejes de análisis que orientaran el trabajo, lo cual permitió una secuencia discursiva aceptablemente coherente, misma que no significa, necesariamente, que se llegara a consensos o al cierre tajante de temas.

En un taller de metodología, el encargo docente está en organizar el trabajo, otorgar y retomar la voz de los estudiantes ubicando las distintas interpretaciones, abriendo nuevos problemas y ofreciendo orientaciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, corresponde a los estudiantes buscar espacios autónomos de trabajo con el propósito de realizar otros avances mediante su articulación con temáticas afines y el desarrollo de planteamientos más pertinentes y finos.

Las experiencias educativas que se realizan en espacios donde se alternan el trabajo individual y la socialización para la construcción del conocimiento ratifican el principio dialéctico en que, precisamente, el conocimiento es una construcción social enmarcada por un diálogo permanente entre el objeto de conocimiento y los sujetos cognoscentes. Desde el vínculo intersubjetivo significa que a partir de un proceso comunicativo "[...] los objetos y sucesos de la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles [...]" (Schütz, 1962: 20) dentro de un horizonte de familiaridad que permite reconocer experiencias similares anticipadas. El sistema de significatividades se construye o modifica según sea el contexto en que surgen y resultan del interés de los interlocutores, lo que implica que una situación igual para más semejantes tiene significados distintos que, en el diálogo, se comparten. Significa, asimismo, abrir un espacio para pensar-se (quiénes somos, a qué hemos llegado, en qué estamos trabajando).

Ahora bien, las primeras incursiones en la definición de proyectos de investigación y/o trabajo pueden ser percibidas como tareas complejas con enunciaciones como:

El discurso me falla, lo siento en el cuerpo. Es maestría del sufrimiento. ¿Cómo procesar lo que me queda de la lectura? ¿Qué investigo: mi interés o el de la institución? ¿Cómo anticipar lo temático y la teoría y reconocer los hechos simbólicos? ¿Qué validez tiene lo singular? ¿Cómo articular todo? Hay una contradicción cuando se recorta el tema, se busca su relevancia y entonces el tema se transforma. La hoja en blanco causa miedo. ¿Por qué decir problematizar, por qué no en positivo? Potenciar o desmontar un campo problemático que uno construye y [a través del cual] se construye uno mismo. En la investigación se corre el riesgo de decir algo

La emergencia de la sensación de desvalimiento enunciada con las frases anteriores tiene que ver, por lo menos, con dos circunstancias:

a) El reconocimiento de que, en ese momento, se carece de los recursos académicos necesarios para enfrentar las tareas solicitadas o la confusión inicial cuando se está ante una experiencia nueva.

b) El significado que tiene la dificultad anterior en la evaluación del desempeño de los estudiantes para la acreditación del segmento curricular correspondiente.

El discurso latente que se transparenta de las expresiones antes dichas es “si no soy capaz de realizar las tareas solicitadas no aprobaré el módulo; si no soy capaz de hacer el protocolo de investigación estaré excluido(a) del programa de formación.”

La primera dificultad a la que se enfrenta un investigador principiante es a reconocer el tema como problema donde se mezcla lo temático con lo metodológico: ¿Qué se dice y qué no? ¿Qué se explicita y qué se oculta? ¿Cómo juega lo igual y lo diverso? ¿Lo que no aparece es porque no existe?

Luego es necesario pensar el conjunto de preguntas referidas al problema para que éste se acote. Simultáneamente, se requiere reflexionar en torno a la relevancia teórica y social para justificar la importancia de la investigación. La construcción de los referentes teóricos y conceptuales es fundamental para emplear el lenguaje apropiado como un marco abierto, y esto se tiene que poner por escrito:

-No tengan miedo a escribir- dice la docente.

Y el grupo parece preguntarse

¿Qué quieren de nosotros? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Cómo podemos integrar todo?

Desde una concepción constructivista del aprendizaje, el dispositivo pedagógico tendrá el cometido de proponer actividades que, a través de aproximaciones sucesivas, vayan permitiendo a los aprendientes avanzar de un conocimiento más sencillo y superficial a uno cada vez más complejo. La secuencia de actividades y tareas no podrá ser fortuita, sino que tendrá que estar pensada de forma que efectivamente permita este proceso paulatino. Experiencias como la exhibición de alguna película (El aceite de Lorenzo/Un milagro para Lorenzo) o de conferencias como: “Los proyectos de investigación” y “Experiencias en instituciones alternativas de atención psiquiátrica” (Véase pp.92-93) ilustran, desde otros ángulos, los temas y los procesos para coadyuvar a la realización de las tareas.

La película **El aceite de Lorenzo/Un milagro para Lorenzo** permitió al grupo de estudiantes, reflexionar en torno a una diversidad de temas no sólo vinculados con el proceso técnico de investigación, sino a otros que aluden a la implicación del investigador y a mirar este proceso como propio; a la importancia de reconocer el interés por el tema; a la necesidad de recabar la información necesaria y conservar una postura crítica frente a lo que se indaga y reflexiona; y a reconocer las etapas de la investigación y sus momentos de quiebre. El grupo comenta, respecto del

contenido, acerca de la fragilidad del cuerpo y el deseo de la cura y relativo a la investigación emite:

La ciencia es lenta, es paciente. ¿Qué da la fuerza para la búsqueda? Tenemos necesidad de poner atención. Es necesario preguntarnos ¿cuál es mi objeto de pasión. Primero los fenómenos no tienen nombre, luego los nombramos y nos formulamos nuevas preguntas. El camino de la verdad no es uno, no hay verdades puras. Tenemos angustia, nos dicen: ¡vean cómo tiene que ser! Nunca he investigado. ¿Cómo lo recupero? Los grandes descubrimientos pasan por el azar (como si no pasaran por el trabajo). ¿Cómo evitar la sobreimplicación que impide la mirada? La implicación permite el avance, pero puede nublar el objeto; elegimos, tal vez, por resolver un asunto personal. Cambié el título de mi anteproyecto en la tarea ¿Cómo articular todo lo visto? Sentí que no tenía nada que ver con el tema. Arreo ideas para hacer converger lo de la maestría y el tema. Los textos están desvinculados de los temas. No podemos hacer un desarrollo puntual con puntos (sic) de convergencia y divergencia. Escribimos para los lectores ¿cómo hacer para que les guste? No existe tanta libertad, hay ciertas expectativas puestas sobre nosotros por la parte institucional.

El discurso latente parece decir:

Somos buenos, por eso estamos aquí, pero no podemos con las tareas. ¿Cómo hacer para armar todo esto, para que les guste y nos califiquen bien? Así podremos, aprobar y continuar aquí, titularnos y, tal vez, hasta podamos hacer alguna aportación útil

Estas tribulaciones “despiertan nuestra ansiedad y abruman al yo con exigencias aún más fuertes de la conciencia” (La Barre en Devereux, 1999:14), sin embargo, deben llevar a una tarea consistente en escribir una nueva aproximación al tema, al problema y a las preguntas. Es necesario tomar decisiones y sobre todo pasar de la ansiedad al método, pero que en un programa de formación incluye además la pregunta: “¿Cómo puedo pensar algo desde mi interés de investigación a partir de lo que estudiamos colectivamente?” (Baz, 2000, crónica).

En un dispositivo educativo pensado para que la investigación sea también, intencionadamente, un proceso de formación, es fundamental que la palabra circule entre el grupo, para que explice sus preguntas relativas a lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico, pero que también pueda manifestar sus inquietudes, sus ansiedades y angustias. Puede observarse, en este caso, que la tarea manifiesta del taller de metodología permite una interlocución fluida y, las más de las veces, articulada entre el grupo, incluyendo a la parte docente. Por otro lado, el abordaje de textos con preguntas puntuales, para evitar la dispersión, pueden también facilitar una estructura discursiva donde, desde una exposición y análisis de la teoría, se puede encontrar el poder explicativo del tema de investigación. Empero, una dificultad inherente al propio proceso de discusión es

que el contenido de las conclusiones finales que se comparten grupalmente por lo general, son vagas y se quedan cortas con respecto de lo discutido.

Los textos sugieren distinto. ¿Cómo asociamos el lenguaje con la dialéctica? El estudio de caso no debe ser novela. ¿Cómo se delimita el tema, significa mirar de otras formas? ¿La investigación lleva a desentrañar lo oculto o a trabajar con lo visible?

En el proceso de formar en y para la investigación, luego de propiciar la construcción del problema, se debe empezar a reflexionar en torno a la recolección del material empírico, que permita construir el campo y la estrategia de aproximación a la realidad, desde un espacio circunscrito. Esto requiere de un

[...] posicionamiento y la definición de tareas fundamentales: observar, registrar, sistematizar, analizar y el diseño estratégico-metodológico. [En una investigación de corte cualitativo] se pueden emplear la observación participante, la entrevista a profundidad y la entrevista grupal. El investigador debe descentrarse, poner distancia [...]. [Algunas preguntas pueden ser:] ¿Cómo rastrear los avances en el tema? ¿Cuál es el sentido de lo que se quiere saber? [No hay que olvidar] la justificación, los apoyos conceptuales y sus autores y a los que han investigado el tema, [así como los fenómenos y su potencial para ser interpretados.] [...] El avance es estratégico y puede ser modesto" (Baz y Montaña, 2001, crónica).

La investigación y su proceso de formalización justifican y sostienen el valor de verdad de lo que se interpreta, en tanto nos encontramos en un orden sociocultural e intelectual donde esta 'verdad', su formulación y su validez están normadas desde el discurso 'oficial' por los expertos, quienes han configurado los protocolos que legitiman esa verdad o saber construido. Desde este recorte, para los investigadores (novatos o expertos) atender a los protocolos tiene un carácter ambivalente, ya que a la vez que muestran 'el camino', son también una camisa de fuerza o férula, que limita la búsqueda y la reflexión libres, en aras de atender las prescripciones, que no dejan de ser un artificio. Parece ser que no se toma en serio una investigación y sus resultados cuando no sigue tales preceptos. Atender el protocolo es así un acto de obediencia y legitimación tácitas. El grupo parece decir:

Todos queremos hacer bien nuestro proyecto de investigación. Todos queremos que se apruebe. Todos queremos acreditar el módulo. Todos queremos avanzar. Todos nos vamos a exponer en la réplica. Y, entonces ¿Para quién escribo? ¿Para mí o para los otros?

En un proceso de formación como el que se describe, la revisión de un protocolo, elaborado para alguna investigación, puede orientarse hacia un análisis del contenido, pero, generalmente, adopta un carácter paradigmático. Frente a las preguntas *¿Qué nos están pidiendo? ¿Qué es lo que quieren que hagamos?* la revisión del protocolo resulta modelo para la propia escritura relativa a la tarea de investigar y/o de formalizar el saber:

Hacer lo que Freud en Tótem y tabú, recuperar la experiencia. Piaget también tiene capacidad para articular. Debemos tener pasión, uno tiene que estar clavado. El proyecto cristaliza la idea.

O cuestiones como

No me ha quedado claro el objetivo social.

Esta última enunciación puede interpretarse, al menos, de dos maneras: 'no sé como escribirla' o 'no he encontrado cuál es este objetivo en el tema que me propongo investigar'. De aquí se derivan varias cuestiones:

- a) La imitación es uno de los procesos más rudimentarios y a la vez útiles para el aprendizaje.
- b) Proponer modelos explícitos y de manera intencionada permite una primera elaboración.
- c) Lo siguiente, en grado de complejidad, es que el aprendiente, frente a diversos modelos, construya su propia síntesis, lo que significa que se despegue de cualquier modelo y elabora su versión.
- d) Establece una ruptura con el paradigma y se coloca en una situación marginal, que bien puede transformar los límites impuestos o bien quedarse en una rebeldía estéril. En este último sentido, la ruptura puede interpretarse como una falta de capacidad para asumir la tarea tal como se indica por los maestros o como una transgresión.

Frente a la inminencia de elaborar un protocolo como requisito académico, el grupo manifiesta:

Tengo confusión respecto de los modelos ¿El proyecto es para otros o para mí? ¿Cómo conciliar mi interés con el de la institución? [No sólo el establecimiento, sino también la institución de la investigación]. Necesito repensar los objetivos, las hipótesis y las prenociones. Lo complicado no está en el protocolo, sino en el proceso. La réplica es para explicar los trabajos. Sólo nos quedan cinco semanas [para la entrega y la réplica].

La réplica [para este módulo] hay que resignificarla como sugerencia de ustedes.- Expresa una docente al grupo.

El paso siguiente es definir la forma como se ha de realizar el trabajo de campo desde una perspectiva cualitativa, que implica el reconocimiento de algunos referentes teóricos que sustentan las estrategias de trabajo y las técnicas. Desde **este** paradigma multirreferencial participan concepciones del psicoanálisis, la etnología, la antropología, la psicología social, la filosofía, entre otras. Éstos son los referentes que permiten incorporar, diseñar y poner en acto la entrevista grupal, la entrevista en profundidad y la intervención (grupo de reflexión) como para construir el valor de verdad a partir de lo singular, y trascender lo particular de la información recabada, mediante un marco interpretativo que abra el horizonte de

comprensión en el orden: simbólico, institucional, grupal y cuyo trasfondo es el significado de lo vivido. En este recorrido se considera, además, la subjetividad de los investigados y del investigador. Algunas voces del grupo enuncian:

Tengo el tema, planteo el dispositivo, sistematizo la experiencia y la pongo en diálogo con la teoría. Es difícil pensarlo en abstracto. ¿Cómo acompañar el proceso grupal? ¿Qué hacer cuando mis propias preguntas son también las preguntas para la entrevista? Manejar un grupo requiere entrenamiento. Para convocar ¿cómo o qué puede interesar al otro? Las preguntas abiertas buscan otras preguntas ¿Cómo hago para que el otro se diga? ¿Cómo develar el sentido en los discursos racionalizados? ¿Qué otros dispositivos hay para vincular el discurso, su sentido y la práctica? ¿Se tiene que pensar y hacer igual o diferente? La entrevista grupal permite que se disparen otras preguntas. Esto tiene que ver con la implicación del investigador y de los entrevistados. También se puede con grupos de contraste: hombres- mujeres, jóvenes- viejos. ... y ...

¿El tema de los niños es válido en esta maestría?

Esta pregunta puede considerarse un analizador del programa, en razón de que devela que los contenidos abordados y las estrategias metodológicas dan la impresión de estar destinados, de forma exclusiva, a los jóvenes y a los adultos. Este sesgo puede deberse a que la experiencia profesional, en general, de los participantes (estudiantes y docentes) ha estado centrada en trabajo con poblaciones no-infantiles. Significa, tal vez, una ausencia en la elaboración de la psicología social para este sector. Devela, asimismo, que los procesos formativos se van construyendo a la luz de las demandas emergentes de conocimiento. Con esto se da por válido, lo incuestionado por inscribirse en el consenso, a la vez que muestra que sólo cuando algo se interroga se hace visible, aunque allí haya estado siempre.

La realización de tareas para acreditar los diferentes espacios curriculares, en este caso los módulos, coloca a los grupos en momentos existenciales de gran tensión. Significa mostrar-se respecto de lo aprendido y/o el avance que se ha logrado, como resultado del esfuerzo de análisis y sistematización de algunas tareas. En la historia de este grupo, el momento próximo de entrega del proyecto y la réplica correspondiente se vive como amenazante; la segunda, especialmente, por aquellos estudiantes que han tenido pocas experiencias de esta índole que deviene en la sugerencia:

Deberíamos posponer la presentación [réplica].

No obstante, para un sector significativo del grupo, las actividades desplegadas, las tareas parciales y el análisis del protocolo propuesto como modelo producen cierto estado de certidumbre con respecto del pedido, situación, que si bien se vive con alguna carga de desasosiego, sí aparece como una tarea realizable.

¿Qué tan avanzado tiene que estar el marco teórico? ¿Qué tanto tenemos que indagar sobre el estado del arte? Tenemos que problematizar sobre el tema y plantear preguntas. ¿Cómo trabajarlas para poder ser respondidas?

De aquí se colige que la forma didáctica de taller permite centrar temas vinculados con algunos encargos, donde los textos, los autores, el diálogo y la discusión grupal se articulan permanentemente en el desarrollo de actividades orientadas hacia la realización, precisamente, de aproximaciones sucesivas, que sirven de telón de fondo para hacer elaboraciones más complejas. Desde un escenario así, corresponde a los docentes apoyar el proceso de construcción general de un proyecto de investigación. Es compromiso y responsabilidad de cada estudiante hacer las inferencias, traspolaciones y ajustes necesarios en concordancia con el tema de investigación y su derivación hacia un proyecto. La práctica de retomar algunos ejemplos puntuales extraídos de los propios trabajos de los estudiantes resulta útil porque, en las actividades grupales, se pueden desplegar múltiples y diversas opiniones con respecto de los avatares para avanzar, tanto en términos temáticos, como metodológicos. Para el grupo de aprendizaje, esta dinámica puede ilustrar el propio trabajo, mientras que para quien expone puede tener, al menos tres efectos:

- a) Legitimar el avance frente a los demás y a uno mismo.
- b) Incorporar elementos pertinentes en la reflexión.
- c) Descolocar para pensar de otra manera. Esto último puede significar una confusión, que en el mejor de los casos deviene en una nueva búsqueda.

Tantas opiniones me confunden. De todo lo que dijeron ¿Qué me sirve? Estoy preocupada.

O sacrificar el propio interés en aras de complacer al otro. En este sentido el lugar docente como sujeto supuesto saber se vuelve decisivo, ya que su ubicación institucional le confiere un voto de calidad con el que puede alentar, reencauzar o censurar los esfuerzos del grupo. Frente a la incertidumbre de los estudiantes de no saber cómo continuar, éstos demandan la voz experta, a manera de asidero que, aparentemente, da alguna seguridad. Sin embargo, esta voz es desestimada cuando se opone o cuestiona el deseo del otro.

Ella sí sabe. Lo que me dijo no me toca. No va por ahí mi interés. No es eso lo que quiero hacer.

De lo anterior se deriva la inevitable dificultad relativa al ejercicio de la autoridad por parte de los docentes, quienes, como ya se dijo, tienen la legitimidad y el lugar social para erigirse como enseñantes. Ese lugar les confiere el derecho de orientar y corregir a los estudiantes quienes, en contadas ocasiones, reciben con agrado las críticas. En los programas de posgrado esa actitud se exagera en razón de que la formación y las experiencias profesionales de los alumnos se aproximan a las de los docentes. Por lo regular tienen un cierto dominio temático que no necesariamente tiene que ver con el relativo al programa de formación,

pero que se ha construido con cierto carácter de saber especializado. Asimismo, éstos tienen una experiencia laboral igualmente válida, que les ha permitido tomar una postura teórica y ética determinada. Estos rasgos se constituyen en insumos que alientan el narcisismo que, frente a la mirada crítica del otro, se pone en peligro. El desagrado que significa recibir una crítica o comentario negativo, puede, en un primer momento, ser vivido como un acto violento y/o de descalificación con respecto del propio saber. El lugar vulnerable del estudiante frente a todo el armado del programa, incluyendo a los docentes, está en que, precisamente, mediante el uso de la autoridad académica institucional es calificado y evaluado, halagado o menospreciado, querido o violentado. Una frase docente sintetiza lo anterior:

La escuela cancela el sentir. Es lugar de imposición de tareas. Manda, ¡Fuchi! (sic) (crónica, 2001).

Si continuamos con la investigación, cuyo eje es el proceso de formación en el posgrado, de la clarificación del proyecto se sigue la estrategia metodológica que alude al trabajo de campo. La dilucidación y la construcción del espacio empírico, además de ser el resultado del trabajo de gabinete, en una perspectiva cualitativa de la investigación implican una aproximación práctica a formas de intervención como la entrevista grupal, la entrevista a profundidad y el trabajo grupal en su modalidad de grupos de reflexión. Esto significa que la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa (en la que un mismo instrumento puede aplicarse reiteradamente a diversas poblaciones sin sufrir modificaciones) emplea dispositivos complejos y no simples técnicas. Esto requiere de un entrenamiento especializado para instrumentar dichos dispositivos que se aplica a un colectivo, con fines indagatorios, esto es, poner a un grupo en situación para que pueda hablar-se. "En el discurso hablan la cultura, las instituciones, el inconsciente, el deseo, la frustración, también algo que no está" (crónica, 2001).

En este sentido, confluyen dos condiciones que dan cohesión al programa de posgrado. Una tiene que ver con que éste, explícitamente, se propone formar en y para la investigación. La otra se asocia con que, tratándose de una maestría en psicología social, se convierte en espacio regio para preparar hacia el trabajo grupal, mediante dispositivos de análisis e intervención. Así la revisión de la teoría y su confrontación con las experiencias prácticas permite redimensionarla, a la vez que puede reconocerse el potencial de la investigación para anudar varios aspectos formativos. Al respecto el grupo enuncia:

La coordinación de un grupo es muy complicada: identificar y romper estereotipias, captar emergentes, hacer óptimo el trabajo del grupo. Tenemos que aprender a movernos en dos planos: lo que se dice y lo que no se dice, pero se dice. Es necesario aprender a escuchar. ¿Qué es escuchar? ¿Cómo y cuándo intervenir? Cuando se coordina un grupo hay que apelar a la espontaneidad y no llegar con todo el rollo y soltarlo.

a) Los simulacros

Una forma para dinamizar el trabajo académico en el aula, especialmente cuando se trata de la modalidad de taller, es por la vía de los simulacros. Un equipo se hace cargo de concretar, a manera de escenificación, alguna tarea requerida. Pueden ser cortos, no por ello poco provechosos. Esta práctica implica una serie de actividades de preparación (con o sin asesoría docente) y presentación para un posterior análisis y su derivación en un intercambio de comentarios y sugerencias de los docentes, del grupo y el equipo, en razón de ese ejercicio, que permite la emergencia de expresiones como:

La propuesta de trabajo fue rígida. Se siente la ansiedad en la entrada. Me faltó decir completo. ¿Por qué no tomaron notas? Faltó precisar el encuadre.

En las expresiones siguientes subyacen cuestiones vinculadas con la pregunta: ¿estaremos capacitados para hacernos cargo de la coordinación de un grupo? Esta pregunta, simultáneamente, muestra la resistencia para enfrentar esa actividad.

Tenemos inquietud frente a la tarea. La consigna es ambigua, es un tema impuesto. Qué tan pensado y asumido tenemos ese papel. Algún día tendremos que hacer ese trabajo, ahora será un ensayo. Nos falta apropiarnos de la consigna, no es nuestra, no la conocíamos.

O la carga de valor hacia:

La actividad es pertinente. Podemos explorarnos en los roles de coordinación y observación. Tendremos que trabajar en reducir la ansiedad.

Los ejercicios que implican una práctica que pasa por una revisión y análisis críticos permiten que ésta se supere. Se transita, entonces, de la posibilidad de una práctica acrítica y reiterativa, hacia una la praxis recreada o creadora (Sánchez Vázquez, 1980: 303). Bajo esta noción, cada vez que se realizan ejercicios afines o similares, se descubren nuevos aciertos y errores que pueden problematizarse, discutirse y abrir espacios de transformación. Quiere decir, también, que los 'pioneros' se enfrentan a un terreno menos conocido, que aquéllos que ya han tenido algún ensayo previo. Por otro lado, la experiencia de aprendizaje que se tiene, al realizar las tareas de forma práctica, devela los componentes metodológicos de la propuesta de trabajo y sus implicaciones:

- El grupo manifiesta su ansiedad al enfrentarse a una tarea nueva: *Fui observadora y me sentí ansiosa frente a la devolución. Me sentía angustiada, ser coordinadora es tremendo. ¿Cómo elaboro el silencio y qué hago con mi ansiedad? Es necesario entender los lugares del equipo, la consigna, los comentarios, los silencios, las miradas. Me da temor ser observadora, a la vez me tranquiliza no tener que hacer elaboraciones teóricas. Es un trabajo con inseguridades, incertidumbres, ansiedades.*

- El grupo se mueve ambivalentemente; por un lado, asume el compromiso y responsabilidad profesional de realizar un trabajo especializado, para el que se está formando y para el cual tiene una serie de preguntas de orden técnico; por el otro, puede ser una racionalización para obturar la ansiedad referida arriba: *¿Es necesario devolver cuando el grupo tiene su dinámica? Nos sentamos estratégicamente (intercalados entre el grupo) y sentimos que lo dividimos ¿Qué tan permitido está invitarlos [a los integrantes del grupo] a participar? ¿Qué hacer con el silencio? Hice la devolución al final, pero dije lo que hubiera dicho a la mitad. Debemos empezar el proceso con los que llegan. Hubo falta de coordinación institucional. Usar la dinámica del caos. La convocatoria no estuvo clara. S. movió el encuadre, interrogaba a los alumnos, los provocaba, parecían tensos. F. salvó. Es inexperiencia, no supimos cómo cortar. Fue error metodológico, no ético (acusación). Son las vicisitudes al poner en acto un proceso de formación. Hay muchos elementos para ser escuchados ¿Cómo deben ser las consignas, largas o cortas? ¿Cómo hacer la escucha y la repregunta? ¿Cómo formular la consigna para que toque algo significativo? ¿Cómo intervenir bien?*
- Poner a un grupo en situación de hacerse cargo de una experiencia especializada puede producir una trama, donde se confunden los espacios de coordinación con los de ser coordinado. Dicho de otro modo, es reconocer en el otro lo propio: *También hay alumnos ansiosos que piden que otros hablen. Los alumnos ¿por qué colaboran con nosotros? Son conejillos de india. Los grupos [con los que se trabajó] no tenían demanda, por eso tienen resistencia. El silencio tiene carga afectiva, puede ser trabajo de análisis. ¿Cuál era el sentido de estar aquí? ¿No se puede establecer un grupo por demanda propia? El grupo demandó un dispositivo tradicional, buscaban un enseñante: ‘dennos la receta’. Algunos del grupo se veían aburridos. Primero tuvimos que apropiarnos de la consigna y del rol, luego la devolución con palabras que resuenen. Romper para ayudarnos a pensar. La experiencia es riquísima. Venimos porque nos dijeron. Es importante darnos cuenta de nuestro proceso de participación.*

De los simulacros y la práctica concreta de coordinar un grupo de reflexión se abre una especie de traslape en los espacios curriculares. Se establece una clara permeabilidad entre el taller de metodología (dispositivos de análisis) y el espacio curricular del grupo de reflexión (tema para más adelante) en virtud de que los estudiantes de la maestría ocupan -suplantan- al equipo de coordinación del grupo de reflexión en otro grupo. Hay un dispositivo análogo, donde los más ‘expertos’ muestran a los menos ‘expertos’ una forma de trabajo que toma su lugar como modelo. Las voces de los estudiantes emiten varios discursos: hablan desde sí mismos, desde las expectativas institucionales depositadas en ellos, desde la vivencia del grupo de reflexión que se filtra hacia otro espacio curricular. Esta tensión produce un intercambio de fluidos entre ambos espacios. El objeto de transformación encuentra su posibilidad de irradiar el trabajo del módulo, no sin dificultades; lo que ocurre en el grupo de reflexión va a parar al taller y lo que

ocurre en el taller al grupo de reflexión. El trabajo perlaborativo como vivencia del grupo de reflexión toma otro sentido, cuando es el propio grupo quien se hace cargo, a su vez, de coordinar un dispositivo de intervención con estas características. Las expresiones que escuchamos hablan de dos grupos: el de maestría y el otro donde se realiza la práctica. El taller de metodología, por su parte, es nombrado permanentemente en el grupo de reflexión, espacio, este último, que se convierte en un lugar de quejas, lamentos y acusaciones mutuas.

No obstante lo anterior, actividades académicas como las descritas aluden a temas del quehacer especializado de un psicólogo social, donde aspectos relativos al trabajo en grupos permiten pensar en procesos de acompañamiento para sostener el proceso grupal y donde se reconoce la dificultad de realizar este trabajo cuando no hay demanda o ésta se quiere establecer artificialmente:

No hubo trabajo con el grupo porque nunca hubo quórum. Dificultad para trabajar todos juntos, al final sólo llegó un estudiante. En la última sesión fuimos nosotros los que hablamos.

Las experiencias académicas propuestas por los programas de formación pueden interrogarse en varios sentidos relativos a su importancia y pertinencia. El requerimiento para la realización de tareas cuestiona la orientación de las acciones, de la posibilidad de estar juntos y trabajar en equipo, y acerca de los recursos que se tienen y van construyendo a la luz de dicho proceso formativo, para dejar abierta una pregunta fundamental: ¿Que nos dejan estas experiencias? ¿Qué aprendemos con ellas? Asimismo, se movilizan otras reflexiones en torno a la recuperación del material bibliográfico, para comprender mejor los procesos que se viven y donde, de pronto, se cae en la cuenta de que los textos son una versión parcial de la realidad, en tanto que abordan sólo una parte de lo que acontece. Esto tiene, al menos, dos consecuencias:

La primera para la lectura, que alude a que los referentes teóricos son útiles, pero nunca llegan a ser exhaustivos:

Los textos no me caían (sic), sucedieron cosas que no se dicen en el escrito

La segunda, para la escritura, donde se ha de asumir que en lo que se narra está implícito el interés, la intencionalidad y las posibilidades reales de quien escribe para compartir o socializar, también, son sólo una parte de lo que es posible decir:

¿Cómo articular la teoría con la práctica y la experiencia? Yo no sé cómo ser creativa y que no se pierda el rigor. ¡[Es] pero que algo brillante se nos ocurra! Después de la segunda cerveza, ya. Me cuesta escribir, pasan muchas cosas que no quedan dichas. Tenemos que pensar en tres escrituras: para mí, para la academia y para los sujetos investigados.

b) Revisión grupal de tareas y avances

Las actividades formativas con esa orientación permiten que cada estudiante ponga a consideración de otros, docentes y pares, los productos de sus trabajos de reflexión, acción y escritura, que, en el mejor de los casos, puede generar una intensa interlocución y, principalmente, dilucidar el grado de inteligibilidad que el propio estudiante va planteando a los posibles observadores (lectores) externos. Esta estrategia, aunque rica y formativa, no está exenta de obstáculos. El primero que ocurre es cuando los alumnos no realizan las tareas, las hacen incompletas o no les dedican suficiente tiempo y trabajo como para alcanzar una calidad aceptable. Otra de las dificultades consiste en que la puesta en común de estas tareas requiere de un tiempo considerable para que cada alumno pueda explicitar de forma completa sus reflexiones:

Ustedes no conocen el trabajo completo.

En este contexto, los estudiantes se pueden sentir poco o mal escuchados y de igual forma retroalimentados:

Las asesorías siempre me bajan las pilas, también el grupo.

Aquí, es probable que, asimismo, se atente contra el narcisismo que deviene en rechazo a las críticas. La subjetividad individual y colectiva juega con esa enorme carga de significatividad depositada en el imaginario social, proceso, éste que permite al sujeto ser sujeto “en un devenir histórico surcado por acontecimientos grupales e institucionales y [que] remite a una convergencia tensa de procesos heterogéneos, marcados por ritmos, densidades y temporalidades diversas que hacen historia desde la potencialidad deseante [...]” (Baz, 1998:125). En este mismo sentido, está el coeficiente de horizontalidad, definido por el aquí y ahora, en donde se articulan las historias individuales y se “designa las relaciones inmediatas, no mediatizadas por la institución o intentando huir de tal mediatización a través de la transparencia” (Manero, 1990: 141). Todos estos elementos pueden propiciar que este trabajo grupal, si no está debidamente coordinado, pierda su propósito y se convierta en un lugar de conflicto poco provechoso para el proceso de aprendizaje.

4. Espacio grupal

En la propuesta curricular de la maestría, objeto de este reporte de investigación, ocupa un lugar central y permanente el trabajo grupal a través de la puesta en marcha de diversos dispositivos de análisis. Una buena parte de las voces que se incluyen en este informe proviene, precisamente, de la interacción producida ahí. Al parecer, son estos espacios grupales los que le dan especificidad al programa de formación, dado su carácter de vivencia, donde la palabra del grupo cobra especial relevancia. Las figuras de coordinación y grupo no se confunden y la

primera está depositada en la parte docente. En su carácter de dispositivo de análisis se constituye en un proceso que permite dilucidar un conjunto de intercambios explícitos o latentes que emerge y puede ser reconocido, así como explicitados los obstáculos, el inconsciente grupal, las fantasías, los deseos, los imaginarios, entre otros aspectos del grupo. La coordinación presta, entonces, una escucha atenta, a fin de tratar de poner a la luz procesos informales actuantes y hasta clandestinos, con el propósito de tomar conciencia de ellos, a través de su desenmascaramiento, sensibilización y/o cuestionamiento.

En el trabajo grupal, con enfoque operativo, en general, se constituye y reconstruye la historia del grupo, no sólo como vivencia íntima y social, sino que también se escribe, se narra, se recrea en una circularidad que articula el relato con dicha vivencia para la producción de una historia actualizada. La observación y el registro de las vicisitudes grupales son insumos indispensables para la devolución como historia que puede escribirse desde una variedad de lugares institucionales. Esto es, puede estar, explícitamente, a cargo del equipo de coordinación -interno o externo a la institución- y/o de uno o dos integrantes del grupo. Como práctica instituida se convierte en la historia oficial de un trayecto, donde, desde esa misma oficialidad, quedan cosas dichas y cosas silenciadas, con la apariencia de que lo dicho es lo recuperable y, por tanto, ocupa el lugar de la *verdad* compartidamente escuchada, no por eso individualmente asumida. A caso, la construcción de historias individuales diversas es inevitable. No obstante, para hacer una relectura de los procesos grupales desde su propia escritura, permite dilucidar la emergencia de ciertos temas significativos para el grupo.

La devolución es así la narración de la historia del grupo que puede estar inscrita en la lógica del don de Marcel Mauss (1925) donde se establece la triada dar, recibir y devolver, ceremonia que pone en juego la vinculación de otros dones que posibilitan la transformación del propio estatuto social de los integrantes del grupo frente a los otros. La situación analítica debe “poder generar las condiciones para que el don circule [...] [y promover] la producción de algo más, de un nuevo recorrido asociativo, dando lugar a la emergencia de lo nuevo [...]” (Miguelé, 2004). Así, las devoluciones, que recuperan lo observado y lo registrado, pueden aparecer como intervenciones orales sincrónicas en el ‘aquí y ahora’ o elaboraciones diacrónicas con temporalidades diversas. Esta mediación del tiempo entre la producción de la dinámica grupal y el discurso (oral y corporal) derivado de ella, permite un distanciamiento con por lo menos dos efectos:

- a) Un tiempo de reflexividad que produce una segunda lectura e interpretación de lo ocurrido otorgando nuevos sentidos a la experiencia grupal.
- b) Una mirada episcopal que separa, en el proceso de abstracción, lo efectivamente ocurrido (González, 1999) de la interpretación narrada como historia oficial.

La historia del grupo es según quién haya hecho la relatoría.

Ahora bien, en la experiencia que se narra, los dispositivos grupales fueron seis, uno por módulo, y asumieron distintos modelos según su vinculación con los objetos de transformación y su carácter de experiencia formativa en el campo

grupal. Así se desarrollaron tres grupos de reflexión, uno de análisis institucional, uno de psicodrama y uno último de cierre del proceso de formación.

a) Grupo de reflexión introductorio

“El grupo de reflexión es entendido como un dispositivo que brinda un espacio para dilucidar procesos que se juegan en los grupos con una tarea específica que se despliega con una consigna de reflexión, en un atravesamiento institucional” (Baz y Zapata, 2004, 8). Es decir, se trata de un dispositivo de análisis en el cual el grupo encuentre un espacio para pensar y pensar-se. En este caso, se pueden suponer tres tareas:

- La explícita que tiene que ver con la vivencia de trabajo grupal, para empezar a conocer, comprender, recrear y construir un modelo propio de intervención.
- La sugerida en torno a la experiencia del grupo dentro y frente a la maestría.
- Una posible aproximación clínica que oscila constantemente, “[...] entre la orientación psicológica o socioterapéutica que privilegia la maduración de los compañeros a través de la evolución de las relaciones (y el tratamiento de los disfuncionamientos de la comunicación) [...]” (Ardoino, 1993:36).

Para el caso del grupo en formación del programa de la maestría de la que se da cuenta en esta tesis, este dispositivo no se instaura por demanda del grupo y, básicamente, nadie objeta su desarrollo:

Es un espacio que estábamos esperando.

Conforme avanzaron los trimestres se valida su presencia, en tanto lugar que permite la emergencia de la palabra con múltiples y diversos discursos.

En la primera experiencia del dispositivo de reflexión, el grupo estuvo dividido en dos segmentos lo que, desde un lugar operativo, permitió un intercambio más nutrido al interior de cada subgrupo, pero que, a la vez, desató algunos fantasmas relativos a *¿Por qué nos dividen? ¿Cuál fue el criterio para la integración de los 'grupitos'? ¿Qué pasa en el otro grupo? ¿De qué hablan? ¿Hablarán de nosotros?* Estas interrogantes develan la existencia de ‘la caja negra’ que implica, regularmente, toda gestión institucional, donde unos deciden lo que ha de suceder a los otros y los otros, a pesar de las sospechas que se desencadenan, se someten al imaginario de lo que es ser alumno, acatando, en principio, las normas de la institución. Por cierto, cuando son demasiado lábiles, se pide que sean más rigurosas y cuando afectan ciertos procesos, se trata de que los límites se muevan.

Otro fantasma tiene que ver con la inclusión y/o exclusión de ese subgrupo que se puede expresar en: *¿Qué tienen éstos que forman ese grupo que no me permite estar en él? ¿Qué no tengo o qué tengo para haber sido asignado(a) a este grupo y no al otro? ¿Quién de las coordinadoras es mejor? ¿El mejor grupo será para la mejor coordinadora?* Y desencadenar enunciaciones como la siguiente:

Allá está la 'maquinaria pesada'.

Así se podría seguir emitiendo una serie de supuestos que marcan a los grupos y, a la vez que hay ciertas sospechas, también se desarrolla un sentido de pertenencia grupal al compartirse un espacio, un modelo de trabajo y ciertos temas íntimos (la familia, la pareja, la maternidad o paternidad, el espacio de trabajo; la fragilidad del cuerpo frente a la enfermedad y la muerte; las pasiones, la sexualidad, los deseos; la ansiedad, **la angustia** y los temores; la vulnerabilidad, las crisis, los conflictos, las incertidumbres, entre otros), en tanto se abre como un espacio de emergencia de lo no dicho, por estar en la categoría de impertinente en un programa de formación académica y reservarse para otros sitios. Este 'lugar de confidencia' crea vínculos y compromisos que trascienden lo meramente académico; no obstante, también puede ser un escenario de explicitación de los conflictos y rivalidades entre los propios integrantes del grupo al arrogarse el derecho de transparencia donde se 'puede decir todo'.

Desde la lógica anteriormente mencionada, la devolución se tendría que convertir en un compromiso del grupo, empero, en este caso, es asumida por los estudiantes, con resistencia y, prácticamente, asignada por el propio grupo y carece, generalmente, del carácter de trabajo voluntario y de colaboración:

Tú no has hecho devolución, te toca.

Es así una de las múltiples tareas resistidas por el grupo, tema que se abordará más adelante.

b) Segundo grupo de reflexión

Ambos subgrupos se reúnen con un equipo de coordinación integrado por las dos docentes a cargo de éstos. Antes de iniciar esta nueva modalidad se acuerda que seguirá siendo un dispositivo igual al primero (grupo de reflexión), pero ahora con

El grupo completo, todo el grupo - dicen algunos.

Según Lapassade (1980:147-148), las asambleas o reuniones plenarios pueden obstaculizar el análisis. Los intercambios quedan, desde una perspectiva económica, repartidos entre más, lo cual es relativo porque, de cualquier forma, hay voces que se escuchan reiteradamente, mientras que otras participan con menos frecuencia y otras permanecen en silencio: *me resultó interesante estar en silencio y escuchar y dejar que otras voces y otros cuerpos se movieran en mí.* Desde otra mirada, los intercambios pueden ser tan abigarrados que dificultan un análisis equitativo y justo, si es posible hablar en estos términos.

Una segunda vuelta a una experiencia de grupo de reflexión con algunas modificaciones puede evitar la ritualización del dispositivo, por lo menos al inicio. Si la integración de ambos subgrupos es discutida y acordada, ésta puede lograrse sin mayores contratiempos.

El grupo de reflexión es un espacio para compartir las angustias en común. [Permite pensar en] la complejidad que implica el tener que integrarse con otros, integrar conocimientos, rescatar lo previo, todo lo cual genera angustia.

[Es un] intento de comprensión, de solicitud de cambio de actitud, de bronca, de temor, de sufrimiento compartido; [da pie a la] acentuación de las virtudes. [Suscita el] fantasma de amenaza de muerte simbólica, amenaza de perderse. [Es] un asunto muy depre...(sic)

Asimismo, se pueden discernir otras vicisitudes en el trabajo grupal que tienen que ver con el saldo arrojado de la experiencia previa que es capaz de matizar este nuevo ensayo. Un conflicto suscitado en el dispositivo anterior y/o las tensiones que se desencadenan a causa de la **evaluación**, definen formas de interlocución impregnadas por el malestar existente, que no necesariamente encuentra su salida, por no hablar de solución, en el trabajo grupal. La evaluación, tema sobre el que se volverá después, fragmenta al grupo; si antes eran dos subgrupos, ahora son múltiples. Existe la molestia de un grupo supuestamente reunido de nuevo, pero que está separado por las calificaciones obtenidas: los aprobados y 'los incompletos', los de calificaciones altas y los que lograron la mínima aprobatoria. Se podría pensar que los grupos siempre están segmentados.

c) Tercer grupo de reflexión. Dispositivos de análisis

Este tercer ensayo con el mismo modelo de trabajo y, básicamente, con los mismos integrantes (equipo de coordinación y estudiantes) adquiere características peculiares. Si en las dos primeras experiencias fue un lugar más de encuentros -para compartir las angustias y ansiedades- que de conflictos, donde se mueve la ilusión grupal de poder ser, efectivamente, un grupo de una vez y para siempre, es durante el desarrollo de este grupo de reflexión que se enfrenta la caída de la ilusión que termina convirtiéndose en desaliento malhumorado. Es tiempo en que aparecen cuestionamientos tales como:

¿Queremos este espacio del grupo de reflexión? ¿De qué manera influye en el desarrollo de este grupo el hecho de que el equipo de coordinación forme parte de la planta docente de la maestría que califica? El espacio está desgastado, caímos en la rutina.

Considerando que el dispositivo de análisis forma parte de un programa académico configurado por varios espacios curriculares, durante los dos primeros ensayos, éste se convierte en lugar de contención y análisis de lo que se desarrolla en el resto de la propuesta curricular, a la vez que es creador de vínculos. No obstante, forma parte del proyecto, ocupa un lugar privilegiado en el mismo, en tanto que no es un espacio que se califica, condición que, por así decir, lo coloca en una situación paradójica, ya que es lugar de emergencia de las inquietudes surgidas en las actividades más convencionales del programa. Asimismo, aparece como separado por poseer una dinámica *sui generis* respecto del resto del trabajo académico. Es caja de Pandora en el sentido de que deja salir las bondades y las miserias del grupo. Sin embargo, se podría pensar que mientras más se alarga este proceso, se desenmascaran situaciones de conflicto

que desbordan el lugar posible de contención del dispositivo tal como es concebido y operado.

La articulación explícita entre vivir un grupo de reflexión y entrenarse para coordinar uno exacerba la dinámica académica, en el sentido de que el modelo operado discrepa del modelo sugerido, a partir de miradas docentes diferenciadas matizadas por la propia formación académica y experiencia laboral de las posturas puestas en juego, aunque, se podría pensar que, por los intersticios institucionales se filtran aún más diferencias profesionales. El celo, en una percepción de invasión a los espacios que se viven como territorios propios, puede ser capaz de desencadenar enunciaciones y procesos de rivalidad de los que el grupo es incapaz de sustraerse y donde, de pronto, el encuentro de éste durante ese dispositivo de análisis, se convierte en un lugar de acusaciones mutuas, a partir de que el encargo académico de coordinar un grupo de reflexión, por equipos, a manera de experiencia práctica, es vivido como una tarea que causa resistencia y donde esta última, al no ser reconocida, se desplaza colocando la 'culpa', de la dificultad para resolver la tarea en el otro.

Este tercer grupo de reflexión funciona como espacio de denuncia, por no decir de catarsis de los participantes, en contra de las tareas institucionales, los docentes y los propios compañeros. Lo nuevo está en la explicitación abierta de la rivalidad y la competencia entre pares. Se diluyen los límites entre el espacio del grupo de reflexión y el taller metodológico, de igual forma que los que separan el desempeño individual del grupo del que corresponde a los distintos equipos de trabajo. Es la única ocasión en que este trabajo colectivo se califica por equipos. El tema de la evaluación es, de nuevo, emergente de la situación grupal, en virtud de que la calificación que se obtiene no sólo compete a saber o no hacer la tarea, sino a poder constituirse en equipo de trabajo que implica, entre otras cosas, organizar de otro modo el tiempo destinado a la atención del programa de formación, a la vez que compatibilizar ideas y formas de trabajo. Es así un reto que desborda lo individual y demanda la construcción colectiva. La imposibilidad en la estructuración de la tarea del equipo fragmenta al propio equipo y al trabajo, para retraerse, eventualmente, al trabajo individual.

En esta coyuntura llena de convergencias y diferencias que tejen tramas complejas, la tarea analítica se complejiza, en razón de la determinación recíproca de una multiplicidad de dimensiones, que en sí mismas, valdría la pena escudriñar, pero que en fin de cuentas, serían motivo de un abordaje adicional.

d) Análisis Institucional

El recuento anterior es muestra de algunas de las dinámicas que se ponen en movimiento a través de los dispositivos grupales, que pueden ser concebidos de múltiples formas. También da cuenta de que los procesos institucionales son incapaces de prever y controlar la diversidad de intercambios susceptibles de ocurrir interna o externamente en la configuración de programas académicos y en donde la aplicación de una racionalidad técnica e instrumental, por más acotada que sea, no resuelve la emergencia de lo insospechado, producto de la creación

humana. No obstante, permite dilucidar, a partir de la autoreflexividad la necesidad de proponer nuevas formas para continuar el proceso académico, ya como proceso previsto, ya como proceso emergente. El cambio de modelo de dispositivo grupal es capaz de ventilar el espacio y de delinear nuevas experiencias formativas.

Esta cuarta experiencia grupal se caracteriza por la intervención, en calidad de experto (Ardoino, 1993) de un coordinador externo al propio programa educativo, no así ajeno a él, debido a que ha formado parte de la planta docente en la fase de arranque de éste. La primera consigna se refiere a la absoluta confidencialidad respecto de lo que se trate en ese espacio. Con tal enunciación se evidencia a la vez que se desmantela el fantasma de que el grupo puede ser escuchado, no sólo por el equipo de coordinación, sino por todo el cuerpo académico.

A mitad del río

Con la cuarta experiencia grupal (cuarto trimestre de seis e inicio del segundo año de dos de la maestría) se inaugura una forma de violencia académica generalizada inscrita en el territorio de la evaluación. Esta última es una práctica, de suyo agresiva, ya que califica y descalifica, incluye y excluye, premia y castiga de conformidad con criterios que se juegan en lo arbitrario. A mitad del río las expectativas y aspiraciones se actualizan y contrastan con la realidad donde emergen los desencantos, los desacuerdos, las tensiones, las inconformidades, las incomprensiones y los disgustos.

Los alumnos manifiestan disconformidades con las formas de trabajo de los docentes (*los docentes no viabilizan el modelo e ideología de la identidad institucional*). Los docentes manifiestan disconformidad con las producciones de baja calidad de los alumnos (*los alumnos no se acercan a los niveles de excelencia que requiere una formación de posgrado*). [...] *la organización de la maestría admite alumnos y docentes que no están a la altura de las circunstancias* (Bedacarratz, 2002:17).

Se acaba la ilusión e irrumpe lo inesperado fuera del deseo. La historia del grupo se conforma distinta de como se imaginó. Sus avatares van decantando la imagen idealizada. Las aguas se tornan turbulentas. La barca se tambalea. El naufragio aparece como amenaza. La madre nutricia y la madre fundadora están ausentes. La parte de la bruja -del programa de formación- toma cuerpo y voz para arremeter en contra del grupo que se queda perplejo frente a los malabares de la bruja:

Fuimos un grupo sorprendido, sin distancia, con poco trabajo grupal, silencioso. Somos un grupo caído, no supimos cómo responder. ¿Por qué el silencio?

El cuarto dispositivo de análisis se inaugura en este tumulto.

Conjugada una suerte de extranjería de la nueva coordinación del espacio grupal con el contexto metaforizado, la experiencia grupal se vuelca,

reiteradamente, en torno a la recreación de la violencia desplegada, que, no obstante es mitigada, sirve de asidero para entablar una circularidad entre víctimas y victimarios. El grupo dramatiza el primer papel y el segundo, según los estudiantes, es protagonizado por la parte docente.

La no pertenencia del coordinador a la planta docente permite que se hable en torno a las posturas conflictivas y antagónicas entre el grupo y los docentes, que incluyen la posibilidad de abordar las conductas regresivas susceptibles de desencadenarse en el grupo. El análisis de la situación, la identificación de los problemas y la necesidad de discriminarlos de otras demandas pueden ser condiciones que permiten deconstruir la problemática, reconocer los obstáculos e incluir diversas miradas, -de uno y otro lado- para trabajar en la búsqueda de soluciones. La escena inaugural como evaluación no anunciada, pero sí enunciada, da el contexto y el pretexto para que la centralidad de este dispositivo grupal sea el análisis de la situación de conflicto atravesada por lo individual, lo grupal y lo institucional.

En el fondo de la cuestión está el tema de la **evaluación** en sentido amplio, por lo que el análisis del dispositivo pedagógico tendría que realizarse por ambos sectores, ya que de no ser así, son la inercia y los malentendidos los que atraviesan el proceso, que a la postre, pueden hacer crisis deteriorando el avance del programa de formación. Así de la evaluación académica habría que destacar que se presenta como una tarea insoslayable e irreductible de la institución que matiza la dinámica educativa, por tanto, tiene consecuencias que han de asumirse con responsabilidad.

El tema de la evaluación, como problema recurrente, se convierte, durante este dispositivo grupal, en un analizador del programa, en el que se devela el ejercicio del poder, la instauración y validación institucional de lo arbitrario y su capacidad de fragmentar al grupo, estratificando a sus integrantes. Su efecto más violento es la posibilidad de la exclusión del proceso formativo:

La evaluación es problema de mirada, debería ser agente de cambio, pero sólo apabulla. Es parcial y desencadena defensas paranoides.

Por otra parte, coloca a los docentes en rangos, que van desde la exigencia excesiva (las más de la veces poco clara) hasta la ausencia de ella.

En el comité también estalló la confusión. Unos docentes fueron estrictos. Otros trataban de flexibilizar. Los docentes son como los padres, marcan límites y cuando no se pueden sostener cambian los criterios. ¿Cuál es el margen? ¿Cuál el nivel de flexibilidad? ¿Dónde está el límite?

Lo arbitrario de la evaluación tiene emergencia frente a la falta de concordancia entre lo que se especifica como requisitos del desempeño y lo que opera de facto. Esta dificultad se origina desde la institución con sus prácticas convencionales - depositadas en los docentes- que tienen la prerrogativa de definir las formas en que ha de realizarse la **evaluación**. Sin embargo, la definición de los niveles de desempeño, las competencias y/o los productos aunque incluyan algunos criterios

de calidad, no resuelven las contradicciones inherentes a esta tarea, en virtud de que la evaluación está matizada por la subjetividad de quienes están involucrados en ella, donde operan criterios heterogéneos, gustos y preferencias personales, así como relaciones de poder impregnadas por el narcisismo de los implicados. Desde una orientación pedagógica impide percibir el aprendizaje, ya que lo que está en juego es el reto frente a la inclusión-exclusión (acreditación y permanencia), que tiende a desarrollar, en el plano individual, conductas de competencia y rivalidad, así como prácticas fraudulentas y en el plano de lo grupal, procesos de cohesión frente a lo que se vive como ataque. Así que más que un ejercicio para dar cuenta de un proceso y sus resultados, "la evaluación es el arte de entender la exclusión" (González, 2001, crónica). La tan anhelada objetividad es más bien un deseo que una posibilidad real.

No sé cómo voy, dónde estoy, por dónde sigo. No nos dan nada por escrito. ¿Qué espera encontrar uno del otro en su trabajo? ¿Qué debe estar y qué no?

El término del módulo anterior y su imprescindible proceso de calificación-acreditación es detonante de la secuencia casi inmediata del inicio del siguiente módulo. Si bien la evaluación había constituido ya, anteriormente, un escollo, hay aquí factores que exacerban su dificultad y contradicciones, en razón de que para un subgrupo la asignación de calificaciones relativas a los trabajos finales, resulta notablemente arbitraria, escena que es retomada para evidenciar la discrepancia en los criterios de evaluación anotados en la guía de trabajo y los que operan en la realidad. Se pensaría que al haber un documento rector los criterios personales se subsumen a éste. Sin embargo, lo que queda en la superficie del conflicto es que cada docente interpreta de conformidad con sus propias aspiraciones la exigencia de calidad que lo satisfacen. En este contexto se vigila y se castiga a partir de reglas no pactadas.

Se pide una cosa y luego se quiere calificar distinto. La calificación no sirve para avanzar.

La evaluación-acreditación-calificación, que en los espacios grupales anteriores había sido abordada como problemática relativa a la ansiedad-angustia en el marco del logro personal, durante este dispositivo de análisis institucional cobra una significación distinta, al pasar de la inconformidad individual a la denuncia, de ésta al análisis de la situación con la movilización del grupo, no sólo para ubicarse en lo razonablemente posible, sino también para actuar y establecer espacios de trabajo grupal fuera del encuadre institucional. Así se construye una línea de acción entre el dispositivo grupal institucionalmente definido y la autogestión del grupo, cuyos productos son re trabajados en el primero. La ilusión de que tendrían que operar criterios claros y uniformes en la evaluación se desvanece frente al análisis de este tema.

Articuladamente a lo anterior, aparece el asunto de las asistencias al programa académico que devela y cataliza otros procesos. Antes habría que decir que éste, al igual que prácticamente todos, explicita la necesidad de la presencia de los

estudiantes en los cursos por lo menos en 80% de las sesiones, para lo cual se pasa rigurosamente la lista de asistencias.

La maestría es escolarizada. Venir es hacer óptimo lo que tenemos a disposición.

De ésta que parece una condición indiscutible se derivan distintos conflictos:

1. Cuando se flexibiliza el criterio de asistencias requeridas, por no ser significativas las faltas, ocurre que el grupo puede relajarse y desestimar ese requisito. Tal condición puede exagerarse al grado de que ese criterio institucional vuelva a cobrar vigencia, lo que evidencia el arbitrario de la gestión docente donde 'aparecen y desaparecen' las normas fijadas por la institución.
2. La exacerbación del corrimiento de los límites arbitrariamente establecido, porque han podido pensarse, documentarse, ser improvisados, dejar de operar o abruptamente solicitar que sean atendidos, puede traer aparejadas otras demandas que no se derivan directamente de la falta. Por el contrario, una molestia, cuya causa no se logra clarificar, trae como consecuencia que se desborde un conjunto de otras demandas que no están en el fondo del problema. En este caso, el rechazo de una parte de los alumnos para trabajar con un miembro del cuerpo docente, trajo en cascada una serie de reclamos heterogéneos como explosión de la situación problemática.
3. La transgresión de las normas institucionales vinculadas con la puntualidad y la asistencia, por parte de los estudiantes, puede provocar que desde la gestión del programa se definan, sobre la marcha, otros requisitos para resarcir dichas faltas, tales como trabajos adicionales o exámenes no especificados con antelación. De nuevo tiene emergencia lo arbitrario.

¿Cuál es el sentido de las normas en lo formativo? ¿Qué queda detrás? ¿Qué podemos trabajar? La impuntualidad, ¿qué nos deja? Los exámenes rompen la lógica de esta maestría.

4. La asignación 'improvisada' de tareas y otras obligaciones compensatorias generan desconcierto e inconformidad, que trabajadas, en un dispositivo de análisis grupal, son circunstancias que pueden propiciar la articulación solidaria entre los integrantes del grupo.
5. Los requisitos académicos extraordinarios solicitados para la acreditación, cuando con ellos se trata de compensar las inasistencias, se viven como castigos ejemplares que son infligidos desde el ejercicio del poder por la institución, en donde no queda claro su lugar en términos evaluativos, a partir de la óptica de que la evaluación tendría el cometido de hacer un balance de lo que se aprendió.

La exigencia del examen es tan grande que es básicamente imposible de abordar.

6. La cara opuesta de lo anterior, que fue tema de análisis del grupo (escenario de este estudio de caso) se refiere a que existe entonces la ilusión de que la

presencia garantiza el aprendizaje. Así los estudiantes cuyas asistencias son suficientes 'sí saben'. Esta misma cuestión interroga acerca de la evaluación como garantía de éste: ¿someterse a sus rigores es aprender? Ambos temas aluden al proceso de formación, sin embargo, la institución escolar implanta una serie de normas de carácter burocrático que aparecen más validadas como criterios de calidad que el aprendizaje mismo, del cual no se sabe bien a bien en qué medida se ha construido.

7. Los lugares de excepción acordados por los estudiantes y la parte gestora vinculados a la dispensa del porcentaje mínimo de asistencias, tarde o temprano se revierte en contra de los primeros, frente a la inconformidad expresa ya de los docentes, ya del grupo que, eventualmente, puede solicitar esa misma prerrogativa.

No puedes aprobar si no vienes.

8. El desconcierto se incrementa cuando las indicaciones por la parte gestora se emiten varias veces, introduciendo en cada ocasión criterios que pueden interpretarse como distintos.
9. En este contexto podemos observar que en la dinámica se juega:
 - a) La latencia que de pronto se precipita.
 - b) El emergente y sus límites, en este caso depositado en la evaluación, donde surge lo no resuelto de ésta.
 - c) De la singularidad en la coyuntura se define la situación.

Las normas organizan, pero generan otros conflictos. A pesar de los pesares, el dispositivo sigue funcionando. Aquí podemos analizarlo. ¿Repercutirá en el contexto institucional?

Ahora bien, con lo anterior se han tratado de mostrar algunos de los temas de trabajo del grupo dentro del dispositivo de análisis institucional. El espacio abrió la posibilidad de mirar la gestión escolar; clarificar los roles institucionales que competen a cada sector (estudiantes y maestros); develar la importancia de que se instauren dispositivos de análisis -de docentes y alumnos- que permitan distanciarse de la situación, para poder desmontarla, comprenderla y reconocer el potencial de transformación que tiene un grupo solidario y aglutinado frente a los límites institucionales. El diálogo entre ambos sectores es posible si cada uno ha logrado grupalizarse y resuelto las principales contradicciones que los separan. Cuando esto no sucede, éste se dificulta y los beneficios para el desarrollo del programa son poco significativos. En este caso, el grupo en formación no logró instituir nada, pero por lo menos se reivindicaron algunos derechos mínimos, como los que tienen que ver con el respeto mutuo; la comunicación de las normas y las actividades institucionales para ser discutidas y modificadas a la luz de sugerencias razonables; el derecho de réplica y de inconformidad frente a lo que se vive como arbitrario; el derecho de defensa de los proyectos de investigación; la demanda de apoyo docente para satisfacer los requerimientos académicos, entre

otros. Aparece así la revelación de los límites del análisis institucional, que parece decir: ***puedo describir, analizar, pero, eventualmente, no puedo transformar.***

Respecto del tema de la evaluación-acreditación, tratado aquí, pero sobre el que volveré más adelante, el grupo dismanteló, no sin dificultad, la ilusión de que ésta pueda ser una práctica simétrica con criterios claros, unívocos, uniformes y de aplicación general, para ubicarla como un proceso académico ineludible, cuyo montante de arbitrario podría ser mitigado a través del diálogo. En esta experiencia se vive como fatalidad. El ejercicio de la réplica de los proyectos, realizada públicamente al finalizar el segundo módulo, quedó con un saldo negativo.

- *¿Cómo les fue?*– pregunta un maestro.
- ***Mal*** – dice el grupo a coro.

Asimismo, cuando el grupo elaboró una propuesta de evaluación para ser discutida, se estableció un diálogo de papeles, por ambas partes, con un impacto poco significativo.

Habría que mencionar que en la UAM-X, en los programas de posgrado, el proceso de evaluación se realiza en un período determinado. Si el estudiante no logra aprobar el módulo o decide renunciar a su calificación, recibe la nota de 'incompleto' y tiene un 'tiempo de gracia' para realizar las actividades y tareas solicitadas y aprobar. La calificación que se asienta en el expediente es la obtenida en el segundo intento.

Con la anterior aclaración se ofrece el marco para entender la figura de 'incompleto' en la evaluación. Esta situación, en el grupo de referencia, propició que los estudiantes se colocaran en condición de mártires. En este contexto se convirtió en un analizador vinculado con la **evaluación** y que planteó el problema más como parte del programa académico, que como asunto personal. En este caso, se construyó un espacio de totalización grupal que abrió la posibilidad de mirar lo individual como grupal. De donde surgen las preguntas:

¿Cómo hacer colectivo el asunto de los incompletos? ¿Quiénes serán los siguientes mártires

Otro elemento de análisis ocurrido durante este proceso alude al reconocimiento de que toda institución tiene tensiones que, generalmente, no se analizan. Asimismo, hay grupos hegemónicos que logran instituir proyectos que pueden ser, desde sus orígenes o convertirse en, núcleos de conflicto entre la propia parte docente, mismos que de no resolverse en el espacio correspondiente, se filtran hacia la gestión y desarrollo del programa. "Lo que no se arregla entre los docentes se lleva a los alumnos para que ahí se juegue." (González, 2001, crónica). Dentro de esta situación grupal se recrea la separación entre los dos sectores principales que componen este proceso de formación -los docentes y los estudiantes-. Los primeros se presentan, ante el malestar de los estudiantes, como un bloque cohesionado; los identifica su lugar y su función institucional. Por otro lado, hay un grupo de alumnos que se reconoce desgrupalizado e intenta su totalización para enfrentar lo que se vive como arbitrario e injusto, sostenido por un

bloque, mismo, que a partir del desmontaje de la escena inaugural, se desmorona al sospecharse que la parte docente sólo está, aparentemente, cohesionada y que le ha faltado construir un espacio que sea capaz de distribuir las tensiones grupales, especialmente en condiciones de conflicto. Si este trabajo no se ha hecho, es probable que toda la fuerza de las discrepancias caiga sobre uno solo de los integrantes, quien da la cara involuntariamente y se hace cargo como si fuera responsable de la problemática y de la falta de trabajo grupal. Asumir esta destotalización implica la personalización del conflicto y cargar con el lugar maldito (o ser el chivo expiatorio) cuya consecuencia puede ser la exclusión del proceso. En este caso el grupo rechazó la participación de un miembro del cuerpo docente, quien se retiró.

Algo pasa entre los docentes. Nos toca destruir. Es contradictorio que en esta maestría ellos no tengan espacio para elaborar esto. Habría que aceptar esto que sucede.

Derivado de lo anterior se puede reconocer que los dispositivos grupales permiten dinamizar una gran cantidad de procesos, tanto individuales como grupales. Sin embargo, cuando se escenifican sin hacer lectura de lo que ocurre ahí, pierden su potencial comprensivo y no favorecen el avance del grupo. De aquí se desprende la necesidad de “buscar la escena analítica para saber si pasa lo que pasa o está pasando otra cosa” (González, 2001, crónica). Asimismo, tendrán la función de ayudar al grupo a pensar-se a través de un ejercicio analítico que permita desmontar lo dramatizado para comprenderlo y, eventualmente, encontrar o construir nuevas formas de interacción. A través del análisis se facilita la disolución de la radicalidad, la toma de distancia de las dicotomías y los antagonismos. Para que esto sea posible, es preciso tener una mirada en perspectiva que construya una representación clara de lo puesto en juego. En oposición a los dispositivos de análisis, están aquellos destinados a la toma de decisiones, cuya característica es cerrar el espacio.

Según Lourau cuando se produce un saber de la institución y se socializa se disminuye la alienación y se alienta la autonomía; para Castoriadis esto se logra cuando el sujeto se aproxima a la institución. Al analizar procesos invisibles (externos e internos) de lo instituido es posible acarrear procesos instituyentes a la institución. El que dinamiza el socioanálisis es el grupo cliente, ya que el análisis se hace en la acción de los analizadores sobre lo instituido. Por ejemplo, permite reconocer efectos analizadores en la escuela –las calificaciones y otros procesos de descontento–. Es posible también percibir la manera como la institución escolar controla el conocimiento. En este sentido, habría que decir que cada uno aprende como puede (Manero, 2001: crónica).

La anterior cita da cuenta del potencial de movilización grupal, cuando se analiza la dinámica institucional. En este contexto, el grupo es capaz de solidarizarse frente a lo que aparece como injusto o inequitativo en el trato hacia los pares, y realizar una serie de encuentros y gestiones que apuntan hacia el intento de zanjar los obstáculos que dificultan el avance y la permanencia de los compañeros en el programa.

El grupo parece decir:

Si no somos importantes para los docentes, sí lo somos para nosotros mismos como grupo. Si algún compañero es tratado de forma injusta, todos somos tratados injustamente y vamos a defender los proyectos del grupo.

Hasta aquí se ha hecho mención en torno a que el análisis institucional con un coordinador externo permite reconstruir la escena analítica, descentrarse como sujetos grupales de un conflicto, donde la emergencia de sentimientos es inevitable y se puede hablar de ellos. A la vez, se tiene que tomar distancia, a fin de que no sea el puro afecto el que enmarque la situación e impida el análisis. La reconstrucción del escenario y su consecuente clarificación puede llevar a los grupos a cohesionarse y tomar algunas medidas de interacción grupal insoslayables, desde el propio análisis que se genera. Sin embargo, estos dispositivos también tienen un efecto homeostático que equilibra e impide que la tensión estalle hacia arriba, y, más bien, propicia que las dificultades traten de dirimirse en el propio grupo, legitimando y haciendo valer los límites imaginarios instituidos donde la rebeldía, o acaso, la transgresión de ellos es ilusión. Así el dispositivo se convierte en una válvula de escape, promovida en el propio encuadre institucional. Se puede hablar en contra de la institución sin que pase nada, lo que lo ubica en un lugar paradójico en el que se detiene el grupo:

La catarsis nos inmoviliza, por decir creemos que ya hicimos.

Este movimiento, González (2001, crónica) lo sintetiza en: voz, catarsis, acto *interruptus*. En esta misma lógica, se puede afirmar que el grupo dramatiza escenas donde no sólo tiene efecto de acto lo que se dice, sino también lo que se piensa “[...] haberlo pensado, es como si lo hubiera realizado” (Carrillo, 1975:72). A la vez, moviliza hacia ciertas acciones y la búsqueda de la concordia. De aquí se desprende que todo dispositivo grupal se instala, tiene secuencia y tiene efectos grupales.

Por su parte, los emergentes tienen la capacidad de desviar el tema central, convirtiéndose en prioridad por la necesidad de ser atendidos y, eventualmente, resueltos. Implica que no necesariamente se vuelva sobre la situación analítica. Una vigilancia, en este sentido, es siempre útil, ya que, por lo menos, alerta al grupo acerca de que se está abandonando lo importante por lo urgente.

Aquí hay apuesta pedagógica. La maestría es tema de análisis de la maestría, es vivencia. Queda la pregunta: ¿cómo la teorizamos?

La propuesta curricular corre, asimismo, por una serie de paradojas que develan la difícil coherencia entre el juego discursivo y las prácticas que operan de facto. Parece ser que el discurso construido desde el proyecto curricular, como posibilidad de ser, encuentra contradicciones al momento de ser operado. Por una parte, los sustratos teóricos y algunas formas de gestión proponen una relación democrática; no obstante, por otra, subyace un modo de concebir y actuar las relaciones de poder y el despliegue de autoridad inherentes a los procesos

institucionales. La dificultad, en este sentido, está en cómo conciliar un conjunto de referentes teóricos derivados del campo grupal. Ahí no sólo es válido interrogar a la institución y sus programas, sino que además se alienta la grupalidad para tomar posiciones alternativas o contrainstitucionales, que si bien se incorporan de diversas maneras y con énfasis distintos, no encuentran salida en el ejercicio de relaciones de 'igualdad'. Éstas pueden aparecer sólo como un buen deseo, pero en la práctica se evanescent y más aún, tal vez en la red institucional resultan improcedentes, ya que ésta confiere atribuciones diferenciadas a docentes y estudiantes, que si bien son asumidas, no por ello dejan de provocar malestar. Algunas enunciaciones, en este sentido, son externadas así por el grupo:

La maestría son las autoridades. Parecen decirnos: ¡haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago!

Desprendido de lo anterior surgen los cuestionamientos siguientes:

¿Elaborar para qué o para quién? Muchos maestros no están titulados. ¿Por qué me pides lo que no tienes? ¡Ya te caché, lo que no tienes lo reviertes!

El dispositivo de análisis institucional permitió el abordaje de varios tópicos que habían inquietado al grupo, prácticamente, desde el inicio del programa. Uno de ellos es el concerniente a la **evaluación**, proceso capaz de desencadenar una serie de estados e intercambios individuales y grupales diversos, que tienen la posibilidad de constituirse en factores ansiógenos, cargados significativamente por la subjetividad individual y colectiva, hasta procesos de exclusión y/o autoexclusión (abandono del programa) definidos por el exterior, pasando por la construcción de imaginarios de perfección y de excelencia académica que se convierten en paradigmas que han de ser alcanzados. Durante este dispositivo analítico se pudo desmontar la complejidad de la evaluación y su impacto en el proceso formativo y en la interacción grupal, dentro del contexto de la institución educativa.

Ya arriba se ha hecho mención, de otro modo, que un dispositivo de análisis institucional permite reconstruir la historia grupal desde el grupo mismo, narración que devela el 'sufrimiento' que inflige la institución que, para preservarse, somete a sus integrantes al servicio de su propia conservación. Las normas construidas delimitan lo permitido frente a lo prohibido; lo alentado o impulsado frente a lo denegado; lo que se muestra frente a lo que se oculta en una trama de gestiones y sobreentendidos, tareas y burocracias. Pero en esta misma revelación aparecen también las posibilidades de acción del grupo capaz de mover los límites de lo que opera de facto y hacer valer, por no decir, instituir, otras formas de regulación no previstas en la gestión del programa académico.

Otro tema fundamental, dentro de esta misma lógica, atañe a que el grupo, entonces puede movilizarse hacia la implantación de procesos que contrarresten parcialmente lo arbitrario instituido mediante su posibilidad de ser propositivo en un marco de diálogo razonable con la parte gestora. La resistencia para la realización de ciertas tareas y/o el rechazo frente a ciertas determinaciones institucionales, ya docentes, ya del proceso formativo -incluida la evaluación-

pueden derivar en propuestas alternativas viables que, de no haber surgido la controversia, no hubieran sido pensadas. No obstante, el reconocimiento de la fuerza grupal, habría que decir que también tiene que haber una escucha por la parte gestora para que sea el diálogo el que destrabe y dejen de operar otras condiciones y motivos desde su opacidad, de modo que puedan disolverse ciertos obstáculos a medida que se realiza el análisis.

Temas como la evaluación, la gestión del programa, los apoyos docentes e institucionales necesarios para continuar y concluir las actividades formativas, en este caso, las relativas a la investigación, las asesorías diversas y las enfocadas hacia la realización de la tesis y su conclusión, fueron emergentes que pudieron discutirse durante este proceso. Asimismo, se abrió el espacio para que se pudiera contratar con el grupo y la planta docente la realización del trabajo de campo que da sustento a esta investigación; asunto sobre el que volveré más adelante.

e) Taller de Psicodrama

Entre las propuestas de dispositivos grupales también está el psicodrama, que en la experiencia de formación que se narra, ocupó el espacio grupal del quinto módulo denominado **Imaginario social, discurso y significación**. Cabe recordar que el programa del que se da cuenta aquí, se ocupa de la psicología social de grupos e instituciones, y que al tratarse de una maestría, tiene el objetivo de profesionalizar, a la vez que, de formar para la investigación; tales propósitos se logran en el trabajo perlaborativo, que ya se explicó arriba. En este sentido, el proceso grupal ha transcurrido por aproximaciones sucesivas en calidad de vivencia de diferentes modelos de intervención grupal que permiten al grupo, en formación, abordar también los sustentos teóricos de tales propuestas. Son así vivencia, material de análisis y de reflexión teórica. En este caso, su denominación como taller está encaminado a que los estudiantes participen en la experiencia de de las técnicas dramáticas.

En este contexto, se abordará este tema.

El taller de psicodrama constó de aproximadamente diez sesiones de dos horas cada una (igual que los demás espacios destinados a los dispositivos grupales). Algunas de ellas se emplearon para el análisis y la discusión de los referentes teóricos que lo sustentan; otras, las menos, para la puesta en escena de algunos ejercicios dramáticos y su consecuente elaboración. Pero, además se jugaron otros elementos. En virtud de que el equipo de coordinación estuvo integrado, de nuevo, por las dos docentes que antes se habían hecho cargo de las tres versiones del grupo de reflexión, hubo un movimiento regresivo en el grupo. Por un lado, significó una vuelta al espacio familiar, más seguro, más conocido, que llevó a la repetición de formas de interacción y estereotipias manifestadas en la dificultad para realizar ciertas tareas. La resistencia del grupo por abordar con más sistematicidad los elementos teóricos correspondientes al tema de la dramatización, para ceder el espacio necesario que permitiera volver, reiteradamente, sobre aspectos relacionados con las dificultades académicas que

se estaban viviendo. Esto dio por consecuencia que el espacio, en términos formativo, resultara insuficiente.

Ahora bien, hechas estas aclaraciones se entrará en materia. Habría que decir que el psicodrama es una estrategia que permite la emergencia de escenas reales, imaginarias o fantaseadas que no encuentran salida a través de la voz, porque son escenas de pensamiento, pero que, a través de la dramatización, de pronto pueden concretarse en actos.

El psicodrama consiste en la dramatización de escenas a través de la representación de papeles propios o suplantados, que luego es reconstruida "[...] con las percepciones, sentimientos y fantasías de los personajes y del resto del grupo. Durante la reconstrucción, se oyen los comentarios (feed back), se hacen los señalamientos, las construcciones; y se dan las interpretaciones." (Carrillo, 1975:71). Permite, asimismo, poder "*pensar los conflictos en términos de escenas*" (Martínez, 1971:72). La construcción de su verosimilitud está en conjugar la parte fantaseada con la aportación de información de la realidad.

En este dispositivo, el grupo se conceptúa desde dos sistemas en oposición: "[...] como estructura verbal y discursiva, versus [...] estructura dramático-plástica [asociación de signos verbales y corporales] [y] [...] como 'el espacio intermedio', donde confluyen lo individual y lo grupal" (Carrillo, 1975:78). En otras palabras, en la estructura verbal del grupo se pueden 'injetar' técnicas escénicas y "los signos verbales y dramáticos, se supeditan a una 'visión' dramática del grupo" (p. 65). Aquí, se juegan el inconsciente individual y el grupal que tratan de hacerse conscientes a través de la 'puesta en escena' y de los 'pensamientos en escena'.

Su aplicación tiene varias dimensiones. En el plano terapéutico permite una mejor comprensión de los conflictos de los pacientes. En el educativo aporta un mayor autoconocimiento de los participantes y una mejor comprensión de los conflictos personales e interpersonales, apuntando, así, al desarrollo de la autonomía, a través de la toma de conciencia y la lucha contra la alienación. Su valor propositivo, en el plano de la educación, consiste en introducir una nueva forma de intercambio grupal y pasar de un grupo sentado, que habla, escucha y cuya actividad paralizada está signada por gestos y acciones estereotipadas y poco expresivas a través de conductas sociales impostadas, a un grupo actuando con su cuerpo que se desplaza en el espacio y en el tiempo, convirtiéndose en un cuerpo incluido. A diferencia de otras formas de actividad grupal, el discurso es considerado como una forma de resistencia que, al pasar por la razón, impide la emergencia del inconsciente. En la dramatización, por el contrario, se deposita el valor comunicativo en el cuerpo con sus gestos, movimientos y actitudes.

Cuando se mete el cuerpo siempre pasa algo.

Por otra parte, hay una serie de roles susceptibles para ser representados, por ejemplo el de chivo emisario que encarna la maldad, la locura, la destrucción y la furia y que se convierte en un personaje que enfurece y remueve, en los protagonistas y el grupo, las partes deprimidas que son negadas (Carrillo, 1975:68 y 75). Asimismo, evoca los lugares de víctima y victimario, los de chivo expiatorio en calidad de líder funcional, entre otros, ya que los protagonistas son

organizadores psíquicos del grupo. Es capaz, también, de mostrar la faceta exhibicionista de los participantes, y/o desarrollar sensaciones persecutorias al tener que mostrar el cuerpo.

A continuación se presenta, de manera sucinta, diversos tipos de dramatizaciones que existen y que pueden ser planeadas o espontáneas (Martínez, 1971; Carrillo, 1975 y 1978 y Radosh, 1978):

- **Expresivas:** de hechos reales y/o simbólicos. Es vehículo de las fantasías individuales o grupales o ambas, donde el mundo interno parece cobrar especificidad. En la versión grupal intenta incluir a todos los integrantes del grupo.
- **No-expresivas, defensivas o resistenciales:** tienen, generalmente, un carácter repetitivo, no hay resistencia a dramatizar, pero cuando hay defensas, se tapa el tema problemático con otro asociado directa o indirectamente.
- **Explorativas:** indagan sobre el pasado o presente del individuo o del grupo. Tratan de poner en evidencia conflictos, fantasías grupales en una experiencia inicial.
- **Elaborativas:** de interpretaciones verbales previas, situaciones dramáticas, rasgos caracteriológicos y conductas repetitivas. Lo dramatizado e interpretado se vuelve a presentar para dar una nueva vuelta a las ansiedades depresivas o separaciones.
- **Demostrativas:** para buscar cierta claridad sobre un tema. Se usan cuando el equipo de coordinación trata de mostrar algo que ya sabe sobre el individuo y el grupo y que pone al alcance del segundo para que reconozca las fantasías inconscientes y los conflictos suscitados ya con anterioridad, pero que no han podido resolverse.
- **Descriptivas:** como reconstrucción de acontecimientos.

Estas dramatizaciones echan mano de diferentes técnicas, tales como: el soliloquio, la inversión de roles, el doblaje, el calentamiento, la relajación, la autopresentación, las dramatizaciones simples de escenas reales y sueños, el espejo, etcétera.

Su uso permite evidenciar, según Carrillo (1975:73), como línea regresiva, el binomio disociación-proyección, caracterizado por el rechazo, la deformidad de la realidad, lo desintegrado y la confusión. La línea progresiva remite a lo depresivo-integrativo: conductas activas, realistas y reparadoras.

Asimismo, el psicodrama puede representar y elaborar en torno a: los actos fallidos individuales y grupales; los procesos de identificación entre la situación dramatizada y la propia vida grupal y singular; el desplazamiento y transformación de sentimientos y afectos; los deseos realistas y concretos; la depresión y la desesperanza; lo rechazado, lo no amado, lo expulsado, lo abortado, lo negado; la censura de y en la palabra y en los actos; las fantasías inconscientes en común o la emergencia del momento; el contenido manifiesto (imágenes visuales y acústicas) y el contenido latente (significados que aluden a otros significados); las

escenas que se quieren dramatizar, las que se evitan y las que realmente se representan a través de la reconstrucción y elaboración grupal de la secuencia de escenas; la resistencia para dramatizar ansiedades y defensas que provocan miedo a desbordarse, al ridículo o al ataque. Esto alude a que durante la dramatización existe una especie de 'pasaje al acto', que incluye el llanto, la risa desbordada, el acceso de cólera, la ira, el movimiento, ser tocado y tocar.

No obstante, la especificidad en la dramatización, con respecto de otras formas escénicas está, según Carrillo (1975:81-82), en que ésta

[...] se determina concientemente y se dirige al descubrimiento de mecanismos inconscientes. [Es] diferencial y discriminativa. Programada, realizada bajo control, encuadre e interpretación. Es un medio para llegar [...] a la verbalización y elaboración de fantasías inconscientes. [...] se dirige hacia [levantar las defensas] y la concientización de los roles estereotipados, [para] removerlos, flexibilizarlos y elaborarlos. [...], el proceso va dando distancia y tolerancia a la frustración. [Hay] un enfrentamiento constante de lo que es la realidad, la fantasía y el 'como si'⁷. [Es] acto creativo, espontáneo y sublimatorio, al servicio del yo. Es muy reveladora [...] de estos mecanismos egosintónicos. Estimula la percepción de la ansiedad. [permite la unificación yóica a través] de la disociación y de la fragmentación. Aumenta la posibilidad de la comunicación, tanto de las fantasías inconscientes (sic), de las relaciones interpersonales y de la situación ambiental, así como su elaboración.

De lo anterior se deriva que el psicodrama requiere de ciertas condiciones para llevarse a cabo. Por una parte, debe estar a cargo de un equipo de coordinación experto, quien tiene el cometido de proponer el encuadre y la consigna (tiempo y pasos: dramatizar y poder decir) y ayudar, al grupo, para que se defina la escena de la dramatización, a partir de las verbalizaciones previas. Por otro lado, se tendrá que definir el reparto con varios protagonistas y/o la participación de todo el grupo, el escenario y el espacio imaginario, para posteriormente, pasar a una fase de elaboración.

Los personajes tienen la función de servir de trampolín como medio para escrutar lo que se esconde detrás de las máscaras cotidianas y que constituye lo más secreto de la personalidad de cada uno, para develar o sugerir 'la otra escena' (Freud, Mannoni, Winnicott), en un espacio de juego y de obra literaria con irrupción de la fantasía, la imaginación, la espontaneidad, la creatividad y la libertad.

Con respecto del equipo de coordinación, se sugiere que sea una pareja, en virtud de que, además de coordinar la sesión, alguno tendrá que realizar la función de observar en su modalidad de observación participante. En este sentido existe una cocoordinación que opera en condiciones de igualdad, con roles intercambiables, complementarios y definidos. Además de las funciones ya expuestas arriba, tendrá que participar activamente, tanto en la dramatización como en la devolución con opiniones, comentarios, preguntas, señalamientos, traducciones, interpretaciones donde también participan sus fantasías, sus

⁷ El subrayado es mío.

cuerpos, sus afectos, entre otros. En toda esta dinámica es fundamental no perder la voz del grupo.

Hasta aquí se han presentado algunos referentes conceptuales acerca del psicodrama, a continuación se hará mención de lo ocurrido en el grupo en formación durante este taller.

Tres ejercicios de dramatización, (más uno)

Ya se mencionaba arriba que, a partir de un estilo estereotipado de vínculo entre el grupo y el equipo de coordinación, derivado de las experiencias grupales previas; varias sesiones de este taller se emplearon en la verbalización de una serie de dificultades en la relación grupal y en la asunción de los compromisos académicos de la maestría. Cabe mencionar que, durante el desarrollo de este módulo, hubo un movimiento de huelga (por dos meses) en la universidad, que modificó esencialmente los tiempos, circunstancia ésta, que apareció reiteradamente como preocupación del grupo. El dispositivo de análisis tuvo, entonces, que satisfacer varias demandas grupales asociadas con el avance del programa de formación, de modo que, con base en esas enunciaciones y tratando de cubrir los objetivos de este taller, se realizaron los siguientes ejercicios: el foro, el jardín de las esculturas y la fiesta.

- **El foro o pasaje por el escenario**

Este ejercicio consiste en recorrer, en silencio, un espacio imaginario que puede servir como iniciación al aprendizaje de las técnicas dramáticas y es capaz de movilizar la ansiedad persecutoria producida por la mirada de los compañeros y coordinadores. El espacio es un foro de algún teatro, donde hay un lugar para el público imaginario y otro para el grupo y el equipo de coordinación. El escenario cuenta con unos escalones imaginarios que deben subirse para poder estar en el foro. Cada participante, con turno voluntario, tiene que acceder al escenario y utilizarlo según lo desee. Las representaciones pueden ser muy diversas, así como las defensas para mostrar el cuerpo. En esta experiencia, parece que la dificultad en la participación es del primer voluntario, que tarda un poco en animarse, y aunque se percibe cierto nerviosismo en el grupo, los demás integrantes no parecen muy intimidados por hacer su dramatización. Esto, tal vez, se deba a que el grupo ya ha estado reunido por muchos meses y que asume el ejercicio, más como una actividad de aprendizaje, que como un lugar en donde se devela la 'otra escena'.

La mayoría del grupo asocia el espacio con un escenario teatral; éste se utiliza para bailar, cantar, dar conferencias, mostrar situaciones problemáticas, pero también para corroborar, en calidad de inspector, la solidez del entarimado, o simplemente sentarse y mirar el semicírculo que forma el grupo. Cabe hacer notar que, durante el ejercicio, varios olvidan los escalones. Se puede suponer que el grupo sienta rigidez defensiva en el cuerpo, ansiedad, dificultad para jugar en el

espacio imaginario, vergüenza por exhibirse caminando y está demasiado tenso, sin embargo, la elaboración posterior no da cuenta cabal de estos sentimientos, lo cual se puede deber, no a que no sea un espacio persecutorio, sino a que se trata de un grupo que tiene reservas para quitarse la máscara y mostrarse.

Así somos y hay que aceptarlo

Parece que el público imaginario preocupa poco, ya que está integrado por personas allegadas. La representación individual y por turnos evita confrontaciones interpersonales, en razón de que cada uno tiene su tiempo y libertad para dramatizar lo que desee; de igual forma, en la ronda correspondiente al segundo momento, el de poner en palabras, éstas se escuchan con escasa interlocución:

Somos un grupo muy individualista.

Es posible que el grupo dramatice que está integrado por estudiantes disciplinados que anteponen su compromiso y obligaciones escolares, derivadas de las demandas docentes y del programa de formación y se da poca cabida a la manifestación de los temores.

El grupo funciona siguiendo el estilo de la coordinación y sólo funciona de acuerdo con lo que la autoridad exige. Se dramatiza el lugar que nos asigna la institución. Cómo no podemos salirnos de lo que la institución define. Estamos aquí porque tenemos que estar.

Al respecto, Percia (1997) dice: "Todo grupo está situado, determinado como posición por la coordinación, las consignas y las reglas que encuadran su trabajo, el espacio institucional en el que se desenvuelve y la coyuntura social en que se inscribe" (Baz y Zapata, 2004).

Y la voz del grupo continúa diciendo:

No nos hemos podido acercar, tal vez este taller ayude.

En esta última intervención subyace la ilusión de que si el grupo acata las disposiciones del programa, que fue la razón de la constitución del mismo, se dirime la falta de cohesión grupal.

Por otro lado, parece como si el cuerpo estuviera dissociado de la palabra. Llama la atención que en la devolución de la sesión de dramatización del foro se omite el tema del cuerpo y se relevan las palabras cargadas de la incertidumbre frente a no poder cumplir con las expectativas propias del grupo y de la maestría, tanto en términos de calidad académica, como por la dificultad, que el grupo reconoce, respecto de su integración. Significa no sólo encontrarse en el lugar definido por el programa escolar, sino también afuera de él. Esto último, desde la fantasía de que por estar en una maestría de grupos e instituciones tuviera, obligadamente, que darse. De no ser así, es como si se estuviera viviendo una contradicción. Y aparece una enunciación que reconvierte la pregunta

¿Qué hay adentro que nos impide la relación afuera?

Viñeta 1: B. es bailarina, con su cuerpo grácil recorre el escenario con grandes pasos, como si lo estuviera midiendo, después se coloca en el fondo del mismo y camina dando la espalda al público, ahora con pasos más cortos y de manera cautelosa, parece que sigue midiéndolo; con cada nuevo paso, verifica no estar en el borde del foso. Después de la dramatización explica al grupo que la coreografía tiene que adaptarse al espacio disponible, es necesario tener cuidado de no caer al foso.

El foso se convierte en significativo para el grupo, se habla indistintamente del foso y de la fosa, aparece así el tema de la muerte como un tema reiterado. El asunto de la muerte real y simbólica, también como vida que se acaba y entonces se entierra, produce una suerte de nostalgia en el grupo, al reconocer que éste no ha podido nacer, en razón de que no todos están unidos y son solidarios entre sí.

Es más fácil morir que nacer...que vivir.

En este sentido, hay diversas percepciones con respecto de las condiciones vinculares para ser grupo. Algunos opinan que sólo está articulado por la demanda institucional, para otros los vínculos resultan poco claros, pero se sostiene que existen, mientras que, los menos, han logrado establecerlos significativamente; de ahí deviene la conclusión grupal de que los vínculos son selectivos.

Aquí podemos estar, pero la amistad es otra cosa.

Subsiste la sospecha de que son, precisamente, los subgrupos más afines, los que impiden que el grupo se constituya como totalidad.

- **El jardín de las esculturas**

La técnica de las esculturas tiene los mismos fundamentos teóricos que los presentados arriba relativos al psicodrama; sin embargo, las esculturas tienen su especificidad, ya que son expresiones plásticas simbólicas de la estructura vincular, donde el cuerpo es el instrumento y tienen un efecto de multiplicación dramática que se instala en el presente y se proyecta hacia el futuro. Las cuestiones subyacentes son 'cómo me veo', y 'cuál es mi deseo de ser'. Son "escena[s] congelada[s] y sin diálogos, lo que permite concentrarnos en el cuerpo, en sus gestos y miradas. Cuando se detiene el lenguaje verbal aparecen las pautas interaccionales y la naturaleza de los vínculos" (López y Población, 1997), dicho de otro modo, en ausencia del lenguaje, el diálogo y la acción intensifican los procesos evocadores.

El uso de las esculturas y máscaras requiere de una previa creación de vínculos. Por medio de estos recursos psicodramáticos se realizan representaciones imaginarias, a manera de juego, que permiten la puesta en escena de identidades y conflictos, a través de la expresión del mundo interno y de

los estados de ánimo, que son percibidos y pertenecen al mundo de los objetos, de modo que, mediante éstos, se corporizan los estados psíquicos, donde el texto escultórico se inscribe en condiciones de tiempo, espacio e intencionalidad que exacerben las posibilidades expresivas, de modo que pueda exagerarse una posición, trabajarse con esculturas del pasado, del presente y del futuro, así como con representaciones de lo temido y lo deseado. Puede aparecer, también, la tensión entre lo dicho y lo no-dicho, así como las inconsistencias y disociaciones entre lo verbal y lo corporal. Estos estados psíquicos no han de ser confundidos con las eventuales manifestaciones de angustia que conlleva la realización de las escenas dramáticas.

El papel del equipo de coordinación es el de proponer el encuadre, establecer la introducción y permanecer en calidad de espectadores. La información desplegada llega, a ellos, por otros sentidos, mediados por la distancia entre lo que se ve y se imagina a través de la expresividad artística.

Viñeta 2: El escenario es un jardín lleno de esculturas.

Primera escena: La mujer aferrada al árbol, recostada una, sentada la otra, ella, parada, solamente parada, aquélla desnuda con los brazos extendidos hacia el sol. Dos mujeres al encuentro, el lector, el pensador, Pan con su flauta, una nueva estatua de la libertad, cupido y diana con sus arcos y flechas, el ave en vuelo y el árbol de ramas desplegadas o ¿es acaso un crucificado? Ave y árbol cargan con sus nombres. En el enorme jardín fantástico, lleno de estatuas de piedra dispersas, ocurre la escena, estampa de composiciones corporales que se pierde a la posibilidad de ser cristalizada en un retrato, pérdida del momento por la imposibilidad de permanecer así inmóviles por mucho tiempo; luego los cuerpos cobran vida y movimiento y las imágenes son ahora fugacidad pura en el tiempo y en el espacio. Soliloquios simultáneos que no perturban por ser silenciosos, cuerpos que se evitan, se rozan, se tocan, pero pocos se comunican. Cada uno en lo suyo o ¿cada loco con su tema? Finalmente, todo se desvanece y nos quedamos con nuestra experiencia y nuestras reflexiones.

Segunda escena: Ahora sí, ¡a poner en palabras!

Y ¿Qué dijo el cuerpo? ¿Habló por sí y para sí mismo? ¿Tradujo las palabras en corporalidad? ¿Tuvo su propio discurso? ¿La representación estuvo cargada de imágenes? ¿Cómo fue el diálogo entre los cuerpos? ¿Quién se ocupó del otro? y, después ¿Habló por las bocas? ¿Podrán las palabras significarlo todo? ¿El discurso puesto en el cuerpo y en las palabras hablará del deseo del yo?

Tercera escena: En una ronda, cada uno(a) expresa por qué escogió esa imagen y qué fue lo que sintió.

Yo me aferraba al árbol pensando que alguien me rescataría, al final me quedé sola y me desvanecí...Pan es coqueto y anda buscando cómo divertirse. Volé un rato con E. Qué cansado es volar, más cuando se lleva un pasajero. Buscaba a

quién acercarme, pero cada quien estaba en lo suyo, finalmente nos encontramos M y yo. Yo disfrutaba del sol. Yo representé a C (lo dice ella misma).

Cuarta escena: El psicodrama abre un espacio para la presencia a la expresión de fantasías, deseos, ansiedades, necesidades, por citar unos cuantos elementos. Una primera cuestión alude a la pregunta acerca de qué subyace en la elección de las representaciones: ¿Mostrar el cuerpo, el espíritu, los afectos, la cultura? ¿Mostrar el interior hasta entonces oculto? ¿Ser vistos tal como cada uno es? o ¿Querer ser vistos como se quisiera ser? ¿Es la escultura para uno mismo o para los otros? ¿Es una dramatización impostada? Así, queda la evidencia de que esta dinámica puede aportar un amplio contenido para ser analizado y conlleva un movimiento centrífugo -de dentro hacia fuera-, donde se prevé que el grupo sea caja de resonancia de lo escenificado. Una segunda cuestión se deriva de la certeza de que el cuerpo está permanentemente puesto en escena, aunque pocas veces es advertido, sino como presencia, a la vez, presente y esfumada. De pronto todos somos espectros sólo con voz, que tampoco logran su plenitud.

- **La fiesta**

El tema de esta dramatización revela el movimiento centrípeto -de fuera hacia dentro- con una producción de síntesis, ya que, en este grupo y, a partir de la dificultad que ha reconocido tener para establecer vínculos fuera de lo académico, ha sido un fantasma reiterado el emergente de no poder realizar una reunión donde asista todo el grupo, encuentro equivalente a una fiesta de graduación.

Tengo la gran fantasía de que para el final de la maestría podríamos reunirnos todos, pero eso parece que será imposible, porque cuando hay alguna reunión no va casi nadie.

Viñeta 3: Un lugar de reunión amplio: un salón de fiestas, un restaurante, una casa.

Es la fiesta de graduación de los estudiantes de la Maestría en Psicología de Grupos e Instituciones. Los integrantes del grupo llegan uno por uno, algunos con sus parejas, otros solos. Se presenta a los acompañantes, luego se forman pequeños grupos donde se charla; a mitad de la fiesta cada uno entrega un obsequio que ha traído para los demás. Una fotografía, una grabación, un documento donde está incluido el grupo como totalidad. Cada uno también puede expresar alguna idea con respecto de lo que significa el fin del proceso de formación, la disolución del grupo y las expectativas futuras, como muerte de una etapa y nacimiento de otra. Al final queda la sensación de que la fiesta no es un proyecto imposible y que todos pueden 'pasarla bien'.

En las páginas anteriores se desarrollan algunas ideas acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos del psicodrama. También se ha hecho

mención de los distintos elementos que se ponen en juego cuando se utiliza la historia personal y grupal. El psicodrama puede ser usado como disparador de otros procesos que liberen la palabra, y también como síntesis de los emergentes temáticos del grupo.

De esta experiencia se puede derivar que a partir de un trabajo relativamente largo y sistemático han surgido series discursivas con temas reiterados que son significantes en la medida en que encuentran resonancia en el grupo. Habría que pensar qué pesa más en la dinámica grupal durante el taller de psicodrama, si la historia del grupo o el propio dispositivo, para dilucidar si las escenas que se dramatizan son recreaciones o reminiscencias pasadas o si, por el contrario, la experiencia dramática se vuelca sobre los temas pendientes. Parece que los diversos dispositivos grupales van alimentando esta circularidad.

Otro aspecto que no debe soslayarse es el referido a la interrogante acerca del avance del grupo y si ese trabajo formativo sobre sí mismo, lo ha movilizó a otro sitio mejor del que tenía al inicio. Entendida la formación, no como una "forma de mediación, sino [como] el trabajo [...] que requiere de una constante labor de representaciones y de resignificaciones sobre sí mismo. (Ramírez, 2003: 106). Desde esta racionalidad se incluye también la noción de que cuando se pasa de una condición ignorada hacia una sabida se inicia la construcción de la conciencia individual y social, y que ésta, al extenderse y profundizarse, permite movimientos que apuntan a la transformación de la condición original; es decir, que tendría que haberse producido un movimiento grupal, generalmente, difícil de precisar.

Es así que, en el plano discursivo, el dispositivo se asemeja al grupo de reflexión que permite la emergencia de otros temas no directamente derivados de las experiencias psicodramáticas, tales como son el tiempo, las dificultades académicas para cubrir las demandas del programa y además avanzar las tesis, el 'fracaso' del grupo para constituirse como tal, la sensación de no ser escuchados:

No hay ensamblaje que permita definir y retomar las necesidades de los alumnos.

La misma profesionalización se vive con inseguridad:

En la relación cara a cara es donde se puede construir un proyecto de lo que uno predica, pero hay disociación. ¿Cómo vamos a trabajar con otros grupos con lo que pasa aquí? (visto éste como el lugar para aprender que opera como modelo). Tenemos que jugar el proceso y correr el riesgo.

La integración grupal parece imposible de construirse. ¿Cuál será el imaginario del grupo con respecto de este tema que le hace sentir, permanentemente, la impotencia de ser -en palabras de Radosh- "un grupo todo amigado"? (2002, crónica):

¿Cómo ayudarnos y construirnos? ¿Cómo no hemos podido generar otra relación? Tenemos dificultad para tener juntos un compromiso. ¿Será importante reunirnos? No sé si quiero reunirme con el grupo fuera de aquí, hemos hecho intentos que han sido fallidos. Reunirse afuera provoca resistencia,

tal vez no necesitamos un lugar de pertenencia. Ya pertenecemos a muchos grupos sólidos, tenemos necesidad de ir con la familia. Tenemos, la vida muy hecha. Hemos podido hacer vínculos, cuando se acabe me va a doler dejar el grupo. El enamoramiento es 'simulación hipócrita. Pensar podría ayudar a la explicación, definir y aclarar el contexto. Las reuniones sociales no sirven para compartir, aquí se comparte con los equipos (ponerle todo a la maestría, la ilusión de que es todopoderosa o abre canales de comunicación amplios). Al principio no platicas tus cosas. No hemos podido integrarnos. Tenemos dificultad para abrirnos.

• La huelga

Este evento no fue un proceso promovido por el programa académico, pero su irrupción, recién iniciado el trimestre, ocupó el escenario, no para ser representada ahí, sino como un emergente dinámico, cuya presencia no carga con la 'artificialidad'⁸ que tiene el psicodrama; los hechos diarios rutinarios o extraordinarios, como puestas en escena, son capaces de desatar la palabra.

Ésta es la otra mirada de la dramatización que tiene que ver con la vida cotidiana siempre dramatizada (Lacan, Pavlovsky), de modo que basta cualquier escena en acto para poder develar, de ahí, roles, fantasmas, resonancias grupales, fantasías, deseos y temores, contenidos -latentes y manifiestos-, así como lo simbólico y lo imaginario.

Viñeta 4: Han pasado dos meses (febrero y marzo) en que el grupo no se ha reunido en la universidad por el estallamiento de la huelga. Sólo hubo un encuentro 'afuera' al que asistieron unos cuantos miembros del grupo. El regreso, en esas condiciones, genera incertidumbres que son expresadas mediante la circulación libre de la palabra. Volver a las tareas escolares, asistir, recordar los horarios y los lugares donde se realizan las actividades, retomar las lecturas, volver a estar juntos. Todo esto genera enunciaciones donde los temas centrales son:

1. La dificultad para reiniciar el trabajo

Yo me siento desencanchada, poco a poco me fui apartando del trabajo académico. No he podido avanzar el trabajo de campo. Yo me siento fuera de la maestría. La tensión hace que nos movamos. La vida exige retos. No voy a poder terminar la tesis en el tiempo de la maestría. No recordaba para qué ocupábamos este horario. Para mí la huelga fue un respiro, aunque no aclaré como voy a seguir el proyecto.

⁸ Entendida ésta como una construcción deliberada con una intencionalidad específica, donde se define un encuadre (tiempo, espacio y reglas) y se mantiene cierto control sobre las acciones.

2. El tiempo

Es inicio, pero es final; hoy hubiéramos tenido que entregar el trabajo. Ver el calendario de actividades nuevo, me tranquilizó; si se corría mucho el final de la maestría, interferiría con otros compromisos.

3. El encuentro

Yo extrañaba los espacios de los jueves.

4. El grupo

Hay una disgregación del vínculo social, no hay calidez en nuestra relación humana. Vernos durante la huelga, para ver qué hacíamos como grupo, fue imposible. Nos extrañamos, debe haber algún vínculo. En estos espacios ocurre lo que en los funerales "llorar en escena". Nos hemos reunido en subgrupos. Yo los extraño. Es pérdida, pero otra cosa es la amistad que exige otra dinámica. El grupo es parte de nuestra experiencia, está en nuestras vidas.

La ambivalencia está presente en estas enunciaciones en tanto que:

- a) El trabajo académico se vive como carga, pero, a la vez, es un lugar de movimiento que impide 'la muerte'.
- b) La pérdida de un espacio académico, a la vez, deseado y soportado.
- c) La vivencia de la disolución del grupo que no ha logrado consolidar sus vínculos y construir lo que se pierde, como muerte prematura: 'morir antes de nacer' y todo juntos a **la fosa común**.
- d) El grupo no ha logrado constituirse, pero se lleva en la cabeza.
- e) El grupo demanda más cercanía, pero evita construirla. Un grupo fuerte podría volverse en contra de lo que el programa de formación quiere de sus integrantes, y apoderarse de todo (Radosh, 2002, crónica).
- f) La angustia frente al paso inexorable del tiempo transcurrido lleva al fantasma del trimestre perdido, que, además, ha impedido el avance académico, pero ha dado un respiro.

Por otro lado, un grupo más autogestivo tendría la fuerza para enfrentar al comité de la maestría, lo que pudiera considerarse simbólicamente como matar al coordinador y así repetir la historia el asesinato del padre primordial (Freud en Tótem y tabú). Además, el grupo se queja de no poder reunirse, tal vez como petición a la coordinación, para que facilite un mejor acercamiento. Tal demanda puede interpretarse como una dificultad que encuentra el grupo para avanzar hacia la autonomía. Para algunos el espacio grupal parece ser la única posibilidad de encuentro:

Aquí se puede hablar. Se puede compartir. Podemos sentirnos corporalmente, imaginarnos.

Quedan las preguntas: ¿Es la diferencia la que separa? o ¿Se trata de un grupo dependiente que no ha podido distanciarse de la figura materna? ¿Esta ha

quedado depositada en el equipo de coordinación, y es la que tiene la facultad de mantener unidos a los hermanos? ¿Si el grupo se autonomiza atenta contra los cuidados maternos?

A manera de cierre de esta experiencia grupal, hay una serie de temas que se movieron, particularmente, en este espacio. Uno de ellos alude a la percepción que se tiene con respecto de la dramatización como experiencia, donde el uso del cuerpo puede ser tabú y cargar con un carácter defensivo "[...] como reacción fóbica institucionalizada a no moverse, a no tocarse, a no 'actuar', [...] [ya que significa una] forma de acercamiento no sólo espacial, sino corporal" (Carillo, 1975:85). Como forma de comunicación echa mano no sólo de la palabra, sino también de la acción.

La inminencia de la gran despedida -por el próximo término del programa- se dramatiza como reproche en el que subyace la fantasía de recuperar el tiempo perdido. Para algunos es la negación del final donde parece decirse: 'tenemos tiempo, porque después de aquí sigue la vida y puede seguir la relación, aunque los caminos sean distintos'. Se enuncia la vida llena de retos que producen miedo y angustia, pero que hay que enfrentar y tratar de resolver bien; esto significa que cuando se inicia algo y se termina bien se produce una sensación de satisfacción, y, a la vez, que se siente uno liberado. En contraposición a esto, la impresión de haber dejado pasar oportunidades es causa de malestar. En el proceso se reconoce un 'principio de vida': nacimiento y muerte; el final para unos es principio para otros, es también inicio de otra etapa, así la circularidad devela lo transitorio.

f) Grupo de cierre

Dentro de la constelación de dispositivos grupales, pertenecientes al programa de de la maestría, se encuentra el así llamado 'grupo de cierre', ubicada en el último trimestre y cuya finalidad fue la de abrir un espacio de reflexión acerca del término del proceso de formación, a través de la recreación y reconstrucción del espacio compartido. En este sentido, el "cierre no sólo tiene que ver con las marcas de la finalización del tiempo institucional, sino con la posibilidad de despedirse" (Baz y Zapata, 2004:9), como desprendimiento y conclusión.

El dispositivo que operó, en esta ocasión, fue un grupo de reflexión con un equipo de coordinación integrado por tres docentes, cuyas responsabilidades fueron rotativas, donde una de ellas fungió como observadora no-participante. Se hizo un trabajo analítico y una lectura interpretativa de lo ocurrido a lo largo de las diez sesiones planteadas para tal efecto. En este dispositivo se empleó una grabadora y las devoluciones estuvieron a cargo del equipo de coordinación, lo cual significó un 'desahogo' para el grupo, en tanto que siempre manifestó resistencia para elaborarlas. Desde la propia coordinación se informó que el material grabado era del grupo, y que, por tal motivo, se convertía en un insumo para, eventualmente, ser retrabajado como material de investigación y/o análisis, bajo el código ético acordado. (El material para la reconstrucción y análisis de este proceso fue proporcionado por la coordinación de la maestría).

Desprendido de lo anterior, se puede definir al grupo como un conjunto de personas reunidas en un espacio y un tiempo común, con una meta u objetivo, por mediación de una institución convocante, donde

[...] se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo (Souto, 1993: 59).

Esta posibilidad de ser grupo puede transitar por diversas formas y procesos que permiten su desarrollo, su crecimiento, su estancamiento, con formas y grados de madurez diversos, en la lógica de que se trata de sistemas complejos que se encuentran en un juego dialéctico y dinámico con movimientos, progresos y retrocesos constantes donde no hay un punto final. Así, la grupalidad, como esencia del grupo, es un vínculo social que “expresa esencialmente una potencia de enlace, una actualización de la fuerza que sostiene el sentido histórico con que se traman los aconteceres humanos.” (Baz y Zapata, 2004, 1).

Ahora bien, todo dispositivo analítico se constituye en una suerte de espacio ritualizado donde debe precisarse un encuadre que permita acordar una serie de lineamientos mínimos para su funcionamiento. Asimismo, es necesario definir una consigna, que en este caso, versó en torno a la tarea de pensar lo que fue para el grupo el proceso de formación de la maestría, que remite, entre otros aspectos, a la dinámica grupal, a lo teórico-metodológico, a la aproximación y manejo de diversas herramientas de trabajo, a los vínculos, a la relación, al programa curricular de la maestría y su gestión, y, congruente con los referentes teóricos, metodológicos y políticos que sustentan la propuesta, abre un espacio para elaborar la despedida. Por tanto, como dispositivo analítico permite, también, “hablar de las heridas, del malestar, del sufrimiento [...] [y donde] con comentarios y preguntas se puede ir modificando el modo de interpretar este sufrimiento”, (González, 2004). Significa poner en palabras lo ocurrido, lo pendiente, lo que abrumba y también, lo que duele. El pasado es historizado en el presente, en una especie de regresión temporal, que permite construir una nueva versión de la historia y una reconstrucción, en perspectiva, de la misma.

Para el caso del 'grupo de cierre' es hojear el álbum que contiene las imágenes para recordar, recrear, volver a traer, compartir y resignificar el trayecto vivido grupalmente.

Un dispositivo de cierre es también una **evaluación** prolongada que incluye la experiencia formativa en su conjunto. La valoración se hace en sentido profundo y se trata de la otra veta de la evaluación académica, que ha estado soslayada, y es, precisamente, la que intenta centrarse en el proceso educativo como un todo complejo y multirreferencial (Ardoino, 2000:23), donde las distintas fuerzas actuantes en el mismo, puedan ser reconocidas y develadas por los propios implicados, con el propósito de ser comprendidas desde un enfoque hermenéutico, considerando su historia, su pasado, su presente y su porvenir, sus contradicciones y sus latencias. Es un acto vivo, en instituciones vivas, con sujetos

vivos que portan historias personales y grupales matizadas por los vínculos intersubjetivos.

Así, las primeras preguntas de un grupo son: ¿Qué ha pasado en todo este tiempo? ¿Cómo vivimos este proceso? ¿Qué nos llevamos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo y en qué sentido nos transformamos? ¿Quiénes éramos y quiénes somos ahora? ¿Seremos capaces de enfrentar los nuevos retos derivados de este proceso de formación? ¿Este proceso en qué cambió con respecto de otros programas similares desarrollados? ¿Qué fue lo original, lo diferente en este grupo?

Vivir un grupo

Vivir un grupo, desde la psicología social, es aprender lo que son los grupos y resulta distinto que leer acerca de ellos. Podemos descubrir lo humano y la pasión que sentimos por ellos, reconocer su complejidad, darnos cuenta del potencial formativo que subyace en ellos cuando nos proponemos, además de tener la experiencia grupal, darnos a la tarea de analizar su trayecto, sus dinámicas, sus contenidos y su capacidad para generar cambios en los otros y en uno mismo. En el trabajo grupal la comunicación deja de ser un proceso lineal (emisor, mensaje, canal y receptor) para convertirse en una tarea difícil que entraña múltiples sentidos y significados, a la vez que echa mano de diversos medios como la voz y la palabra, pero también del espacio y del cuerpo (el grupo recuerda el taller de psicodrama: *cuando se pone el cuerpo ya no puede uno defenderse*). Remite a lo dicho y a lo no dicho, a lo que se queda, a lo que irrumpe y a lo que frena, a las dudas y a los malentendidos, a lo literal y a lo metafórico, a lo explícito y a lo sugerido o insinuado, a lo manifiesto y a lo latente, al doble sentido, a las risas, al llanto, a la dificultad de decir y a la manera de decir; por tanto, alude, también al problema de incomunicación, caracterizada por ser parcial, distorsionada, poco clara, con percepciones diferentes que obstaculizan la comprensión, y por cosas *en el aire, expuestas a suposición personal*. No obstante, tiene su contraparte en la posibilidad de ser escuchados -como escucha y no-escucha.

En este mismo orden de ideas, se evidencia la importancia de la interpretación que se hace de la voz propia y la del otro con la pregunta de ¿cómo deconstruir este asunto grupal y escuchar otras voces, cuando cada uno escucha lo que puede y las palabras significan distinto según quien las dice?

Se releva así el lugar de la palabra con sus múltiples sentido, donde el lenguaje primordial (Anziue, 1993: 139) es el vehículo para la manifestación del sujeto: 'aquí estoy', 'éste soy', 'éstas son mis reflexiones'; con el riesgo que conlleva exponerse, tocar y ser tocado y que posiciona frente al otro, frente a lo otro. En la dialéctica de los contrarios, opuesto a la palabra está el silencio, que también enuncia, con su lugar paradójico de escucha -como parte activa- y su parte pasiva que es el silencio mismo que se abre como enigma. ¿Qué estará pensando el que no habla? ¿Qué lo ha silenciado? ¿Cuáles serán sus temores que lo llevan a quedarse mudo? Y donde la ausencia se abre como silencio radical.

Vivir un grupo es también aprender que son colectivos con producción y desarrollo propios, donde cada uno da lo que puede y quiere dar y es función de los coordinadores facilitar el encuentro y respetar su dinámica y su estructura.

Aprender en grupo y acerca del grupo

Todo dispositivo pedagógico presencial da el contexto para aprender en grupo. Sólo algunos lo dan para favorecer un aprendizaje grupal y, los menos, para aprender acerca del grupo. Ya el recorrido anterior ha mostrado, en parte, cómo puede ser ese aprendizaje en un programa de formación. Aquí se tratará de recuperar las voces de este grupo, para elucidar el aprendizaje como vivencia.

La maestría es riquísima.

- Aprendizaje

La cuestión gira en torno a la conciencia de haber aprendido algo que antes no se sabía, cuya esencia se desconoce, pero queda en calidad de aprendizaje significativo con múltiples anudamientos en la posibilidad de comprensión de la realidad. Lo teórico cobra relevancia, como evolución personal y profesional que compromete en la esfera de lo humano, también respecto del deseo, el amor, el compromiso y la esperanza. En este mismo sentido, se incluye el diálogo con enfoques, corrientes y posturas teóricas y metodológicas, con los autores y sus ideas y con la propia producción grupal.

- Incompletud y Rebasamiento

- Incompletad

La necesidad existencial de completud se ve permanentemente confrontada con la falta, primero, en uno mismo, pero también en la incompletud de lo otro. La institución, el programa de formación, los docentes y del propio grupo son elementos que no terminan de colmar al sujeto y que lo llevan a la búsqueda permanente de eso, anudado al deseo, que no es posible alcanzar. Así, a la vez que hay una negación de esa incompletud hay una irrupción ininterrumpida de ella.

Somos eternos desconocedores de lo que no somos, lo que no fuimos y lo que no pudimos ser como ideal del yo, [tampoco] de lo que somos capaces, pero podemos permitirnos movimientos, vínculos, sentimientos.

Respecto del trabajo grupal, el proceso formativo muestra algunos de los límites de éste en la intervención misma. La capacidad para hacerse cargo de las tareas derivadas de la formación parecen difíciles de abordar y se interroga acerca de la posibilidad del trabajo de coordinación para dar la contención necesaria a los colectivos, de forma que puedan avanzar, desde la lógica de que los dispositivos grupales tienen un potencial transformador. La incompletud formativa se centra en

asumir que la parte coordinadora no puede hacer nada más que escuchar, interpretar y devolver acerca de lo que cada grupo sea capaz de trabajar.

¿Qué permite interpretar al grupo? ¿Qué hace uno como coordinadora, dejar pasar? ¿Se trata de ver, con naturalidad, lo que sucede? Sentimos una incapacidad de nosotras mismas con el asunto de intervención. ¿Qué vamos a hacer con un grupo? ¿Decirle: así son? Así son los procesos grupales, siempre falta algo.

Por otro lado, las expectativas de los estudiantes tienden a configurar el ideal de una experiencia de formación, con altas aspiraciones, pero límites imprecisos, donde se articulan, perfectamente, el programa, los docentes y el grupo, y que durante el proceso se va contrastando con una realidad distinta, parcial e incompleta respecto de lo imaginado. “¿Qué tanto esperaban que duele tanto no encontrarlo?” (Radosh, 2002, crónica).

Queda, también, incompleto el tiempo, transformado como pedido.

Necesitamos más tiempo, el tiempo no alcanza, todavía nos faltan temas, preguntas, hablar...

“Así se fantasea que la temporalidad marcada institucionalmente se extienda hacia los deseos subjetivos que prorroguen la despedida [...] [para] sostener el vínculo, la cotidianidad, el intercambio, la presencia real del cuerpo del otro, la mirada, la voz.” (Baz y Zapata, 2004:12).

➤ Rebasamiento

Las demandas académicas y profesionales pueden parecer excesivas, de modo que, articuladas con la incompletud se pueden dar dos sensaciones. La primera está asociada con el exceso de experiencias teóricas, metodológicas y prácticas vividas que requieren su tiempo para ser asimiladas, acomodadas y equilibradas (Piaget), circunstancia que dificulta reconocer el valor y la pertinencia de todo lo vivido, que no termina de encontrar sus lugar. La segunda es respecto de la exigencia imaginaria del programa académico y el compromiso profesional derivado de haber sido seleccionado y haber podido permanecer durante todo el transcurso en proceso de formación.

• Movimiento y resistencia

➤ Movimiento

Del cuerpo y del pensamiento; en la posibilidad de cambiar, de no regresar a lo anterior, con el reconocimiento de que las noches y los días son diferentes; con nuevas búsquedas y aspiraciones cargadas de tensión. Certeza de transformación, llena de dudas. ¿Cuál es mi propia posibilidad de cambio? ¿Cómo y en qué sentido cambio? ¿Cómo seré ahora? Aquí está presente la toma de conciencia como camino sin retorno (Anziue, 1993 y Freire, 1976); “[...] porque

siempre un cambio deja una piedra angular como muestra para otro nuevo." (Maquiavelo, 1980: 80).

➤ Resistencia

Centrada en ciertas tareas y temas que aluden a la condición de los sujetos de evitar el acceso al conocimiento de los deseos inconscientes o a la asunción de compromisos que generan displacer, tal como estados de desvalimiento. Sobre este tema volveré más adelante.

Grupo y vínculos. La trama vincular

De acuerdo con los planteamientos anteriores respecto de lo que es un grupo, habría que reconocer el lugar que ocupan los vínculos en la subjetividad individual y colectiva, de lo cual se deriva la noción de sujeto inmerso en una red vincular que le permite establecer su mundo y su grupo interno y un escenario interior (Zapata, 2003). La subjetividad es una suerte de 'selva de vínculos' configurada, también, por una trama intersubjetiva. Pichón Rivière sostiene que todo vínculo humano está determinado por una mutua representación interna, que es bicorporal y tripersonal. El tercero es personaje, permanentemente, buscado e internalizado en el superyo y en los valores. Este tercero está en la ideología y permite comprender los fenómenos. No obstante, no cualquier interacción teje la red vincular, ya que para poder hablar de ella es necesario, según el autor, que existan cinco condiciones: la pertenencia, la cooperación, la pertinencia, el aprendizaje, la comunicación y la *telé*. Esto da por resultado que la trama vincular grupal sea más compleja. Para Adamson (2004), los vínculos son estructuras intermedias que permiten la incorporación del sujeto a la sociedad y al campo simbólico que es la cultura. Baz y Zapata (2004) dicen del vínculo que es el "ser con otros y el estar juntos para algo" donde se juegan la gratificación y la frustración. Souto (1993) lo explica como un proceso que va de la necesidad a la acción y a la percepción recíproca con una interacción persistente en el juego comunicacional y donde "los sujetos quedan habitados por los personajes, por las figuras y relaciones que estructuran esa trama." (p. 93). Significa, asimismo, dar y recibir. Sin embargo, los vínculos no son estáticos, sino que están en un devenir constante, porque, al ser construcciones de intercambios internos y externos del sujeto, donde participa la subjetividad y el mundo social, son también "oscilación irresuelta entre el repliegue egoísta y la búsqueda siempre inestable de formas de incorporación asociativa" (Vezzetti, 2004) en movimiento permanente.

Lo anterior remite a reflexionar en la forma como quedan anudados los vínculos en un grupo, donde la heterogeneidad de los sujetos -con sus historias personales- y la diversidad de intercambios e interacciones entre ellos, devienen en una gama abigarrada de vínculos cargados de afectos 'buenos' unos y 'nocivos' otros. Los primeros permiten agregar un 'plus' al vínculo grupal, mientras que los otros aparecen como provocaciones que quebrantan la posibilidad de estar juntos para algo. Así, por ejemplo, la identificación, como vínculo 'bueno' permite una mejor

comprensión del otro, que la rivalidad y la competencia donde se tiende a descalificar a lo diferente. La tercera salida es la recriminación de algo, dicho y/o hecho por el grupo, que causa malestar.

Subyace la pregunta: ¿Cómo se establece el vínculo y cómo poder darle una interpretación distinta en aras del proceso grupal?

En este sentido, el grupo de cierre se abre como una posibilidad de poder extender el horizonte de comprensión en torno a las redes vinculares del propio grupo y develar ciertos rasgos que permitan, desde una óptica formativa (profesionalización), comprender éstas en otros espacios grupales. El grupo vivo, con integrantes que portan culturas diferentes, que tienen concepciones distintas y diversas acerca del respeto, de la tolerancia, del compañerismo, de la solidaridad, incluso, de la amistad y el amor, donde los contenidos del deseo y la pasión son absolutamente personales, está reunido para hacer algo juntos, en un espacio donde circulan las bromas, las burlas, las risas, el dolor, el llanto, el amor con sus besos y sus caricias. Implica el inevitable pasaje de la ficción a la realidad, para de nuevo volver a la ficción cargada de proyectos. Así el grupo se resignifica a partir de lo que es capaz de dar y recibir, donde también juega lo que quedó pendiente, por no haber sido reconocido o por no haber encontrado su lugar en el proceso grupal. Y llevar en los bolsillos a los seres queridos.

*Siento la marcha de mi andar reloj
y sin tiempo se clava en el costado
de mis pasos yertos
he aquí que hay un vacío copérnico,
una ausencia con nombre
un símbolo, una cruz
habrá que consultar
los seres de bolsillo y darnos tiempo.*
Jesús N. (poeta del grupo)

La trama vincular también incluye el enojo y la lucha frente a lo distinto, por no poder coincidir siempre y en todo y donde la diferencia -también silenciada- se vive como el fantasma que impide la cercanía, que obstaculiza el otro encuentro, el más personal, el que tiene que ver con la posibilidad de tocarse y ser tocado para poder *sentirnos en otros*, y donde subyace la idea de que esta intimidad imaginaria sólo es posible cuando todo es homogéneo.

Frente a esta disconformidad también aparece la cara del encuentro metaforizado en un camino que se recorre acompañado por otros:

Quién camina una legua sin amor, camina amortajado hacia su propia muerte.



En este encuentro está el grupo y el programa de formación -docentes, espacios, propuestas, autores, miradas, enfoques, tareas, la misma institución- donde cobra sentido “la dinámica de los procesos que nos unen (y desunen) con los otros y con los espacios sociales que habitamos, [...] [y la responsabilidad y el compromiso inherentes a los vínculos en] relación con aquellos con quienes hemos transitado y establecido lazos” (Baz y Zapata, 2004).

Arriba se ha hecho mención del tema de la diferencia como emergente en el grupo de cierre. Ahora se vuelve sobre él, para no sólo dejarlo enunciado, sino intentar trabajar un poco en torno a los sentidos que tuvo éste en el grupo motivo de este análisis. Un primer problema se planteó desde la extranjería, tanto relativa a la nacionalidad y cultura, como a la inserción-pertenencia al grupo respecto de sus dinámicas. También surgió en torno a cada uno para sí mismo y para los otros, así como en las metas personales y profesionales de corto y largo plazo (proyectos), en los ideales políticos, los gustos, las afinidades y las preferencias. En el plano académico, las calificaciones obtenidas fueron un motivo permanente de disgusto con la pregunta subyacente: ¿Qué tienes tú o que haces tú para obtener esa calificación?

En el grupo de cierre, la diferencia paradójicamente silenciada y a la vez dramatizada recurrentemente, hace explosión, enunciación que es vivida como provocación para desatar el conflicto. Aparecen voces disidentes de la mayoría, que ahora encuentran la coyuntura para plantear desacuerdos sustantivos en el contexto de la despedida que, con mirada nostálgica, hacen la mayoría de integrantes del grupo. Esta tensión desencadena, al menos tres posiciones:

- a) La falta de trabajo de la diferencia hará estallar la crisis, como una premonición fatal.
- b) La posibilidad conciliatoria donde se releva la importancia de evitar el conflicto y se revierte el tema a partir de expresarse que la diferencia no entraña conflicto alguno, simplemente existe y hay que saber soportarla.
- c) La apreciación de que la diferencia es condición que enriquece, como reto por superar, donde el doble espejea -con la propia imagen y la imagen del otro- para la generación de diferentes comportamientos, ideas, construcción de consensos. En oposición, en lo homogéneo se ve una condición de empobrecimiento del proceso grupal.

Ahora bien, cuando la diferencia es planteada como tema silenciado por no haber encontrado la coyuntura para abrirlo como detonante de un conflicto, donde el enfrentamiento tiene por metáfora la de vaciar un absceso, se alude al dilema de tocar o no y de ser tocado o no, como binomio inseparable y peligros. Lo que aparece como prerrogativa de unos, se convierte luego en amenaza para esos mismos. ¿Quiénes son el absceso y quiénes los que lo vacían? Dicho de otro modo ¿Con quiénes estoy? y ¿Contra quiénes estoy?

Vamos contentos con la lección de la diferencia, ¡échale tú!

Y el que da la lección mejor recula.

La provocación que, en forma 'amistosa', busca destruir al otro sin matarlo, incluye las configuraciones de la agresividad compartida y construida en los grupos, con la destrucción fantasmática del otro y de uno mismo, como interdestrucción (Zapata, 2003). La palabra es el vehículo para enunciar los antagonismos 'civilizadamente', aunque en el turno de la palabra puede haber irrupciones que también suelen ser vividas como actos de provocación o de falta de respeto.

Aquí sucede lo que en el funeral de mi tío: llorar en escena, hay un simulacro de enamoramiento. Parece que te vas a tirar el clavado, pero sólo metes la patita, o le entras o no. Siento fobia por la solemnidad. ¿Hemos logrado alguna cosa? ¿Por qué no hablo, será la edad?

La diferencia aparece como fantasma que separa. Ya arriba se había mencionado que, al parecer, la escisión en los grupos es una condición inevitable, mostrando como existe permanentemente algún motivo que los fragmenta: ser mexicano o no; ser hombre o mujer; ser mayor o ser más joven; tener tal profesión o tal otra; provenir de esa institución o de aquélla; tener proyecto o no; etcétera. En este recuento no falta el tema siempre álgido relativo a la **evaluación**, donde se obtienen calificaciones diferenciadas que marcan a los grupos académicos. Estas diferencias no quedan nunca resueltas, por más que se trate de buscar la ocasión para debatirlas y dirimir las.

La dinámica grupal frente a la despedida puede poner en circulación el fantasma de la ruptura con la urgencia de saldar las cuentas pendientes al reconocer que la ilusión grupal no se cumplió y que, por el contrario, hay demasiados desacuerdos que obstaculizan la posibilidad de 'irse en paz-irnos en paz'.

Cierre, despedida y duelo

Entre los elementos principales que se pueden reconocer en la etapa de cierre está la posibilidad de pensar el proceso de formación desde distintos ángulos: la gestión institucional; la propuesta curricular y su puesta en marcha (contenidos, docentes y estrategia pedagógica) con su potencial formativo; el grupo como constitución, proceso y lugar de intervención; el análisis e interpretación como espacio para reflexionar en y sobre la teoría grupal. Ese tiempo transcurrido del grupo remite a una aventura, a un viaje, lleno de experiencias, que está por finalizar

Hicimos un viaje juntos. Hubo grandes ilusiones, deseos, miedos, decepciones; experiencia valiosa que vale la pena vivir. Vivir, armar, preparar, reparar, apropiarse de lo que uno trabaja. Agradecerles a los compañeros su apoyo, su escucha. Hemos podido ser tolerantes. Y a los docentes ¡qué decirles, son una maravilla!...

A la vez que parece claro el trayecto y los participantes en él, también subyace una serie de aspectos que interrogan al grupo, que podrían sintetizarse con las siguientes preguntas: ¿Dónde hemos estado? ¿Qué ha sido todo esto? ¿Qué nos ha movido? ¿Qué será afuera? Estas preguntas aluden al proceso vivido, pero también a las expectativas que se abren frente a algo que está por finalizar.

En este límite, el grupo puede tener la sensación de estar a punto de caer, de ser un grupo acabado, lo cual remite a la muerte, cuyo vacío -como lugar no-simbolizado, ni simbolizable- intenta cubrirse con palabras donde habla la institución, la coordinación, los docentes, el cierre, las dudas, la ciencia, pero, principalmente, las voces del grupo. El cierre carga con el peso de ser la última oportunidad para decir, para hablar un poco acerca de lo que se quedó pendiente y que tal vez conlleve la fantasía de que es la última oportunidad que se tiene para madurar cosas y poderse desprender de la institución-madre. En el terreno de la dinámica grupal, se vive la amenaza de la ruptura de los vínculos intersubjetivos, contruidos en el devenir cotidiano del encuentro cara a cara, cuerpo a cuerpo.

La muerte, como terminación, es el final de una historia donde se ha dejado y construido parte de la vida y donde quedan escenas de la propia historia personal y grupal como desmembramiento doloroso. Cobra presencia la metáfora del grupo-cuerpo, del cuerpo grupal con nacimiento, vida y muerte singular y colectiva, y que en su devenir, primero es cuerpo fragmentado que se va constituyendo en grupo, para después volverse a desmembrar.

su cuerpo dejarán, no su cuidado

serán cenizas, más tendrán sentido

polvo serán, más polvo enamorado

(voz de J., poeta a del grupo)

Así, la despedida remite a la muerte, "muertes que en nuestra vida, constituyen siempre una serie aterradora que jamás termina" (Mier en Baz y Zapata, 2004), pero que a la vez recuerda el nacimiento, para abrir el circuito nacimiento-muerte-renacimiento. Mueren unos grupos y nacen otros, mientras que el renacimiento es expresado:

*Dejar entrar el viento, la luz. Por la luz nuestros ojos viven el resplandor.
Abrirnos entre nosotros mismos, para una relación más íntima, posible pero
compleja.*

Ahora bien, el grupo de cierre también tiene, entre otras, la finalidad de abrir un espacio para elaborar el duelo -como cura- frente a la pérdida consciente de un objeto cargado afectivamente. El duelo es un proceso normal que avanza lenta y pausadamente y permite el examen de la realidad, donde el objeto amado ya no existe. La renuncia de éste permite que se asome un sustituto. Freud en Duelo y melancolía (1996:2098) dice:

[el duelo es el] tiempo para ejecutar detalle por detalle la orden que dimana del examen de la realidad; y cumplido ese trabajo, el yo ha liberado su libido del objeto perdido. Resulta imposible saber cuáles son los medios por los que el duelo consume su tarea; cada recuerdo es reconocimiento del anudamiento con el objeto perdido [...] [y] para cada uno de los recuerdos y de las situaciones de expectativa que muestran a la libido anudada con el objeto perdido, la realidad pronuncia su veredicto: 'el objeto ya no existe más'.

El duelo habla de pequeñas muertes, separaciones, desgarraduras vividas por el psiquismo. Incluye el deseo que apuntala la pérdida y permite poner en escena las propias pérdidas en la vida. Es expresión de lo inefable que obliga a una reconstrucción de la historia personal o grupal, donde subyacen y se transforman elementos del mundo simbólico propio y de los otros, por lo que es capaz de producir una transformación de la significación del tiempo, las experiencias, los proyectos y el futuro, para replantear el lugar del sujeto en la cultura. Asimismo, es punto limítrofe entre la vida y la muerte, la pérdida y la resignificación para reconstruir la esperanza en el futuro y puede incluir recriminaciones al o del yo ideal (quisiera ser), del superyó (censura, vigilante) y del ideal del yo. Por otro lado, la desatadura se facilita desde la condición narcisista depositada en poder agradecer la vida, aunque el objeto esté perdido.

Para mitigar el dolor y en apoyo al trabajo de duelo, se crean los ritos como despedida, que se concretan en ceremonias funerarias o, en este caso, en el grupo de cierre, cuya finalidad es la de poder recrear la memoria de lo que muere. Este proceso facilita la reestructuración del mundo simbólico a través de la elaboración de lo perdido, que, en el caso de los grupos, es el espacio colectivo, el lugar, que da soporte para interrogar la existencia, la pertenencia, los vínculos, la historia grupal con sus tensiones, y desde donde emergen los sentidos subjetivos y colectivos. Así, el duelo es una oportunidad para repensar los vínculos con el mundo, y lo que sucede en el espacio grupal.

Hasta aquí se han presentado algunos elementos teóricos con respecto del lugar del duelo en los grupos de cierre, como dispositivos que permiten abordarlo como consecuencia de la muerte del grupo, de la finalización de un proceso, de la inminente separación, pero que, en los grupos académicos también es vivido como dualidad. Por una parte se lamenta el final, pero por la otra es algo deseado. Es la oportunidad de emprender nuevas tareas, enfrentar nuevos retos desde un lugar renovado, que es capaz de mover a cada integrante y da la oportunidad para construir nuevos vínculos y nuevos proyectos con el grupo, con una parte de él o sin él. Aunque haya claridad en este desprendimiento, subsiste la negación del desmembramiento absoluto del grupo, sostenido por la ilusión de que ahí no se termina, porque hay vínculos afectivos y se vislumbra la posibilidad de nuevos proyectos grupales:

Podemos fundar el Colectivo Cuarta Generación y programar encuentros cada dos meses.

Ya arriba se hizo alusión a que, esencialmente, el grupo de cierre es un espacio de **evaluación multireferencial** y de mediana duración que permite

abordar, sin un guión preestablecido, un contenido considerable desde la emergencia de temas íntimamente articulados con la vivencia completa de un proceso de formación. Como ya ha quedado evidenciado, se trata de una mirada holística que incluye una enorme diversidad de aspectos traídos y tratados desde múltiples miradas y voces. Sin embargo, habría que enfatizar que, en este caso, es la propia institución, el programa curricular y la planta docente las que le dan el espacio al grupo de cierre, lo promueven, lo facilitan y lo acompañan. Sin este escenario, el desarrollo de un trabajo con estas características se dificulta, se imposibilita o hasta prohíbe por la propia institución.

Con este último párrafo se cierra el apartado correspondiente a los dispositivos grupales que son una parte medular de la *Maestría en Psicología de Grupos e Instituciones* y es, especialmente ahí, donde descansa el **aprendizaje perlaborativo**, sin dejar de enfatizar la riqueza que son capaces de generar en la producción grupal.

5. Taller de asesoría colectiva, TACOs

A partir del tercer módulo se agregaron al programa de formación de la maestría, los llamados TACOs, que junto con los seminarios teóricos, el taller de metodología y los espacios grupales constituyeron la propuesta curricular.

La estructura modular del plan de estudios permite jugar con los espacios curriculares de conformidad con las necesidades de los estudiantes y del propio programa. Para la puesta en marcha de la versión que se narra, los TACOs se iniciaron en el tercer trimestre, pero, para la siguiente generación, éstos empezaron en el segundo.

El principal objetivo de estos talleres es el de apoyar el avance del trabajo de investigación hacia la estructuración de la tesis de grado, de forma que en su secuencia se dibujen las diversas aproximaciones que se pueden tener cuando se está en la tarea de realizar una investigación de corte cualitativo que, sobre la base de un protocolo, conlleva la construcción de un campo empírico y el proceso de escritura para la conformación del reporte final.

Para hacer óptimo el espacio, el grupo se divide en subgrupos, de forma que, dependiendo del número de integrantes y de algunas otras condiciones, como los ejes temáticos y/o metodológicos y la disponibilidad de apoyo docente, se constituyen colectivos de entre cuatro y seis estudiantes que se reúnen para socializar los avances, los obstáculos, las dudas, entre otros asuntos, que se van presentando en la construcción de la investigación. Estos subgrupos trabajan simultáneamente en el mismo horario y se pueden reestructurar cada vez que se inicia un nuevo módulo.

La precisión anterior es fundamental, ya que, a excepción del primer grupo de reflexión, el colectivo se mantiene reunido para todas las actividades académicas escolarizadas, condición que se modifica para los TACOs.

Por otro lado, se sabe que los grupos amplios son más persecutorios que los más reducidos, de modo que la estrategia de conformar corrillos, además de que permite una mejor circulación de la palabra y organización de las sesiones de trabajo, en términos de tiempo, también mitiga las ansiedades paranoides, sustentadas en el supuesto básico de ataque-fuga (Bion, 1990:119-124). En un grupo numeroso se sobresignifica la amenaza que viene del exterior -a manera de enemigo- contra la cuál hay que luchar o huir. Implica que hay algo o un otro que invade, que pone en riesgo la propia identidad y el valor de lo que se piensa, dice y actúa, con una carga destructiva implícita. Se trata entonces, con esta estrategia, en lo posible, de "evitar la frustración inherente al aprendizaje por experiencia, aprendizaje que implica esfuerzo, dolor y contacto con la realidad" (Nupieri, 2004).

En términos de esta tesis, de lo que se da cuenta aquí, es de lo que aconteció en el taller del cual la investigadora formaba parte. Se recuperan así varios aspectos:

1. La propia condición de investigadora-estudiante que permite estar sólo en el lugar al que se pertenece desde la inserción institucional (además de que éstos se desarrollaron simultáneamente).
2. El movimiento de los integrantes de los talleres ofrece condiciones para que éstos se compartan con otros compañeros.
3. Los propios espacios grupales formales e informales dan ocasión para que se aborden asuntos tratados en lugares reservados -como los TACOs.
4. La perspectiva de la investigación cualitativa permite hacer extrapolaciones de las dinámicas de casos singulares a otros casos similares. Esta advertencia es válida en tanto que lo tratado, a continuación, alude, preferentemente, a una particular experiencia formativa en estos dispositivos.

Cabe aclarar que la representación de estos talleres, en la propuesta curricular, ocupa una cuarta parte del tiempo lectivo, a partir del tercer módulo.

Desde la lógica anterior, a lo largo de los cuatro módulos en que se imparte el taller, se conformaron cuatro subgrupos que estuvieron coordinados por distintos docentes, con participaciones diferenciadas. Algunos asumieron la carga académica de forma permanente, en tanto que otros colaboraron en una sola ocasión.

El criterio de articulación del primer taller estuvo signado por la afinidad temática, criterio que no operó, necesariamente, en el resto de ellos, en virtud de que emergieron ciertas dificultades que obligaron al replanteamiento de éstos. De igual forma, los movimientos se debieron, frecuentemente, a preferencias personales de los estudiantes y a condiciones institucionales.

Dinámica

La primera aproximación al trabajo de los otros, en un espacio colectivo, es a través de una ronda de participaciones donde cada uno de los integrantes del grupo hace una presentación de lo que ha podido construir, pero también de cuáles han sido los obstáculos que han entorpecido el avance. La identificación de los campos problemáticos permite, desde una noción sustentada en la construcción social del conocimiento, al menos tres procesos: el debate, la posibilidad de espejarse en el otro y reconocerse y, por último, la circulación de aportaciones conceptuales, metodológicas y bibliográficas.

Simultáneamente a estas tareas, también se abre como un espacio donde se pueden reconocer algunos factores institucionales, grupales e individuales que obstaculizan el trabajo, tales como las ausencias temáticas y/o metodológicas, tanto las sugeridas en el propio proceso de formación que aparecen escasamente significadas, de manera que quedan como temas irresueltos, como aquellos aspectos de interés particular que, desde el imaginario de construcción de la investigación resultan asuntos relevantes. Esta condición lleva a los estudiantes a la necesidad de rastrearlos y resolverlos fuera del encuadre institucional. Dicho de otro modo, los temas pendientes, abordados de soslayo o específicos se convierten en una carga adicional en el proceso académico que tendrán que ser resueltas desde búsquedas individuales y soliloquios. (No obstante, la maestría anuncia desde su nombre el tema de la institución, éste estuvo escasamente referido al finalizar el segundo módulo, de modo que cada estudiante lo abordó de conformidad con sus intereses y necesidades).

Ha estado abandonado lo institucional.

Resulta entonces que el espacio del taller permite manifestar tales dificultades y encontrar una interlocución grupal apoyada por un(a) docente. Lo mismo ocurre con lo relativo a la legitimación de los proyectos, la construcción y reconstrucción del propio campo empírico de las investigaciones individuales, los procesos de asesoría y dirección de las tesis y las dificultades académicas derivadas, tanto de los diversos procesos de evaluación, como de la gestión institucional.

En la lectura compartida de los avances (ensayos formalizados y otros esfuerzos), encaminados a la investigación, es posible ir reconociendo la necesidad de realizar modificaciones, identificar y construir los conceptos y categorías centrales de cada proyecto y darse a la tarea de ubicar los enfoques teóricos que permitan la elaboración de conceptualizaciones que, eventualmente, no se han abordado en el programa. Asimismo, puede ser el lugar para percatarse de las afinidades temáticas que tienen los proyectos, ya para estructurar estrategias de colaboración, ya para pensar en hacer tesis colectivas.

En referencia a lo anterior, en uno de los TACOs que sirven de ejemplo para el desarrollo de este apartado, la afinidad temática giró en torno al tema de la formación y, se externó la posibilidad de articular una investigación de tres de los integrantes de ese subgrupo. Sin embargo, quedó sólo como una enunciación, y, al parecer, ninguno de los tres quiso renunciar al protagonismo de su propio

proyecto. Tal vez, confiaron poco en la integración del equipo de trabajo. Habría que preguntarse por qué en una maestría en psicología social de grupos e instituciones se concretan escasamente tesis de dos o tres estudiantes, tal como ocurre en los trabajos de investigación de las licenciaturas en la UAM-X, escenario de esta experiencia de formación.

A partir de que el espacio convocante está pensado como un taller, se conjuntan en él varios aspectos. Por un lado, los que tienen que ver con el procesos de investigación de cada participante, que alude a la necesaria reflexión en torno a por qué se ha elegido esa problemática; cuáles son las implicaciones personales (contratransferencia) que llevan a los estudiantes a optar por ese tema y no otro; cuáles son los argumentos racionales vinculados con el campo de intervención, el andamiaje teórico y metodológico que permiten sostener el tema y el campo empírico; de qué manera se coloca, el investigador, frente al proyecto, que incluye el deseo y la falta propios del sujeto, el lugar de investigación-intervención, los sujetos investigados, las formas de acopiar información en términos del posicionamiento personal e instrumental; cómo y desde dónde interpretar el material empírico (incluidos los sujetos, la situación o contexto, la información y el propio investigador), cómo lo sostiene en el plano teórico, ya con prioridad en lo deductivo y/o inductivo, ya como una nueva construcción teórica y metodológica; y, finalmente, qué hace con todo eso para llevarlo a la escritura, que a su vez, resulta un reto desde varias dimensiones anudadas en el lenguaje y donde se filtra la subjetividad. Y por el otro lado, lo que se hace durante el proceso en referencia a las dificultades y obstáculos para la realización misma de las tareas. Lo primero apela al proyecto, como posibilidad de ser. Lo otro remite a la acción que se inscribe en la realidad misma.

Desde la perspectiva del proyecto de investigación resulta complicado prever el camino que ha de seguirse. Probablemente es a través de una primera intuición, entendida ésta como la facultad de la inteligencia que tiene la posibilidad de penetrar la realidad misma y que, como facultad, preexiste al conocimiento con que se inicia la búsqueda. Esto no debe interpretarse como la aplicación del simple sentido común, sino que esta intuición se constituye por la experiencia a través de múltiples factores, donde no quedan fuera las diversas aproximaciones que aluden a lo teórico, lo metodológico y lo empírico.

La reflexión en torno al concepto de intuición ha sido abordada por diversos filósofos. Desde la fenomenología, Scheler la asocia con el conocimiento más profundo que el que da la inteligencia como convergencia de lo múltiple. El pensamiento convergente remite al sujeto de repetición, en tanto que el divergente alude al sujeto de intuición que se caracteriza por ser creativo. Bergson la equipara con la simpatía (Abbagnano, 1987:700).

El movimiento de la investigación se establece a través de un diálogo complejo entre la realidad y el sujeto que investiga y donde se puede afirmar que el terreno empírico habla y pide. En otras palabras, el proceso de investigación va construyendo su camino, no sólo en la pura reflexión, sino en la convergencia con la realidad que se quiere conocer o 'pide ser conocida'. En este encuentro resulta inevitable alimentar el horizonte de comprensión con el abordaje de lo teórico que

permite esclarecer los conceptos ya considerados y reconocer los emergentes, que sirven de referentes para sostener la investigación. La lectura de autores y textos pertinentes y necesariamente diversificados en un grupo en formación, se convierte en una tarea que permite superar la actividad meramente empírica. Aquí se encuentra un escollo desde el armado teórico, ya que, por un lado, no se terminan de vislumbrar los conceptos centrales capaces de sostener el proceso de investigación, y por el otro, la tarea de esclarecer aquéllos que resultan, por lo menos en apariencia, sustantivos, son difíciles de reconocer en un marco teórico más amplio para configurarlos de manera aceptable.

En este sentido, parece que ningún espacio académico es capaz de colmar las necesidades reales e imaginarias de un proceso de formación e investigación, sino que éste va a ser construido de forma singular, derivándose de él y del posicionamiento del investigador, los elementos conceptuales y metodológicos, así como sus posibles recortes.

Los cursos académicos, especialmente en la modalidad de taller, permiten compartir las experiencias, las preguntas y las dudas, así como abordar y discutir textos, para coadyuvar al discernimiento y eventual esclarecimiento de algunos aspectos, al participar múltiples miradas relativas a lo tratado. Las observaciones, comentarios y cuestionamientos, en el espacio colectivo, promueven la construcción de una posición crítica entre el grupo, a la vez que descolocan al investigador para buscar aportes alternativos. Es lugar, también, para hacer sugerencias bibliográficas generales y específicas. No obstante su valor, pueden ser terreno de simulación, confusiones y desánimo, que quedan en calidad de lo no-dicho en el dispositivo pedagógico y que bien pueden ser, eventualmente, externados por los estudiantes en corrillos y en los 'pasillos' o bien ser silenciados, mas no por eso, estar ausentes o perder su vigencia.

En el taller, que se alude, hubo la emergencia de una colección de temas diversos. Lo mismo, tocaron el asunto de la investigación (actividad especialmente conferida a los TACOs), que ser espacio de evaluación de la maestría y del propio taller. Asimismo, facilitan la circulación de la palabra para externar la frustración, la incertidumbre, las dificultades, la angustia y el sufrimiento derivados del proceso de formación, que remite a sentirse desoido, cuestionado, descalificado y hasta maltratado, resaltándose las figuras de victimario (la maestría) y de las víctimas (los estudiantes) sobre quienes se ejerce la autoridad (lo arbitrario) y hasta la violencia. Lo laboral y lo personal aparecen anudados al proceso formativo magnificando el lugar de sufrimiento. Se abre así una doble dificultad. Una está en el plano de lo real donde el programa académico, como dispositivo pedagógico insaciable, demanda una serie de tareas complejas vinculadas con la investigación, frente a las que el grupo se siente desvalido, condición que se exacerba ante las demandas docentes siempre insatisfechas, que hablan del plano imaginario. Como segundo elemento está el que devela, por lo menos, tres situaciones:

1. La relativa a que se trata de un programa exigente con alto nivel de aspiraciones (voraz).

2. El supuesto de que el programa, tal como opera, ofrece los insumos suficientes y necesarios para que los estudiantes rindan de conformidad con las demandas.
3. La expectativa puesta sobre el grupo como potencialmente apto para asumir las exigencias del programa. Este tercer aspecto alude a las bondades de la selección (primera etapa de incorporación al programa) que tendrían que 'garantizar' la calidad académica de los estudiantes inscritos.

Ahora bien, actualmente, los posgrados están privilegiando una orientación hacia la formación de investigadores, lo que conlleva a que la investigación aparezca como práctica institucionalizada en cuya propuesta académica se incorporan actividades dirigidas hacia la habilitación de los estudiantes en este sentido, pretensión que enfrenta al menos dos grandes retos. El primero se asocia directamente con lo que se ha dicho arriba, y es lo relativo a formar investigadores. El segundo, tiene que ver con que los campos temáticos requieren sustentos teóricos y metodológicos específicos. Así, los temas de investigación, aunque se inscriban en una perspectiva transdisciplinaria o multirreferencial tienen que recuperar el campo disciplinario pertinente al programa de formación.

¿Cómo construir un problema desde la idea de la maestría?

A esta interrogante le subyacen varios elementos a saber: la propia dificultad metodológica de la problematización y de la investigación, la concreción del campo teórico y la construcción del terreno empírico, entre otros. Estos aspectos ya se mencionaron arriba, pero, también, es necesario recuperar el enfoque que promueve el proceso formativo en términos teórico-metodológicos y jugar con las expectativas del programa de formación que no son ni homogéneas ni acordadas. Por las características inherentes al proceso de investigación, puede haber tantas opiniones como sujetos (docentes-lectores). Así también, cada estudiante tiene una posición que, eventualmente, tiene que ajustar para aproximarla a lo que se espera de él o ella.

Los primeros ensayos en la articulación de una investigación permiten reconocer distintos momentos de trabajo que van de una aproximación amplia, vaga e inespecífica hacia la construcción del marco teórico, referencial y contextual, previa deconstrucción de la historia, de una teoría, de un método, de un concepto, de una institución, de un programa, de una práctica, de un estilo o posición de vida. Este recorrido está caracterizado por etapas confusionales y de fascinación del investigador, para llegar, en el mejor de los casos, a reconocer los momentos óptimos de trabajo, a través de la paulatina y lenta clarificación de los factores relevantes para seguir avanzando. En esta reconstrucción o recreación *ad hoc* es fundamental la flexibilización de los conceptos, para ayudar a la comprensión de ideas y fenómenos (los sujetos en situación) mediante ejercicios como la analogía y la traspolación de los campos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos puestos en juego.

Derivado de lo anterior, aparece el tema de la mirada sobre el objeto de estudio, los sujetos investigados, el trayecto de la investigación y la propia experiencia que permitan develar lo oculto, traspasar la apariencia y construir campos de visibilidad, para dar sentido a lo que se percibe. (El tema de la mirada será abordado más ampliamente en el capítulo siguiente).

En otro recorte, la mirada, desde el proceso grupal, instaurada en el taller -como lugar para socializar y discutir los avances- se vive como invasiva, violenta y persecutoria con un gran despliegue de defensas que parecen decir: 'Qué puede opinar el otro si no sabe de mí, no sabe mi recorrido'. Así los comentarios de los otros integrantes del subgrupo son, eventualmente, recibidos como poco valiosos e impertinentes: 'No me tocan'. Asimismo, se juega el lugar subjetivo de cada uno como distinto. Es entonces, la subjetividad la que matiza las opiniones y, en donde, ciertamente, todas son válidas. Paradójicamente con lo anterior, surge la necesidad de ser escuchados y de recuperar la voz del otro que queda como inquietante y movilizadota. Consecuentemente se desprenden interrogantes relativas a ¿Qué se dice? ¿Qué se oye? y ¿Qué se pierde? de modo que se abre un circuito constituido por lo que se enuncia, lo que se escucha y comprende y lo que se devuelve, con el propósito de sugerir la reconstrucción del objeto de estudio, los referentes teóricos, la metodología, el campo empírico y el marco interpretativo.

Temas emergentes

- **El investigador- la investigación**

La reflexión en torno al papel del investigador se convierte, en el taller, en un asunto nodal, en tanto que es éste el espacio donde se discuten temas como el imaginario del ser y hacer del investigador que de pronto aparece como un lugar usurpado, al no formar parte del horizonte profesional de algunos estudiantes:

No vine a ser investigador, pero sí quiero poder indagar lo que hago. Yo no vine aquí a investigar. La investigación parece forzada. La formación es más que sólo la investigación. ¿Qué somos: investigadores, expertos o consultores?

De ese extrañamiento emerge la resistencia frente a la demanda, por la vía de la intelectualización de sus requisitos; dicha resistencia se enuncia como preocupación por la implicación, la sobreimplicación y la distancia óptima con respecto del objeto de estudio. Se advierte la importancia de no sesgar la construcción del proyecto, la búsqueda y la interpretación de los resultados. La consiguiente derivación es en torno a que la investigación es una tarea demasiado compleja y sacralizada que aparece como lo único válido y valioso a la vez que imposible de realizarse. Asimismo, requiere de tiempo del que no se dispone y donde el apoyo del proceso formativo no parece apuntalarla suficientemente.

No sabemos por dónde seguir. ¿Cómo construimos la estrategia para avanzar? Pensé que estaba avanzando y ahora resulta que no sabes nada y que lo que hiciste está mal.

La investigación puede interpretarse, entonces, como proceso y producto de la pasión y el esfuerzo de cada alumno y del grupo, en su conjunto, sin que sea una expectativa demandada por éstos. Se convierte en obstáculo y ficción, en tanto que una vez que finaliza el programa de formación, que es el que obliga dicha tarea, es fácil que se aborte. Una de las causas de la baja eficiencia terminal (titulación) está cuando los estudiantes se autorizan a no continuar con esas tareas complejas, laboriosas y poco estimulantes, en tanto que, en lugar de ser facilitadas, son, permanentemente, objeto de cuestionamiento por la parte docente.

No nos dicen cómo investigar, pero sí lo exigen. Se ponen trabas para titularnos. Pensé que a los dos años del programa terminaba con el grado

Respecto de los lugares institucionales que se ocupan en el campo empírico, se pueden reconocer dos:

1. Cuando se es investigador de la propia práctica vinculada con lo profesional o académico, donde se tiene ya un espacio institucional.
2. Cuando se busca y construye el terreno empírico en un sitio geográfico distinto del que habita el investigador.

En todo caso, articula a estos dos posicionamientos un primer nexo, con prevalencia, ya sea en lo real, en lo simbólico o en lo imaginario. Esto, en fin de cuentas, es lo que está en el fondo del proyecto y mueve la investigación. Un segundo nexo permite la formalización de las condiciones de la investigación; éste es el contrato. Sin embargo, esta proximidad -donde subyace la implicación- si bien puede ser un motor que impulse la búsqueda, también se abre como una paradoja difícil de enfrentar en razón de que se desea la construcción de un campo de conocimientos, a la vez que se le repele.

Respecto del método, éste se centra en el protocolo de investigación institucionalizado por la Academia (sociedad del conocimiento).

En este estudio de caso, los estudiantes habían presentado un proyecto de investigación, que fue el requisito para aprobar el módulo dos. Dicho protocolo estuvo modelizado por un proyecto presentado al SNI (Sistema Nacional de Investigadores). Éste operó como objeto paradigmático, para ser reproducido e interpretado desde las posibilidades de cada investigador. No obstante, sigue siendo un objeto oscuro que no logra desentrañar las dificultades metodológicas e instrumentales concretas que tienen que ver con el reto de 'hacerse cargo' del campo empírico. La definición del espacio, el grupo, los procedimientos de intervención y de recopilación de información (las observaciones, los dispositivos grupales y sus consignas, las entrevistas, las historias de vida, entre otros); las formas de registro del material (grabaciones, crónicas, reseñas, diarios de campo); el anudamiento de lo teórico con lo empírico y la construcción de marcos interpretativos, aunque son sugeridos por autores y docentes, resulta complejo decidir en torno a ellos y realizar las operaciones necesarias para que se puedan emplear y/o adoptar en aras del avance de la intención de la investigación.

Además de tener que ser útiles y pertinentes, es necesario argumentar su uso, lo cual conlleva la paradoja de atrapar el campo y dejarlo abierto a la vez.

Es trabajo bárbaro. Se tiene que construir una estrategia cuando se graba. Luego, recuperar, sistematizar y dar significado al material de campo.

En este mismo orden de ideas, a pesar de ser la investigación una forma de aproximación a la realidad, no deja de ser el recuento de un lugar dramatizado. A través de un artificio metodológico y desde la postura del investigador (personal y académica), éste va tras la búsqueda de cierta información, a partir de una hipótesis de trabajo explícitamente formulada o un conjunto de supuestos o conjeturas, que bien pueden estar en la categoría de creencias o convicciones y que son las que inevitablemente subyacen al proceso. Por tanto, desde la perspectiva de Devereux (1999), habrá que tratar de clarificar las propias implicaciones, para evitar sesgar demasiado el recorrido de búsqueda, la construcción del conocimiento y la posterior narración de lo encontrado. No obstante esta dimensión metodológica, las mismas escenas -voces y actos- recogidas o subyacentes ocultan otras, eventualmente, no reconocidas por el investigador, que aluden tanto al terreno empírico como al dispositivo académico.

En este sentido, del reiterado análisis del material empírico pueden surgir una serie de cuestiones dilemáticas presentes en las siguientes preguntas:

- ¿Qué hay detrás de lo que percibo?
- ¿Cuál es la verdadera escena?
- ¿Puede la investigación, como proceso altamente racionalizado, intelectualizado y sacralizado, construir el conocimiento o sólo provee un conjunto de enunciaciones vacías de significado que apuntan al deber ser?
- ¿La legitimidad de lo encontrado se sostiene mediante la elaboración y construcción de un modelo de trabajo análogo al hegemónico?
- ¿Es el enfoque teórico y metodológico del programa de formación el que se constituye en impronta de la investigación?
- ¿El marco de referencia institucional es útil o es camisa de fuerza?
- ¿Sólo de esa manera es válido lo que se investiga y el modo como se hace?
- ¿Qué se dice? ¿Qué se quiere decir? ¿Qué se tiene que decir?
- ¿Cuándo hablan los sujetos? ¿Cuándo las instituciones?
- ¿Qué y cómo se escucha?
- ¿Cuáles son las preguntas del investigador? ¿Cuáles se dirigen a los investigados? ¿Dónde se confunden? ¿Dónde se funden?
- ¿De qué forma participa la subjetividad del investigador y los investigados en las circunstancias y resultados de la investigación? ¿De qué manera la del colectivo docente (con el sello institucional) que sanciona la pertinencia

del tema, los referentes teóricos, el campo, el método, los hallazgos, hasta la forma de presentación del informe como tesis de grado?

Con esta última pregunta se abren dos temas candentes en el taller: la **escritura** y con ella, la **evaluación** académica, en razón de que la investigación (documental y de campo) es la que luego se escribe y el ensayo producido (reporte, recuento, informe) es el que se evalúa para asignar las calificaciones de cada período lectivo (en este caso trimestral) y, posteriormente, aprobar o no el documento recepcional o tesis. Así queda de manifiesto que estos elementos están imbricados en el proceso formativo como un todo complejo.

- **La escritura**

Este tema resulta de suma importancia, ya que no basta que se planee y realice una investigación, sino que hay que darse a la tarea de escribirla. Es, precisamente, en ese ejercicio en el que se pone a prueba la fuerza argumentativa de lo que se ha realizado y se reporta ahí.

La dificultad de la escritura estriba, primero, en superar el temor frente a la página en blanco. Qué decir y cómo decirlo es el reto que ha de enfrentarse y resolverse. Al momento de escribir es necesario que se reflexione en torno a los propósitos del informe y a los lectores. El reto está en que el escribiente logre armonizar su posicionamiento temático, teórico y metodológico con estos dos factores principales.

Escribir es una tarea compleja, en tanto que debe poder conjugar una serie de referentes teóricos sustantivos y complementarios, pero no necesariamente homogéneos que apunten, precisamente, a lograr la fuerza argumentativa del discurso. Se tendrá que reconocer lo igual, lo distinto y lo contrario; el discurso y el contradiscurso; las tesis y las antitesis y anudarlas a lo ocurrido -como experiencia y como contenido- al material empírico y, de ahí, a la presentación de las interpretaciones donde lo metafórico y lo metonímico se encuentran, para dar sentido al resultado de la investigación. Además es importante construir una estructura discursiva ordenada, coherente y articulada a partir de un esquema de trabajo, explícito o imaginado, a manera de apuesta. La investigación es, entonces, el insumo principal para la escritura, en razón de que sobre ella se escribe.

Desde la dimensión del contenido (del discurso y de lo actuante) hay una gran cantidad de material que tiene que pasar por varios tamices: **Escribir con tijeras**, evitando perder la fidelidad, que lleva a decir algo. Esto deviene en una situación dilemática: Qué se dice y qué no. Cuándo y por qué se dice. Qué es importante y qué no. Para quién es importante lo que se dice y para quién lo que se calla.

A esta dificultad se suma la forma de decir, que tiene que ver con el tipo de documento que se intenta producir. Se puede optar por una escritura: académica, literaria, creativa, fluida, compleja, clara o transparente y producirse con gozo y

placer. No obstante, en algunos momentos puede ser enredada, confusa, incierta, tortuosa.

Escribo y escribo y me repito. En la escritura voy del placer a la angustia.

Lo anterior, articulado con el contenido, impone el reto de que el texto, necesariamente, tendrá que ser riguroso, a la vez que permita

Reconocerme en mi escritura.

Y construirla como devolución para los sujetos de la investigación, donde ellos también puedan reconocerse. "La escritura es subjetividad frente a subjetividad" (Radosh, 2002, crónica).

A partir de la propia demanda del escribiente y la del exterior, planteada directamente desde la exigencia institucional, la escritura tendrá que ser un ejercicio frecuente. (El grupo se interroga si escribe sólo por demanda institucional, ya que, de no hacerlo, no tiene posibilidades de acreditar). Implica leer, escribir, leerse, reelaborar para reescribir. Es espiral que da por resultado un documento cada vez más sólido, cuyo tejido va siendo más fino. En esta práctica caben también los extratextos, donde se pueden narrar las sensaciones, los sentimientos, las formas de aproximación y resolución o no a las problemáticas, etcétera. Dicho de otro modo, éstos tenderían a la recuperación de las experiencias vividas a lo largo de la investigación de forma que la convierten en un proceso cargado de afectos.

- **La evaluación**

Hasta aquí se ha retomado, prioritariamente, el devenir de lo ocurrido, durante los talleres, en relación con los propósitos del programa educativo. No obstante esto, los TACOs abrieron la ocasión para la emergencia de problemáticas más generales, como es el tema de la evaluación. De esta forma, durante las distintas sesiones, este asunto ocupó parte de los intercambios, con énfasis en lo que concierne a la evaluación académica, principalmente la relativa a la acreditación, en razón de que son justamente los docentes a cargo de los talleres quienes, conjuntamente con los asesores o directores de tesis, evalúan el avance y asignan las calificaciones. Sobre ambos recae la obligación y el compromiso de acreditar o no a los alumnos. Por tanto, vale la pena hacer notar que la negociación entre la parte estudiantil y la docente, en torno a la evaluación, se abre como problemática presente de manera intermitente en momentos claves del curso, en tanto que es tema que se aborda al inicio de cada período lectivo, con la finalidad de esclarecer las características y requisitos generales que se han considerado para ello.

En el programa de maestría al que se alude aquí - igual que los demás programas de la UAM- al inicio de cada trimestre se presenta al grupo y se pone a su consideración el módulo (documento general a manera de programa). En él se hace una introducción temática, se explicitan los espacios curriculares, las formas de trabajo, las condiciones generales para la **evaluación** (productos que se esperan) y la bibliografía, entre otros. Los módulos, a pesar de intentar lograr

precisión, generan incertidumbre. Los criterios de evaluación, que supuestamente son acordados y claros se prestan a múltiples interpretaciones y malentendidos. El espacio de los TACOs es, entonces, un lugar privilegiado para elaborar permanentemente las condiciones de la evaluación, más allá de lo prescrito.

Un segundo momento clave es en la víspera de entrega de los trabajos de fin de trimestre, tiempo de gran tensión frente a la propia percepción de los estudiantes de que, si bien se han ocupado en avanzar los productos solicitados, éstos tal vez, no sean los esperados por la parte docente o no hayan logrado satisfacer las propias expectativas de los alumnos.

El tercer momento es cuando se asignan y dan a conocer las calificaciones que, por lo regular, generan desencanto, porque muy probablemente son inferiores a las que se esperaban.

Esta dialéctica evidencia la dificultad que entraña la evaluación, que por más que se precise no queda nunca suficientemente clara; podríamos decir que cursa por tres dinámicas:

1. La pedagógica, como demanda escolar y desde la subjetividad, alude a que en un proceso educativo el estudiante tiene que demostrar que ha obtenido los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la formación.
2. La relativa al control social que entraña la imposición, como acto arbitrario en contenido y forma
3. La carga de subjetividad indeterminada como tema de debate continuo, donde se construye un producto desde el imaginario y las posibilidades reales de cada sujeto en un contexto institucional definido orientado a satisfacer ciertas demandas. Las preguntas: ¿Qué se escribe, para qué y para quién? y ¿Qué espera o quiere el otro de mí? están perfiladas por la propia incertidumbre de la interpretación que se hace de las demandas.

Desde una perspectiva analítica, se podría pensar que si la evaluación es equivalente a la mirada, ésta incluye el fantasma del deseo del otro que es ingobernable por el sujeto mismo y que alude a “[...] me quiere a mí, por cuanto no sé qué soy para él [...] [donde subyace] una dimensión de devoración”. Así Harari (1993: 188-191) explica que, por un lado, “el fantema⁹ de seducción, [es] aquel que indica que si el sujeto es capaz de hacer tal cosa, el Otro otorgará algo en virtud de premio”, (ensayo-calificación) a modo de trueque simbólico, pero donde el objeto que se da como regalo, don, o prenda a otro como algo del sujeto, al desprenderse, deja de ser parte de él y, por consiguiente, deja de ser valorado como suyo, para convertirse en desperdicio.

En esta lógica, la demanda de productos para la evaluación de procesos formativos opera, desde el estudiante, como regalo para el docente, en un afán de satisfacer dicha demanda generada como deseo del otro, quien al recibir los trabajos los estima en poco.

⁹ Para Harari (1993:195-196) las unidades fantasmáticas mínimas reciben el nombre de fantemas.

Ahora bien, desde el plano académico, la función docente tiene una doble carga. Por un lado, la de favorecer la construcción de un ambiente de trabajo grupal. A la vez que se busca promover la socialización y el trabajo colaborativo, se proponen ideas, métodos, estilos y fuentes de consulta en apoyo a los distintos proyectos de investigación. Por el otro, es a quien corresponde, luego de haber acompañado a los estudiantes durante cada taller, emitir una calificación que intente reflejar el esfuerzo y el avance de cada integrante, a la luz de una serie de prescripciones enunciadas por la parte gestora que, necesariamente, pasa por su interpretación convirtiéndose en otra cosa.

La evaluación, de suyo conflictiva, se complejiza más frente a la ausencia o evitación de este tema y la negociación correspondiente en el dispositivo pedagógico. Otro factor que contribuye a exacerbar su dificultad es la incorporación de docentes que han sido ajenos, tanto al proceso de acuerdos definidos desde la parte gestora, como por la escasa presencia en los espacios de trabajo grupal. Esto, en virtud de que cuando se interpreta y actúa desde el descontexto como docente a cargo de actividades académicas que ocurren paralelamente, como es el caso de los TACOs, los tratos, inevitablemente diferenciados, llegan a generar conflictos serios entre esos docentes y los estudiantes, lo que ocasiona que estos últimos se perciban en desventaja con respecto de los integrantes de los otros subgrupos.

- **Impacto en el ámbito de lo personal**

Todo proceso de formación, cuando efectivamente resulta significativo, tiene un potencial transformador depositado en lo que se aprende -en términos académicos- como producto de la intencionalidad del programa. Éste está representado directamente en el dispositivo de formación, pero también conlleva modificaciones de la vida misma como transformación de la intimidad. Al respecto Giddens (2000) menciona que las experiencias, tanto cotidianas "*experimentos sociales de cada día*" (p.19), como otras vivencias, incluidas las académicas, cuando desencadenan su potencial transformador afectan las relaciones de trabajo, las familiares, las personales (logros y vínculos) y las de pareja (sexualidad). Desde esta multirreferencialidad, el grupo de la maestría, objeto de este análisis, explicitó algunos de los cambios ocurridos, en sus vidas, durante el desarrollo del programa. Uno de los asuntos más recurrentes, en el ámbito familiar y personal, fue el replanteamiento y la resignificación de la vida cotidiana.

En la mayoría de los casos, el proceso de formación se vivió como demasiado exigente, por lo que se le tuvo que dedicar más tiempo del imaginado. Esto dio por consecuencia, no sin cierto malestar, la necesidad de abandonar algunas prácticas cotidianas y abreviar o hasta suprimir actividades orientadas a la atención de la familia y al esparcimiento. Derivada de esta primera condición, se dio una segunda que tiene que ver con el conflicto desencadenado por tener que atender dos demandas que aparecen como insoslayables y opuestas y que se estorbaban mutuamente.

El día no me da, tengo que usar las noches. La maestría ha cambiado mi vida, mi relación con mi esposo, con mis hijas: ¡ya que se acabe! Todos estamos hastiados, también los docentes. Ya es tiempo de gozar.

Desde la dimensión del logro personal, se produce un desequilibrio en las expectativas del sujeto frente a las circunstancias exteriores, en razón de que la experiencia formativa no sólo no logra colmar al sujeto, sino que además devela sus carencias y su incompletad. La frustración se exagera cuando ante la aspiración por alcanzar una perfección imaginaria, ésta, además de que no se alcanza, se convierte en obstáculo que dificulta el avance de la tarea. El concepto de **Yo ideal**, como encantamiento total, yo completo, omnipotente, con todas las perfecciones, donde subyace el enamoramiento hacia lo perfecto (Anzaldúa, 2002, crónica), puede explicar este momento de quiebre.

Evaluación de los TACO

Ya para finalizar este punto, a continuación se harán distintas observaciones generales en torno a algunas percepciones de los estudiantes respecto de este espacio curricular, por ser un lugar privilegiado para compartir, reflexionar y construir, tanto lo metodológico como lo teórico vinculado con los proyectos de investigación, y donde además se puede hablar de otros temas -académicos y personales- que obstaculizan el avance. Se puede afirmar que estos talleres son espacio de diálogo que permiten pensar, elaborar y reelaborar, a la vez que son sitios dilemáticos donde se trabaja en grupo lo grupal y lo individual. En este sentido, se podría decir que son análogos a los otros dispositivos grupales, por su capacidad de liberar la palabra, pero, en este caso, priorizando el quehacer de la investigación y sus avatares, donde el sujeto estudiante-investigador está en el centro de la escena.

Aquí el tiempo ha sido más libre. Ha habido buena transferencia, interlocución y escucha atenta que permiten el cambio de posición. Estamos contentos y productivos. Aquí podemos entender mejor la investigación y su lugar en lo formativo. Nos hemos podido amarrar más a la investigación y reconocerla como la tarea que da continuidad. Teníamos necesidad de hablar del proceso de investigación. Los ejemplos diversos de situaciones semejantes, de cómo se abordaron y/o resolvieron por otros, han ofrecido sugerencias valiosas. La carga moderada de lecturas nos ha permitido leer sobre lo nuestro. Hemos podido develar algunas de nuestras carencias teóricas y metodológicas. Aquí todos estamos convocados a terminar la tesis. El taller fue un grupo de reflexión auténtico: Tal vez queremos que Eva dé testimonio de lo que decimos, por eso traemos temas del grupo de reflexión al TACO.

En las enunciaciones anteriores se evidencia el valor que se le otorga a los TACOs como espacios para la palabra y como lugar de apoyo para la terminación

de los reportes de investigación. Ahí mismo surgió la propuesta para que éstos se realizaran de forma periódica una vez que finalizara el programa escolar. Al respecto, se hicieron algunos intentos de encuentros grupales, sin que ninguno prosperara. Asimismo, la coordinación del programa promovió la realización de tres encuentros de avances de investigación para los egresados de la maestría. El primero fue recibido con cierto entusiasmo que se manifestó en la presentación de varias ponencias y la asistencia de algunos egresados; para el segundo, la participación se redujo. En el tercero fue francamente escasa. Así que queda pendiente la indagación relativa a la dificultad para continuar con las investigaciones hacia la tesis, factor que ha limitado la eficiencia terminal del programa. Actualmente, de aproximadamente ochenta estudiantes egresados, de cuatro generaciones, sólo son trece los que se han graduado. (www.xoc.uam.mx/~mpsgj).

6. Espacios autogestivos

En el escenario de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, la autogestión, como tema para ser abordado, en razón de su inscripción en el horizonte conceptual del análisis institucional y en el socioanálisis se vuelve prácticamente obligatorio. Su condición insoslayable consiste en que además de ser nombrado en las cátedras y leído en los textos de autores -Lapassade, Lourau, Lobrot- que lo conceptúan y explican, aparece también como propuesta de trabajo que surge del propio proceso de formación como experiencia viva.

Podría pensarse que en cualquier dispositivo pedagógico siempre está abierta la posibilidad de que el grupo se reúna fuera de los horarios institucionales, para tratar asuntos internos relativos al programa en general y a los retos y vicisitudes que día con día enfrentan los estudiantes, ya como grupo, ya como individuos, donde el espacio grupal no esté coordinado por algún integrante del personal docente. En este sentido, llama la atención que sea la propia parte gestora la que introduce y alienta la autoorganización del grupo, en un afán, por un lado, de hacer coincidir la teoría y la práctica de lo institucional. Por el otro, desde la perspectiva del análisis institucional, significa que la autogestión es analizador capaz de permitir la emergencia de procesos que de otro modo permanecen ocultos. "La autogestión es, antes que nada, esa liberación de las fuerzas instituyentes" (Lapassade, 1986:17).

Lo interesante de la autogestión es que es la dinámica grupal más evolucionada y permite, entre otras cosas, que la conciencia grupal transite por tres momentos: por la conciencia ingenua, por la conciencia crítica, hasta llegar a la conciencia organizativa. Para que este proceso se logre es necesario que el grupo conciba sus esfuerzos como centro de su propio desarrollo para la transformación de la realidad inmediata en que se encuentra (Montero, 1984), a través de identificar los problemas que lo aquejan, reconocer sus necesidades, plantear soluciones y buscar las estrategias y los recursos adecuados para hacerse cargo de su propio desarrollo. En otras palabras significa: autodeterminación, autodirección, autogobierno y empoderamiento, mediante la

toma de conciencia para el control del propio ambiente a través de la organización grupal en condiciones de igualdad. En términos de experiencia trae como ganancia la construcción y apropiación de conocimientos (teóricos, metodológicos y prácticos) analizados y producidos por y en el grupo para perfilar su acción y/o intervención.

Sin embargo, la decisión de irse aproximando a un lugar de autonomía, como proceso democrático, libertario y emancipatorio (Lapassade, Lourau, Lobrot, 1986) no siempre es fácil. La dificultad da inicio cuando las prácticas instituidas (institución interna), están tan introyectadas en los sujetos, que éstas les impiden moverse y ocupar su lugar como protagonistas de su desarrollo.

Ahora bien, en una tradición educativa como la que vivimos, cotidianamente, donde el maestro detenta la autoridad y el poder, por lo menos en el aula, es difícil no sólo actuar y comprometerse de otra manera con el grupo y consigo mismo, sino siquiera imaginar que se pueden mover los límites institucionales a través de propuestas que transgreden las normas.

En esta experiencia de formación, durante el PIMA (Programa de integración al medio académico) se destinaron dos sesiones en las que, entre otras cosas, se formuló un directorio, se asumió el compromiso de integrar, fotocopiar y distribuir el material de lectura y se nombró a dos representantes estudiantiles para que acudieran a algunas de las sesiones semanales del 'Comité de la maestría', instancia que regula el programa.

En este espacio institucional y que desde el propio programa académico, se conmine a los estudiantes a que instauren un proceso autogestivo, puede ser visto como toda una audacia, a la vez que resulta interesante, al abrirse, potencialmente, como espacio analítico donde puede aparecer una falsa paradoja, debido a que, dentro del dispositivo pedagógico, se hacen ciertas recomendaciones a manera de esquema básico de funcionamiento, que ayuden a construir dicho espacio. Esto llama la atención, ya que, por un lado, rompe la práctica instituida de la centralidad gestora colocada en la representación institucional, y por la otra, resulta autoritaria, en tanto que se constituye en demanda de la propia institución.

Desde el orden teórico esto no resulta demasiado sorprendente. Lapassade explica que la autogestión tiene tres tendencias:

1. La autoritaria, donde "los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento" [esquema básico].
2. La Freinet, también institucional, pero que tiende hacia la individualización y autoformación.
3. La libertaria donde "el educador se convierte en 'consultante' del grupo en formación." (Lapassade, 1986:23).

Posiblemente, plantear una propuesta de tales dimensiones, al inicio de un programa de formación, se vive más como mandato institucional que como prerrogativa discente, y trae como consecuencia que se asuman las tareas con

una apariencia de autorregulación que no ha terminado de madurar. Los primeros intentos están provocados por la necesidad de que el grupo se haga cargo, con una incipiente distribución de tareas, de asuntos urgentes, como preparar y distribuir el dossier del material de lectura, elaborar un directorio, decidir sobre algunos horarios adicionales, no considerados formalmente en el programa, para la realización de otras actividades complementarias, así como definir cierta organización interna que incluye, eventualmente, el nombramiento de algunos representantes, que sean el vínculo intra e intergrupal (grupo y docentes).

La autogestión se abre como un reto difícil de echar a andar, ya que, en términos amplios significa asumirse en un lugar donde se tiene que construir la colaboración grupal "[...] sin coordinación profesional [y] con la dirección de los propios participantes [...]" (Montaño, 2001) a través del trabajo sobre las diferencias y contradicciones individuales a fin de equilibrarlas.

Los espacios de trabajo colectivo son complejos, no hay que tomarlos a la ligera, es necesario construirlos.

Respecto de los primeros intentos de organización, vividos como mandato institucional y con el acompañamiento de un monitor, que si bien no asume la responsabilidad de la gestión, si sugiere y ayuda a iniciar los trabajos, las tareas parecen relativamente sencillas, y basta un mínimo espíritu de colaboración para que se establezcan los compromisos. No obstante, conforme avanza la dinámica grupal y van surgiendo más problemas y necesidades por atender, más diferencias y más lugares protagónicos, la autogestión se complejiza, en razón de que implica:

[...] aprender a pensar, debatir, problematizar, concertar, clarificar, convivir con las diferencias, reconciliar los puntos de vista de acuerdo con principios y valores, negociación de conflictos para lograr consensos desarrolladores, formación de una postura ética de tolerancia, respeto, compromiso social, promoción de valores de solidaridad, honestidad y dignidad humana [...] (D'Angelo, 2004).

Si ésta se construye dentro de un establecimiento, puede vivirse como una manera de violentar las normas institucionales, como acto de desobediencia que, hacia el grupo externo siempre resulta confrontadora, y que, hacia el grupo interno puede estar pactada, mediante la presentación de un frente común, o dilemática en el propio grupo, manifestándose frente a lo instituido, ya como acuerdo incómodo, ya como franco antagonismo. Lourau (2001) explica que el agrupamiento está integrado por un grupo interno (que es el propio grupo) y un grupo externo conformado por todas las entidades institucionales que tienen que ver con el grupo interno pero que no pertenecen explícitamente a éste.

Tareas tan sencillas como definir la convocatoria y la coordinación de una reunión, la agenda, el orden de los oradores, el registro de la sesión (minuta), la construcción de consensos para realizar ciertos actos o actividades, requieren de una serie de acuerdos difíciles de lograr. De modo que existe una necesaria organización interna que permite construir las formas y los contenidos de lo que se analiza, para que, posteriormente, el grupo vaya a la acción. Esto tiene de

trasfondo un sentido antiautoritario, que puede abrirse cuando, entre los temas del grupo escolar, emerge la discusión en torno al autoritarismo de la propia escuela. Así, la autogestión perturba lo instituido y humaniza las relaciones de poder de los actos cotidianos (Lourau, 1986:2001) en razón de que da entrada a propuestas diferentes u opuestas a las del dispositivo estructurado institucionalmente.

En palabras de Manero (crónica, 2000), la autogestión permite “perturbar para destruir lo enajenado”, en tanto que busca desburocratizar a partir de la reflexión respecto de los vínculos alienados, para hacer emerger la conciencia que incrementa la participación encaminada a producir los cambios y transformar las costumbres. Así, los procesos autogestivos no se ciñen a tiempos específicos, ni tienen claridad de las tareas, los procesos y los resultados, en virtud de que la dinámica se va construyendo conforme se reconocen las necesidades del grupo. De aquí se abren, eventualmente, dos temas de análisis:

1. Los relativos a los contenidos del trabajo grupal.
2. Los que aluden a la posibilidad de analizar el proceso respecto de cómo opera el grupo interno.

Ahora bien, cuando la autogestión no surge por impulso del propio grupo, sino que se vive como mandato institucional, ésta encuentra serios obstáculos para operar. Entre algunos podemos referir la dificultad para que el grupo se reúna fuera del encuadre institucional (tiempo y espacio), bajo el argumento de que los integrantes tienen comprometidos sus horarios para la realización de otras actividades laborales y/o familiares. Esto, en el grupo de referencia, se hizo evidente en que, cuando la cita para el trabajo del grupo interno era antes del horario formal (de inicio de las actividades del programa) el grupo se iba conformando, poco a poco, para estar casi completo a la hora del inicio institucionalmente definido. Cuando las reuniones del grupo interno se convocaban al final de la jornada institucional, sólo permanecieron algunos. Esta condición dificulta el trabajo autogestivo, además de que obstaculiza la toma de decisiones y las acciones potenciales.

Cabe precisar que los espacios autogestivos, ya sin monitor o asesor, permiten el análisis y la reflexión en torno al proceso que se vive, a manera de evaluación.

La lectura es superficial. Nos falta confianza para hablar en los seminarios

También a proponer algunas formas de trabajo y posibles articulaciones y/o construcción de otros espacios académicos que permitan abrir la perspectiva y convertirse en lugares de apoyo mutuo. La evaluación, enunciada arriba, cuando alude a la gestión institucional, puede vivirse con culpa. Según Freud ésta se asocia con *Schuld* - deuda económica y es

[...] la importancia que tiene, en la noción de falta, una relación de rivalidad en la que se encuentran anudadas: una obligación de fidelidad a otro, el despojo del que se hace objeto o

una transgresión cualquiera de los deberes que se tienen hacia él, y por último la carga de tener que pagar las consecuencias (Kaufmann, 1996:112).

Esta noción aplica, especialmente, en aquellos integrantes cuyas instituciones internas les impiden entrar en un orden contrainstitucional, que se manifiesta con expresiones como:

Estamos conspirando

Por otro lado, el enunciado devela que el grupo sigue siendo un grupo-objeto, que sólo encuentra su razón de ser por el grupo externo, que es el que lo convoca y lo contiene a través de la institución. Esta condición también influye en que no se cedan tiempos adicionales para el trabajo grupal, en tanto que éste no ha podido transitar de ser grupo-objeto a grupo-sujeto. Un tipo de

[...] grupo-objeto está constituido [...] por los agrupamientos que no se reconocen a sí mismos ninguna existencia efectiva, fuera de la que les confieren instituciones o agrupamientos exteriores a los que se les asigna la misión de producir las normas indispensables para el grupo-objeto, y de controlar y sancionar el respeto o la falta de respeto hacia esas normas exteriores (Lourau, 2001:266).

Entre las dificultades que se derivan de vivir la paradoja entre estar conminado a formar un grupo autogestivo y encontrarse en una fase de grupo-objeto, está la confusión entre ser solidario desde la ilusión grupal como unidad o defender las posturas individuales como polisegmentariedad.

No han pensado que no se deciden a cohesionarse, porque temen volcarse en contra de nosotros. Un grupo fuerte puede combatir contra la maestría. (Radosh, 2002, crónica).

Con base en los movimientos que hace el grupo de referencia, respecto de la autogestión, se pueden reconocer cinco momentos:

1. Fase inicial o polisegmentada: La dinámica se caracteriza por estar marcada por pocas interacciones autónomas, con escasez de asistencia de los estudiantes, ya porque llegan retrasados, ya porque se retiran inmediatamente de haber finalizado el tiempo escolar formal. La consecuencia es que quienes sí asisten tomen algunas decisiones importantes con respecto del programa académico y las tareas, lo que ocasiona que se constituyan, en principio, dos grupos: los presentes que discuten y los ausentes que quedan excluidos de la discusión y los acuerdos. Este segundo sector, posteriormente, recrimina, desde lugares individuales, a los presentes, las decisiones tomadas durante una reunión donde se logra construir una propuesta contrainstitucional consistente en no realizar una tarea que, según los presentes, violenta las disposiciones institucionales previas. En esta confrontación se deslegitima, por los ausentes, dicha propuesta, validándose, frente a los docentes, el mandato

institucional y magnificando sus bondades. Esta primera fragmentación grupal será abordada en el capítulo siguiente.

2. Fase de ruptura: A partir de la fractura de un grupo que está en ciernes, las actividades autogestivas pueden reducirse, en tanto que se cuestiona la legitimidad de la representación grupal y se anula el valor de las reflexiones de los integrantes del grupo que sí asisten a las reuniones.

Tenemos que definir un quórum mínimo. Si no está no se puede decidir nada. ¿Cuál es el quórum mínimo? ¿Si no estamos todos no podemos hacer nada? Qué los representantes sean del grupo, no de una parte. Debemos buscar propuestas para refuncionalizarnos.

3. Fase de burocratización: El peligro que se deriva de estos conflictos es que los espacios autónomos y el valor de los representantes del grupo se limite a ser informativa y la representación se reduce a la de ser voceros entre el grupo interno y el externo. Y, eventualmente, a tratar de resolver, de forma colectiva (mas no solidaria) e inmediata, algunas urgencias académicas. Así, las experiencias autogestivas poco gratificantes tienen el efecto contrario a lo que subyace a la autogestión: en lugar de empoderar al grupo, lo burocratizan.

Hasta aquí, tenemos, entonces, en la historia de este grupo, una primera experiencia autogestiva que devino en una mera instancia burocrática.

4. Fase de revitalización: La coordinación de un docente externo, para el espacio grupal, introduce un tipo de animación, con tendencia libertaria moderada (Lapassade, 1986:22), que permite al grupo retomar algunas de las problemáticas académicas grupales e individuales más urgentes para darles salida desde el propio grupo. Lo ocurrido durante esta fase ya ha sido presentado en el apartado correspondiente al Análisis Institucional.
5. Fase de autonomía. Ésta se construyó casi al final del programa escolar. La propuesta institucional se hizo en términos de 'liberar' un tiempo del horario formal para este nuevo ejercicio autogestivo sin la presencia docente. En un dispositivo así puede haber, inicialmente, bajas expectativas con respecto de lo que se puede construir grupalmente. Esto se refleja en la inasistencia de buena parte del grupo, en la permanencia flotante y en los diálogos simultáneos sobre una diversidad de temas no necesariamente articulados, ni a la tarea que el grupo tiene proyectada, ni a lo académico. No obstante, cuando se plantea algún asunto capaz de resonar en el colectivo, éste se convierte en núcleo del debate, la reflexión y, eventualmente, permite la construcción de consensos. Aunque la coordinación de la actividad sea asumida, de facto, por alguno de los integrantes, ésta se entiende como necesaria para el intercambio. Entre las primeras preguntas que se pueden formular, por el grupo, está la relativa a ¿para qué usar un espacio autogestivo? Así la institución interna (escuela) cobra relevancia, en tanto lugar que articula docentes, contenidos y estudiantes en un encuadre

institucional. El primer proyecto del grupo académico, motivo de este análisis, fue programar una serie de conferencias impartidas por docentes internos y externos al programa académico, bajo la ilusión de que ésta era una oportunidad para volver sobre ciertos temas que ahora sí quedarían claros. Sin embargo, el encuadre institucional, que algunas veces opera como camisa de fuerza, también es el grupo externo que devuelve una mirada crítica a la propuesta donde se evidencia la falta de originalidad de ésta y la importancia de que el grupo prescindiera de la voz experta de un monitor, a fin de que, efectivamente, logre autonomizarse. Los contenidos densos, la necesidad de clarificar conceptos claves, afinar la metodología de investigación o construir un marco interpretativo del material empírico pueden ser disparadores de la actividad académica autogestiva, donde, aunque no exista una voz experta, el grupo, a través del debate, se convierte en el agente capaz de elucidar ciertos temas complejos. Aunque este ejercicio no deja de ser interesante y productivo, puede quedar la incertidumbre con respecto de si lo afirmado por los propios compañeros, sin la validación experta, es correcto. Por otro lado, habría que mencionar que, a pesar de que se logre una interacción relativamente simétrica entre todos los integrantes del grupo, puede haber ciertos rasgos personales de algunos que intentan ocupar lugares protagónicos e incluso llevar a otros espacios las construcciones grupales como si fueran producto de la reflexión individual.

Me gustaría que me contestaras estas preguntas.

La emergencia de acciones realizadas y propuestas, por el grupo externo en su calidad de gestor, es también parte de los insumos que son temas de debate en el espacio autogestivo. Ya se había indicado arriba, que por sus mismas características, este tipo de dispositivos funcionan más por temas emergentes que por tener una agenda clara con actividades y tiempos prefijados. La dinámica consiste en que la discusión se deja al libre desarrollo de las necesidades del grupo. Desde esta perspectiva, no sólo son asuntos para tratarse ahí los concernientes a las dificultades teóricas y metodológicas vinculadas con la investigación -tema central de preocupación de los estudiantes, quienes, tal como ha quedado expresado antes, no tenían entre sus expectativas académicas ser investigadores- sino con otros aspectos vinculados con la reflexión en torno al programa de formación, como totalidad. Los ejes transversales, tanto a nivel macrosocial (determinados por las políticas económicas y de 'excelencia educativa' que han sido impuestas por instancias reguladoras a nivel nacional e internacional), como los correspondientes a lo institucional, como nivel microsocial, se insertan en la gestión del programa, la estructura curricular y su funcionamiento, la articulación académica y docente, la conformación grupal y su capacidad frente al trabajo, los estudiantes y las exigencias académicas. Todo esto en el marco de las determinaciones, las dinámicas, los aciertos, los obstáculos, las problemáticas inherentes y derivadas y, también, las contradicciones que hacen del tema institucional una trama abigarrada y compleja.

Así, podemos reconocer que los espacios autogestivos son una posibilidad abierta para tratar grupalmente una serie de cuestiones de diversa índole, focalizados desde las propias preocupaciones, necesidades y problemáticas que vive el grupo. Son dispositivos que, como en este caso, pueden ser propuestas institucionales, en tanto que se dan en y desde el encuadre académico aunque también pueden surgir por iniciativa del propio grupo. Es probable que su origen defina algunos elementos organizativos y operativos distintos, pero en fin de cuentas, independientemente de cuál sea éste, la autogestión permite construir un lugar de reflexión grupal para avanzar hacia una conciencia más crítica a través de la cual se develan ciertas relaciones de poder imperantes y, eventualmente, facilitar la toma de decisiones para la transformación de la realidad inmediata. Queda claro también, que la autogestión no es simplemente una propuesta que opera desde las buenas intenciones, sino que es un proceso que se construye a través de una serie de experiencias, unas gratificantes, otras no. El proceso mismo es un ensayo permanente de formas para que el grupo se haga cargo de su funcionamiento. Posiblemente para lograr cambios de mayor envergadura, los grupos autogestivos no tendrían que ceñirse a los tiempos institucionales. En el caso que se describe, aunque se hicieron algunos intentos para que el grupo se conservara, éste, prácticamente, se disolvió al finalizar el programa de formación.

Capítulo VI

La evaluación pasa por el cuerpo

Toda la fuerza anárquica que refrena o sublima el lenguaje normalizado tiene su origen en el inconsciente.

Émile Benveniste.

Las significaciones imaginarias "[...] estructuran las representaciones del mundo en general sin las que no puede haber ser humano. [En tres planos]: las estructuras siempre específicas, [...] designan los fines de la acción y [...] establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad.

Cornelius Castoriadis

En el capítulo anterior se ha dado cuenta de la historia académica de un grupo académico, desde varias dimensiones. Una corresponde a la propuesta pedagógica de la maestría, tanto por lo que respecta a su estructura, como a su puesta en marcha. Entre ellas se incluye la institución y el programa escolar, a los docentes como agentes que lo hacen posible, pero, además, al grupo que se manifiesta y a la selección de temas para elaborar el reporte de investigación sostenido por diversas exposiciones e interpretaciones.

En esta narración se entreveran las voces del grupo y la propia voz de la cronista, en una historia grupal. Seguramente, es más una historia singular, que una historia de todos. O acaso, es mi historia sobre el grupo.

A lo largo de este recorrido se ha hecho una reiteración del tema de la evaluación desde diferentes connotaciones, respecto de algunos aspectos teóricos, pragmáticos y paradójicos. Aquí, la evaluación ha sido un analizador y un

significante. Ha sido significativo también, aunque no analizador, el cuerpo con dos presencias: el cuerpo como metáfora del grupo y el cuerpo como continente de cada uno de nosotros. Toca en este capítulo resaltar algunos de los efectos que tiene la evaluación, tanto en el cuerpo individual como en el grupal.

1. Una reflexión en torno al cuerpo

Todos los que estamos en el mundo, en las instituciones, en los programas de formación, en los grupos, tenemos un cuerpo que no se dice, tal vez por su manifiesta visibilidad, pero que se habita, que ocupa un tiempo y un lugar, que es y siente. Un cuerpo propio, diferente de ese mismo cuerpo para los demás. Todos con nuestros cuerpos estamos aquí.

¿Qué es el cuerpo? Del latín *corpus*, "lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por sus cualidades propias" (Quillet, tomo III:138). También es toda sustancia orgánica o inorgánica; parte material de un ser animado; alude a una parte del vestido; es unidad de medición; designa el contenido de un escrito y/o la presentación de éste en un volumen o la consistencia de un líquido. En otro sentido, se habla de dar cuerpo, para significar integralidad o materialidad. Es entidad biológica; cuerpo es carne y nombra ciertos tejidos especializados del propio cuerpo del individuo. Es relación entre sujetos. Se asocia con la lucha encarnizada, con un conglomerado organizado, con una comunidad que se articula para el trabajo y la toma de decisiones colectivas. En la filosofía aparece la dualidad cuerpo y alma que intentan darle sentido de completad al sujeto. Es trama de significaciones vividas y actualizadas por la percepción que permite el movimiento a través de los segmentos corporales.

El cuerpo es también como el sueño, es un enigma, es continente del espíritu o del alma, o del alma y del espíritu, es materialidad. Es entidad fuerte y frágil.

Por ser significativo en la historia del grupo de referencia de esta investigación, habrá que decir algo acerca de lo que ocurrió con el cuerpo individual y grupal durante la experiencia de formación.

El propio cuerpo, y sobre todo la superficie del mismo, es un lugar del cual pueden partir simultáneamente, percepciones internas y externas. Es objeto de visión, como otro cuerpo cualquiera, pero produce al tacto, dos sensaciones, una de las cuales puede equipararse a una percepción interna. El Yo es, ante todo, un ser corpóreo y no sólo un ser superficial, sino incluso la proyección de una superficie (Freud, 1996:2709).

Para Lacan, el cuerpo es superficie donde se inscribe nuestra historia.

El cuerpo, entonces se convierte en objeto de reflexión. El cuerpo es en el grupo académico de la maestría (objeto del estudio de caso de esta investigación) no sólo su materialidad, sino también tema de trabajo de algunos estudiantes. Los cuerpos de otros como problema, como exterioridades susceptibles de ser conocidas. Cuerpos anclados a mundos internos o mundos internos anclados en los cuerpos. Evidencia de las diferencias, lugares de conflicto, dolor y violencia.

Cuerpos denegados o degradados por las adicciones, la anorexia, la intención suicida, la reclusión. Cuerpos hablantes y en movimiento. (Véase Anexo 7, p.293). Así el cuerpo adquiere múltiples significados. Aquí está un grupo de estudiantes, conglomerado de cuerpos, en un posgrado cuya pedagogía es de cara a cara, de cuerpo a cuerpo, como en una lucha incesante de proximidad y alejamiento, confrontando su propio cuerpo y los de los demás, mostrando sus pudores o extravagancias; sufriendo sus dolores y disfrutando sus placeres.

a) El cuerpo obviado por evidente

¿Quién puede dar cuenta de nuestros cuerpos? Nos miramos y nos reconocemos, más por partijas, que por imágenes completas; caras, movimientos, manos colocadas en cierta forma o lugar, maneras de cruzar las piernas, expresiones en la mirada, modos de caminar, de sentarnos. Nuestros cuerpos fragmentados no dejan de significar nuestra totalidad, y esos retazos de cuerpo son identificados como nuestros. Pero ¿Quién se ha ocupado de ellos también como discursos? o ¿Es el lenguaje hablado el único medio para la construcción discursiva?

El dispositivo pedagógico utiliza, preferentemente, como medio de comunicación la verbalización; poder poner en palabras, tal vez, producto de dos condiciones:

1. Como reminiscencia de la escolástica, tiempo en que los docentes leían textos delante del grupo de alumnos; la *Vorlesung* (del alemán: leer para otros) o lección, que ha resistido el paso del tiempo y la historia, todavía se recrea y tiene vigencia en formas académicas, como la exposición y la conferencia.
2. El psicoanálisis, cuyo método implica la necesidad de poner en palabras el consciente y el inconsciente que se filtra entre los intersticios de la censura. Las representaciones verbalizadas permiten que los procesos mentales queden convertidos en percepciones. Y así la palabra monopoliza el discurso y el intercambio personal se coloca básicamente en lo que se dice.

En el capítulo anterior, ya se mencionaba cómo el grupo de maestría referido, participó en el taller de psicodrama, que se centraba más en el cuerpo y sus movimientos y el uso del espacio, que en la palabra. No obstante, en los registros (relatorias) se retomó, preferentemente, el discurso verbal, a pesar de que ahí pusimos en juego nuestros cuerpos. Los desplazamientos quedaron, generalmente, fuera de estos registros o indicados de forma vaga, por tanto, inscritos sólo en nuestra memoria como momentos fugaces siempre en disolución.

Una revelación con respecto de la significatividad del discurso oral sobre el corporal la da Freud cuando propone que el saber, necesariamente, pasa por la conciencia y es ésta la superficie del aparato anímico que se construye a partir del mundo exterior, a través de la unidad perceptora que es el cuerpo. Sin embargo,

no todas las percepciones se instalan, de una vez y para siempre en la conciencia, sino que, por un lado, hay una gran cantidad de ellas que se va directamente al inconsciente, y, por el otro, desde el interior del cuerpo "se produce aquello que no siendo sentimiento [...] tiene que intentar transformarse en percepciones exteriores, transformación que consigue a través de las huellas mnémicas" (Freud, 1923). Surge, entonces, el preconsciente como eslabón intermedio, que permite que lo inconsciente pase a la conciencia, y, por tanto, a la esfera de lo sabido, al enlazarse el preconsciente con las representaciones verbales correspondientes. Freud propone la teoría de que las huellas mnémicas principales son las verbales que se dan a través de la percepción acústica. La palabra es, entonces, esencialmente, el resto mnémico de la palabra oída. Por su parte, los restos mnémicos ópticos, al ser de las cosas, se inscriben en el pensamiento visual, que tiene la dificultad de no poder dar cuenta de éste a través de la expresión visual, por lo que se constituye en "un acceso imperfecto a la conciencia [y] se halla más cerca de los procesos inconscientes que el pensamiento verbal."

En este mismo orden de ideas, Merleau-Ponty afirma que "hay un hombre efectivo, real, concreto, que no se limita a poseer conciencia y cuerpo o a enfrentarse con la realidad, sino que es conciencia y cuerpo (o conciencia-cuerpo)" (Ferrater Mora, 1994; 2368). Así, la conciencia del mundo es por el cuerpo y la conciencia del cuerpo es por el mundo. La percepción depende de la situación del hombre en el mundo, a través este pensamiento dialéctico.

Sobre estos principios, ¿Será el cuerpo una especie de condensación? ¿Son el cuerpo y el grupo susceptibles de ser interpretados? ¿Son lugares "de la realización imaginaria del deseo" y, a la vez, lugares de defensa contra éste? ¿Habrá también un fantasma subyacente en el cuerpo? (Anzieu, 1993; 69). Así el cuerpo está, permanentemente, en escena. En un sentido, pocas veces es advertido, sino como presencia, a la vez, presente y esfumada, para, de pronto ser espectro sólo con voz. A la vez, es presencia con múltiples actos y significados, latentes unos, manifiestos otros, porque, tal vez igual que el sueño, el cuerpo

[...] ha tomado él mismo sus materiales de la realidad y de la vida espiritual [...]. [Por] singulares que sean sus formaciones no puede hacerse independiente del mundo real, y todas sus creaciones, tanto las más sublimes como las más ridículas, tienen siempre que tomar su tema fundamental [...] de aquello que ya hemos vivido antes exterior o interiormente" (Hildebrandt, 1875 en Freud, 1898-1900: 353).

De lo anterior se desprende que el cuerpo no es simple materia, sino que es síntesis de lo externo y lo interno. Es capaz de simbolizar las experiencias a que se enfrenta. Se constituye a partir de la mirada y la escucha. Transita por la condensación y el desplazamiento. Sus funciones: la vista, el oído, el movimiento, la sexualidad, por citar algunas, no están ligadas entre sí y con el mundo externo, sino que "todas están confusamente resumidas e implicadas en un drama único" (Merleau-Ponty en Abbagnano, 1987: 271). Entonces, el cuerpo es singular, como el sueño. Su lenguaje, indeterminado, significa, pero no se sabe, bien a bien, qué es lo significa; sueño y cuerpo son, entonces enigmas.

b) El cuerpo siente y comunica

El cuerpo permite tener un lugar y una perspectiva frente al mundo. Es el cuerpo el que da sentido a los objetos a través del horizonte de su experiencia. Es para el sujeto, también, un medio a través del cual se comunica. Complementariamente, la percepción es la facultad de la mente capaz de establecer el vínculo entre el cuerpo y los objetos y esta mente está encarnada (Lechte, 1994). Así el sujeto es una unidad funcional que se caracteriza por su corporalidad y su racionalidad.

También habrá que decir que el cuerpo está atravesado por la pasión, por tanto, es materia de afección. Es materialidad que causa extrañeza al propio sujeto: lo reconozco en la medida en que lo comparo con otros cuerpos y lo comparo en la medida en que reconozco mi propio cuerpo. Es mío pero no lo puedo ver completamente. Tampoco puedo ver mis movimientos, ni mis gestos. No puedo mirarlo cuando actúo en soledad o frente a otros. Sobre esta falta de visibilidad construyo una identidad sintética y el imaginario de mi cuerpo como totalidad, pero se trata de un cuerpo inventado. Conciencia y cuerpo están en unidad permanente, dando y creando significaciones a un cuerpo, parcialmente sin conciencia, entonces ¿Qué estamos diciendo con nuestro cuerpo?

Desprendido de lo anterior, se puede afirmar que el cuerpo es objeto autorreflexivo y autorreferencial de búsqueda, de conocimiento y de reconocimiento, de identidad, de comparación, de sensaciones, de familiaridad y de extrañeza, de aislamiento, de creación y recreación. Es con otros y sin ellos. Es también un cuerpo instrumental y útil, limitado y frágil. Es nicho para el lenguaje, que se arraiga en la voz, en la escucha y en la mirada. También está atravesado por la subjetividad, la intersubjetividad y la historia.

La intersubjetividad se establece desde el reconocimiento y la construcción de mi propio imaginario corporal y el del otro que se pone en escena a través de la identificación de los cuerpos y el lenguaje. Así, este último, es instrumento del sujeto para ordenar el mundo y la sociedad. Es capaz de provocar un comportamiento en el interlocutor, a través del simbolismo lingüístico aprendido. Se extiende al propio sujeto, a su inteligencia, a su mundo y a los otros y queda adherido a las cosas y a las experiencias. Su forma más elaborada es el discurso que, además, posee un contenido y sugiere un intercambio. Sin embargo, este intercambio está construido sobre una trama paradójica de significaciones. Por una parte, existen ciertos consensos sociales asumidos como conductas típicas (Schütz, 1962), por la otra, son inciertas, oscuras, evanescentes y fugaces. En esta dualidad, “el cuerpo es el suelo sobre el que se hace la interpretación” (Mier, 1990).

Este circuito intersubjetivo sobre mí misma y entre tú y yo, mediado por el lenguaje, Benveniste (1987a:179) lo expresa como sigue: “es en y por el lenguaje como un hombre [y una mujer] se constituye *sujeto*”; entonces, no es entidad soberana, porque está anudado al lenguaje. Hablar es hablar-se; escribir es escribir-se; mover es mover-se; soñar es soñar-se. Todos éstos son actos que remiten al sujeto emisor, se dirigen al otro y, a la vez, son reflexivos y recaen sobre el propio sujeto, que habla de sí, a través del discurso, mediante el que se

representa. Así, el sujeto usa el cuerpo y el lenguaje para comunicar y comunicarse, enmarcado por la historia y por los vínculos. La lengua contiene al sujeto, que al hablar de sí mismo, expresa una especie de "[...] intimidad que nos propone que eso que hemos dicho es lo que somos" (Mier, 1990: 32). En otras palabras, el sujeto "[...] se confronta, se instaura tal como aspira a ser, y finalmente se historiza en esa historia incompleta y falsificada" (Benveniste, (1987b:78).

Luego, el cuerpo y el lenguaje hacen al sujeto y son la esencia para la constitución del grupo. Éste toma o forma cuerpo y logra su integración a través de la comunicación. Es la lengua la que tiene la capacidad de mantener unidos a los hombres, y fundar la sociedad. "Podrá decirse entonces que es la lengua la que contiene la sociedad" (p.65). No obstante existe este componente igual para todos, cada cuerpo grupal es una creación singular que se encuentra en permanente transformación y es, absolutamente, impensable y original, en tanto que rompe con toda condición previa y crea una significación que antes no existía. A este proceso Benveniste lo denomina significancia, que es inmanente, también al cuerpo individual y a las artes.

Ahora bien, nuestro cuerpo es cuerpo perceptivo colmado de ojos, oídos, voces, manos, pies, cuyas superficies, externa e interna, son sensibles, pero también es cuerpo que dice. El rostro es pantalla de proyección del interior. A través de los gestos matizamos constantemente el significado de las palabras y a través de nuestros movimientos construimos un discurso. El lenguaje corporal es producto de la historia personal y está definido por el tiempo y el espacio de existencia. Merleau-Ponty dice que el tiempo es el presente y el espacio es el cuerpo. Se trata de un cuerpo en movimiento, que al moverse comunica, y comunica, también, a través del lenguaje del inconsciente. Si el lenguaje del cuerpo es lenguaje del inconsciente, tiene que ver con lo pulsional y el deseo y, esto lo hace mediante otras simbolizaciones preverbales.

La potencia comunicativa del cuerpo existe, pero su desciframiento es complejo, en razón de que el cuerpo es exterioridad, sólo parcialmente aprehensible por su 'propietario', por lo que es extrañeza para el sujeto mismo y también es extrañeza para el observador externo. La fugacidad en el movimiento y la gestualidad muestran la permanente evanescencia de lo que se comunica; empero, algo hay de descifrable en ellos, en razón de que la posibilidad para que alcance al destinatario, "dependerá de su parecido o de su diferencia con el código de su época" (Kristeva, 1988:315). Esto se da en un espacio, donde se juegan ciertos vínculos e intercambios intersubjetivos que remiten, de nuevo a lo singular del sujeto y su cuerpo, y a la vez a lo construido y compartido socialmente.

En resumen el cuerpo es condición *sine qua non* hay sujeto. Es condensación de múltiples elementos. Es materialidad en sí, para sí y para otros. Emplea una serie de gestos y movimientos, unos aprendidos socialmente y conscientemente puestos en escena. Otros surgen del inconsciente y son invisibles para el propio sujeto que los exhibe, pero pueden ser visibles para otros. Asimismo, el grupo se metaforiza como cuerpo, como unidad y como un conjunto de segmentos articulados para que el cuerpo no muera.

c) El cuerpo doliente

Si bien el texto anterior no aborda, específicamente, el cuerpo doliente, más adelante se comprenderá mejor el sentido de este apartado. Sin embargo, a lo largo de la exposición, ya desde el capítulo anterior, aparece mencionado el cuerpo como un significante inmanente de ser sujeto.

Cuándo se mete el cuerpo, siempre pasa algo-, dice el grupo.

¿A qué se referirá? El cuerpo es presencia, es compromiso, es superficie que sufre, de ahí el cuerpo doliente. Este sufrimiento está en el individuo y en el grupo.

El orden de la exposición siguiente es cualquiera, es inevitablemente arbitrario. Se combina el orden de aparición en lo previamente escrito con las ocurrencias del momento, con la cualidad y su negación. Como todo, lo dicho incluye su contrario o su complemento. Es lo anticipadamente pensado y lo que se va pensando en el camino. En esto están implícitas tres imágenes de Heráclito: La que remiten a la unidad y a la pluralidad (el río, cuyo cauce aparenta ser el mismo, pero el agua que lleva es siempre nueva). La segunda es la idea de parejas de contrarios, donde ambos polos se implican y son codependientes. Y, la tercera tiene que ver con la noción de círculo en la que cada punto, dentro de una secuencia infinita de puntos, es el principio o puede ser el fin (Nicol, 1965:476-477).

Sobre lo anterior descansan las distintas dimensiones que tiene el cuerpo, como cuerpo-sujeto y cuerpo-grupo.

El cuerpo es: cuerpo-prisión atrapado en sí mismo y en lo social; cuerpo-yo; cuerpo-superficie; cuerpo-intimidad; cuerpo-materialidad; cuerpo-alma; cuerpo-psyque; cuerpo-interno; cuerpo-externo; cuerpo-para pensarse; cuerpo-vivido; cuerpo-fuerte; cuerpo-frágil; cuerpo-expropiado; cuerpo-fragmento; cuerpo-totalidad; cuerpo-obviado; cuerpo-silenciado; cuerpo-visible; cuerpo-tiempo; cuerpo-espacio; cuerpo-propio; cuerpo-ajeno; cuerpo-dualidad; cuerpo-sueño; cuerpo-enigma; cuerpo-alma; cuerpo-espíritu; cuerpo-síntesis; cuerpo-espectro; cuerpo-singular; cuerpo-social; cuerpo-colectivo; cuerpo-tema; cuerpo-maestría; cuerpo-educación; cuerpo-docente; cuerpo-alumnos; cuerpo-mirada; cuerpo-escucha; cuerpo-voz; cuerpo-palabra; cuerpo-discurso; cuerpo-narración; cuerpo-testimonio; cuerpo-proyección; cuerpo-transposición; cuerpo-figuración; cuerpo-escena; cuerpo-lenguaje; cuerpo-no-dicho; cuerpo-memoria; cuerpo-percepción; cuerpo-movimiento; cuerpo-fugacidad; cuerpo-diálogo; cuerpo-silencioso; cuerpo-soledad; cuerpo-que se toca y no; cuerpo-diferencia; cuerpo-proximidad; cuerpo-lejanía; cuerpo-ausente; cuerpo-deseante; cuerpo-pasión; cuerpo-conflicto; cuerpo-denegado; cuerpo-violencia¹⁰; cuerpo-lucha; cuerpo-confrontado; cuerpo-sensible; cuerpo-expresivo; cuerpo-hablante; cuerpo-con otros cuerpos; cuerpo-extrañeza; cuerpo-creación; cuerpo-arte; cuerpo-gesto; cuerpo-simbólico; cuerpo-simbolizante; cuerpo-convencional; cuerpo-insatisfecho; cuerpo-búsqueda; cuerpo-intérprete; cuerpo-autónomo; cuerpo-libre; cuerpo-hablado; cuerpo-en escena; cuerpo-inadvertido; cuerpo-esfumado; cuerpo-polisémico; cuerpo-oculto;

¹⁰ Se incluye por petición de la compañera C, quien se sintió sumamente violentada durante el proceso de formación-evaluación.

cuerpo-imaginario; cuerpo-invento; cuerpo-experiencia; cuerpo-vínculo; cuerpo-mundo; cuerpo-desconocido; cuerpo-consciente; cuerpo-inconsciente; cuerpo-identidad; cuerpo-verbalizado; cuerpo-sujeto; cuerpo-objeto; cuerpo-suelo de interpretación; cuerpo-autorreflexivo; cuerpo-autorreferenciado; cuerpo-subjetivo; cuerpo-histórico; cuerpo-cognoscente; cuerpo-explotado; cuerpo-performado; cuerpo-metáfora; cuerpo-referencia; cuerpo-normado; cuerpo-pertenencia; cuerpo-socializado; cuerpo-rostro; cuerpo-carne; cuerpo-órganos; cuerpo-extremidades; cuerpo-funcional; cuerpo-disfuncional; cuerpo-comunicante; cuerpo-comunicado. Es **cuerpo-placer**, es **cuerpo doliente**.

Doliente: forma activa del verbo doler, cuyo sustantivo es dolor; del latín *dóler* y derivado de ahí, *dolus*, duelo. El cuerpo doliente es aquel que sufre a causa de una lesión o enfermedad o por un sentimiento, congoja, arrepentimiento, en donde el dolor físico, como sensación, es externo al yo y procede del cuerpo. Por su parte, el dolor psíquico remite a lo afectivo y es capaz de llenar la totalidad de la conciencia del sujeto. El dolor también puede ser sordo, cuando no es agudo, pero molesta sin interrupción.

El cuerpo doliente, en esta parte de este escrito, es una metáfora del grupo de estudiantes de la maestría. A lo largo de los dos años de duración del programa, el grupo ha sufrido, tanto en términos de su cuerpo fisiológico-singular, su cuerpo afectivo-singular, como en su cuerpo físico-afectivo-colectivo-grupal. El grupo ha estado encarnado en cada cuerpo como sufrimiento, a la vez, personal y colectivo. Los integrantes de este grupo nos hemos enfermado (es curioso que los docentes no se enferman). Nos hemos lesionado en accidentes o incidentes. Hemos pasado por trastornos derivados de nuestras historias personales (edad, género, herencia, salud y enfermedad, trabajo). Ha habido, en este tiempo también, cuerpos dadores de vida, dos bebés que nacen, mujer-madre que pare y abandona el programa, hombre-padre, que no pare y no abandona el programa.

La evidencia de la fragilidad del cuerpo grupal es que puede perder miembros en cualquier momento y por razones diversas. Primero fue B., cuerpo inquieto que se separa del grupo porque considera un 'exceso de burocracia' en el programa. Luego D. porque hay otro que cumple mejor sus expectativas. También se fue M. mujer-madre. Después se ausentó E. por problemas de los horarios de trabajo y estudio. La siguiente fue R. que no cumplió las exigencias del programa. Al quinto trimestre ya no se inscribió C. por problemas de salud, y así, la breve historia del grupo perdió a 6 de sus integrantes. Sólo dejó enunciado que habría que pensar, también, en el cuerpo doliente de los docentes y del propio programa de maestría.

De la reflexión anterior se derivan algunas preguntas: ¿Por qué somos nosotros el grupo? ¿Es un riesgo calculado que los estudiantes abandonen el programa? ¿El sufrimiento del grupo, del cuerpo-afecto y del cuerpo-cognoscente es un mal necesario?

Al respecto dice Freud:

También el dolor parece desempeñar [...] un importante papel [en] la forma en que adquirimos un nuevo conocimiento de nuestros órganos cuando padecemos una dolorosa

enfermedad, [lo que] constituye quizá el prototipo de aquélla en la que llegamos a la representación de nuestro propio cuerpo (Freud, 1923).

La *vox populi* diría: 'el que quiera azul celeste, que le cueste' y G. dice:

"Lo que vale la pena, es necesario sufrirlo."

Hay, entonces, aquí dos formas de asumir el sufrimiento por parte de un grupo académico:

1. Es abandonarlo cuando se vive como incompatible con otras esferas de la vida del sujeto, incompatibilidad que puede estar referida a múltiples causas conscientes e inconscientes.
2. Se permanece en el programa y se asumen, casi con docilidad, los requerimientos y exigencias institucionales. Esta docilidad puede ser vista como reminiscencia del siglo XVII en que

"[e]l cuerpo [es visto] como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de la utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder [...]" (Foucault, 2000: 168).

La funcionalidad está puesta en el sometimiento a la norma, que es la base de la contención para el intercambio y la interacción. El 'bien individual' queda subsumido en el 'bien grupal e institucional', para tener como resultado 'cuerpos sanos, fuertes, funcionales'. Son cuerpos que han sido seleccionados, que han sabido ser seleccionados. Al ser sanos, resistirán los rigores del programa y saldrán fortalecidos, sino serán miembros debilitados, disfuncionales, como órganos enfermos en riesgo siempre de ser curados por medios severos y, si no responden al tratamiento, serán amputados.

A., como portavoz del grupo, dice:

Sufrimos más los alumnos. Sentimos temor ante la evaluación. La institución es demandante y está idealizada. Nosotros le ponemos un depósito extra. El tiempo nos persigue.

Dos sectores, dos cuerpos institucionales perfectamente diferenciados: los alumnos y los maestros. Los primeros son frágiles y vulnerables. Serán dóciles y obedientes, porque se han puesto en manos del cuerpo docente, como cuerpo de especialistas quienes comportan los criterios de competencia y de saber (Foucault, 1990). Por su parte, los estudiantes, desde su propio imaginario, atribuyen a los docentes, al programa y a la institución una serie de características construidas desde el propio imaginario que, combinado con su experiencia y diversas narraciones testimoniales y fantásticas, prefijan ciertas formas de funcionamiento. Dentro de esto no escapa la idea, ya trabajada por Anzieu (1993: 124), respecto de que el cuerpo docente está integrado por súperdocentes poseedores de todo el saber. Su encargo se asocia también con una función paternal, ya que son, ellos,

los que deben cuidar a los estudiantes en su proceso de formación, del cual son responsables, así como son responsables del éxito del programa (pp.124-125).

El grupo de estudiantes, cuerpo doliente en esta fabulación, son adolescentes -del latín *adolescere*, crecer- y adolecentes -adolecer, caer enfermo, padecer- que se tienen que someter a los rigores de su propio crecimiento que es, a todas luces, doloroso, pero que, en el futuro, traerá satisfacciones. Significa un movimiento en un "camino conducente a modificaciones interiores del cuerpo [para] disponer de una experiencia de satisfacción y una de excitación, sentida como displacer y [que] tiende hacia el placer, es lo que denominamos un deseo [que se asocia con] el placer ligado a la satisfacción" (Freud, 1893-1895).

El lugar de la institución es el de poner, a disposición de los estudiantes, los mejores recursos y condiciones con que cuenta, pero bondadosa y perversa simultáneamente, premia y castiga, a partir de la evaluación y produce heridas narcisistas; la idea de poder disfrutar una experiencia formativa, parece desvanecerse frente a esta consigna. En esta relación la institución define dos lugares:

El sujeto-victima y el sujeto-victimario, donde la evaluación evidencia la 'victimación' y la culpa (Araujo, 2002, crónica).

La evaluación, entonces, es garante de que la institución ha formado cuerpos sanos que apoyen la fuerza de trabajo, de manera consecuente con la mística institucional, donde se filtran otras presiones macroinstitucionales, ya referidas en los capítulos II y III.

El grupo está formado por cuerpos vivientes que se congregan en torno a una mesa, a un vacío, a un texto, a un tema, a un(a) docente, a una experiencia, a una problemática; cuerpos que sufren, enferman, crean vida, se ausentan; cuerpos presentes en mentes ausentes; cuerpos deseantes, ondulantes, sensuales. Cuerpo: lugar de placeres proscritos, de miradas, de contemplaciones; cuerpos cansados, vitales, armónicos y gráciles; todo metido en los cuerpos. Cuerpos en el tiempo y en el espacio, en el trabajo, en la indagación, en el cuestionamiento, en la pregunta, en la mirada.

Al recorrido anterior respecto de la evaluación, se suman ahora dos temas más, el del cuerpo grupal que sufre como efecto de la evaluación, ya tratado arriba y, ahora, se precisará en qué sentido sufre.

Los siguientes apartados se centran en las voces del grupo con respecto de la angustia provocada por la evaluación. Acompañan a estas voces algunos referentes teóricos que tienen el propósito de abrir el horizonte de comprensión del binomio evaluación-angustia y algunas interpretaciones personales completan el tema. Cabe señalar que, tanto la selección de los referentes teóricos, como de lo que el grupo expresa, han sido escogidos por la investigadora, por tal motivo, ésta es sólo una de las múltiples maneras de abordar el tema y tratar de presentarlo de forma interesante y significativa.

2. La primera entrega o la explosión de la angustia

Sin la angustia la existencia correría, en efecto, el peligro de perderse en lo cotidiano, o de anquilosarse en lo satisfecho.

Martin Heidegger

Este apartado intenta poner de relieve un conjunto de movilizaciones y producciones que se generaron en el grupo académico durante el tiempo del proceso de formación y que se vinculan con el tema de la evaluación. Ya ha quedado claro que éste no se refiere sólo a lo institucional y a la acreditación de los alumnos, sino que incluye la mirada que los propios estudiantes tienen acerca del programa educativo en el que se encuentran matriculados. La posibilidad de dar cuenta de los procesos que se suscitan frente a la evaluación en este apartado, está dada a partir de la observación y análisis de las dinámicas desencadenadas en el grupo específico, cuya experiencia académica ha sido el insumo principal de esta tesis. Asimismo, debido al exceso de material empírico recabado, sólo daré cuenta de lo acontecido de un primer módulo o trimestre¹¹, tiempo en que el grupo manifestó su sensación de angustia, misma que lo llevó a ensayar distintas formas de acción frente a la institución, la planta docente y el grupo mismo. En los módulos subsecuentes se dieron procesos parecidos, pero que, naturalmente, conforme avanzaba el proceso formativo se fueron incorporando otras problemáticas y, en ocasiones, se construyeron nuevas formas de plantearlas, enfrentarlas y hasta resolverlas. No obstante, la experiencia del primer trimestre, dado su carácter inaugural, fue la más significativa, en tanto que puso al descubierto una serie de emergentes individuales, grupales, docentes e institucionales. En el grupo tuvo un impacto que logró sorprenderlo y sobresaltarlo y aunque en el resto de los módulos la emergencia de la angustia fue inevitable, los estudiantes más perceptivos pudieron dilucidar algunos de los requisitos no dichos en los documentos de los programas de cada módulo, respecto de la evaluación. Este proceso de aprehensión les permitió tener más éxito académico.

a) La evaluación con su carácter explosivo

El tema de la evaluación en los dispositivos académicos es, por lo regular, un objeto ansiógeno. Se asocia con el éxito y el fracaso, con la inclusión y la exclusión, con tiempos y tareas, con miradas múltiples y estereoscópicas y tiene un efecto en el narcisismo de los sujetos implicados en ella.

¹¹ El recorrido completo del programa ya se desarrolló en el capítulo anterior.

El primer encuentro con un objeto desconocido o por conocer, como objeto 'peligroso' es portador de un monto de ansiedad y/o angustia con varias salidas, que van desde estar silenciadas, hasta hacer aparición abrupta, como resultado de la irrupción de tensiones del exterior, que por su intensidad o al encontrar un debilitamiento en la "fuerte película protectora que tiene la misión de evitar las excitaciones perturbadoras [...] [provocan que] el aparato psíquico se desbord[e] por la excitación"(Le Gall, 1985:26).

En este sentido, Freud (1926) dice que la angustia, al igual que la ansiedad, es algo que sentimos. Es afecto, es displacentera, y tiene tres momentos:

1. La carga displaciente
2. El acto de descarga
3. La percepción de tales actos por vías determinadas.

Dicho de otro modo, la ansiedad y la angustia se deben a un incremento de la excitación provocada por un estado de peligro o la sensación de proximidad del mismo, que trata de aliviarse a través de la descarga de la angustia. Sus posibilidades de aparición son dos: una inadecuada frente a situaciones nuevas y una adecuada, que trata de prevenir la situación de peligro.

El término angustia del latín *anxietas* o de *angere* significa apretar, ahogar, encontrarse en apuros, sentirse acorralado, o de *angustiae*: embarazo, dificultad; del radical indogermánico *angh*: estrecho. En su sentido etimológico remite a restricción y limitación.

La angustia "es un estado emocional tenso, desagradable, suscitado por la incertidumbre e indeterminación inherente a una situación que se considera amenazadora y que se percibe como afectación" (Fröhlich, 1986:43).

Ahora bien, al retomar una experiencia académica de un grupo en formación se puede dar cuenta del nerviosismo (angustia o ansiedad) que experimenta desde el inicio de la conformación del propio grupo. Este estado de tensión, generalmente, se inaugura durante los primeros encuentros con el escenario del programa educativo. ¿Quién no llega a un proceso de selección con un monto de angustia? Se trata de una etapa importante de evaluación para poder quedar incluidos en el programa académico. No nos debe extrañar si se escuchan voces que dicen:

Yo, en ese momento me sentí nerviosa. Tuvimos mucha angustia en el preingreso

En el espacio académico, la evaluación es un proceso permanente, que no tiene que ver sólo con la aprobación y acreditación de los estudiantes inscritos en los programas, sino que incluye una serie de otros factores que están en revisión permanente, esto es, que cargan con diversas miradas. Es prerrogativa de los docentes evaluar a los estudiantes, pero es inevitable que los estudiantes evalúen distintos momentos, elementos, formas de intercambio, contenidos, apoyos materiales, etcétera, que se ponen en juego al momento de ejecutarse el programa educativo.

Es así que, desde una perspectiva amplia de la evaluación, ésta está presente siempre y en todo momento, ya que lo que la define es la condición de que todo sujeto en situación, en mayor o menor medida, formula juicios críticos en torno a asuntos que le son significativos. En este sentido, habrá juicios expresados públicamente, en tanto que habrá otros que se reservan, pero que no por ello dejan de incorporarse como temas pensados que van constituyendo la subjetividad de cada sujeto.

Desde esta primera consideración, sólo se puede dar cuenta, desde el exterior, de aquellos juicios que tienen emergencia en una interacción con otros; en este caso particular, de los emitidos durante el trabajo grupal formal o informal anudados al proceso de formación.

3. A manera de relato

a) Preludio

Imaginemos una sesión inaugural correspondiente a un primer periodo lectivo. La cita es a las nueve de la mañana, poco a poco se van incorporando, tanto los estudiantes de reciente ingreso, como varios miembros de la planta docente. Cada uno toma un lugar en el escenario; los docentes al frente. Los estudiantes sentados en semicírculo, ocupan el otro espacio. Los docentes se ubican detrás de una gran mesa, los estudiantes frente al agujero o vacío que queda entre ellos y la mesa. Es la presentación del programa, de los docentes y de los estudiantes entre sí. El acto inaugural incluye diversos discursos de bienvenida, algunas aproximaciones al tema central del programa educativo y otras disquisiciones problematizadoras en torno al campo de conocimiento central. También se abordan temas que tienen que ver con la importancia de la constitución, el trabajo y la permanencia del grupo, de ahí que se destaque este primer encuentro, como un acto fundacional.

Ahí sentados todos escuchan a todos, todos se miran entre sí. Rostros y miradas expectantes, cuerpos tensos, oídos alertas. Y una voz, que no rompe el silencio, dice:

¿Por qué no está la maestría en el padrón de excelencia de CONACyT?

¿Qué le falta?,- se pregunta el grupo.

Es un encuentro inesperado con una falta, con una carencia, con algo que no se tiene, que se convierte en fantasma para todos, como presencia etérea y molesta, y que estará ahí todo el tiempo con su mundanidad (Heidegger, 1997).

Más tarde la misma voz enuncia que el documento, que presentan los docentes, correspondiente al periodo lectivo está mal redactado. Le faltan acentos. Más bien parece un instructivo que un documento de inducción al proceso. Además, al final del trimestre seremos evaluados:

¿Cómo seremos evaluados?

¡Está en el módulo! ¡Lean el módulo!

¡Leamos el módulo!

*Para evaluar [calificar] el trimestre se considerará sólo el **ensayo**. Las participaciones no, porque pervierten el proceso - dice un docente.*

¡No es justo, así sólo se mira el resultado y no el proceso!- replica una estudiante.

Cabe aclarar que el programa escolar exigió la elaboración obligatoria de un ensayo por cada módulo, que fue el producto principal para la calificación correspondiente.

b) El primero de seis actos está por concluir

Han transcurrido 7 semanas desde la sesión inaugural, faltan tres para la entrega del trabajo de fin de trimestre. ¿Qué vive el grupo? Vive y experimenta un programa académico dividido en tres espacios curriculares articulados por un solo objeto problemático o de transformación.

Son demasiadas lecturas, demasiados autores y enfoques. ¿Cómo vamos a relacionar todo esto con nuestro proyecto? En el seminario teórico somos muchos y sólo algunos hablan. Lo fragmentado de los comentarios genera protagonismo e incertidumbre. Hay discontinuidad y ausencia de construcción. Los textos se abordan insuficientemente...

Ahora bien, en las declaraciones anteriores está contenida una emergencia emocional que, según Sartre -quien equipara la emoción y el afecto- tiene la intención de transformar el mundo en dos sentidos. Uno corresponde a que la propia sensación de impotencia sobrecarga de significado los eventos en el mundo. El segundo tiene que ver con la posibilidad de buscar formas de enfrentar esas dificultades, donde las emociones juegan un papel activo. Las emociones (la angustia, el miedo, la tristeza, la alegría, entre otras) se presentan frente al encuentro de dificultades para continuar el trayecto en el mundo, en tanto que "todas las vías están cortadas y, sin embargo, hay que actuar" (Sartre, 1983: 85). Y sobre esta misma reflexión, el autor continúa diciendo: "[...] cuando todas las vías están cortadas, la conciencia se arroja al mundo mágico de la emoción, se arroja a él entera, degradándose; es una nueva conciencia frente al mundo nuevo y lo constituye con lo más íntimo que posee, con su presencia y su distancia." (p. 106), y concluye diciendo que "[...] a través de la emoción se nos aparece una cualidad aplastante y definitiva de la cosa." (p.112).

Frente a la inminencia de la próxima entrega del trabajo, situación que desencadena ansiedad, el grupo cuestiona la operación del dispositivo, el cuál se convierte en el 'culpable' de que, en este momento, y por fallas de él, el grupo se encuentre deficiente para la realización de la tarea final.

Esa semana, con su tiempo y espacio, se convierte en una fase de convergencias 'casuales' y sincronizadas que aluden, en el discurso, a la angustia

desde al grafo del deseo de Lacan, donde la voz, la mirada, lo anal y lo fálico remiten a lo prohibido, pero también al objeto de deseo. La ambivalencia generadora de ansiedad está depositada en los pares: lo fálico con la castración; lo anal con la mirada y lo oral con la voz interna que da órdenes. (Saettele, 2001, crónica). (Para una mejor comprensión de la articulación entre el grafo del deseo y la angustia, véase el Anexo 8, p.294).

Se exhibe la película *El aceite de Lorenzo/ Un milagro para Lorenzo*, con contenido fuertemente emotivo y donde confluyen dos secuencias que son retomadas más tarde por el grupo. Por un lado, la vida, la muerte, el sufrimiento, la fragilidad del cuerpo. Por el otro, la ciencia, sus métodos y sus ritmos. El discurso, como elaboración fría parece no tocar al grupo, no obstante, la película sí. El momento es de fuerte tensión. El propósito de la presentación de la película es mostrar la forma para investigar, pero la atención está puesta, de modo importante, sobre la parte emotiva. La 'posición profesional', que sirve de escudo para evitar la implicación (Devereux, 1999:118) no logra construir su lugar como defensa frente al sufrimiento. Las tensiones se contienen y emergen como angustia automática, entendida ésta como la reacción que se tiene frente a situaciones traumáticas, con afluencia de excitaciones externas o internas que el sujeto es incapaz de controlar (Freud, 1926; Laplanche y Pontalis, 1986; Ricón, 2002).

Hay así varias tensiones: unas académicas, otras personales. Las primeras refieren al advenimiento del plazo para la entrega del trabajo y la película trata de modelizar el método de la investigación. Las segundas contienen circunstancias y momentos personales que conforman las subjetividades singulares (donde lo externo y lo interno construyen la síntesis). El grupo, a través de su portavoz (B), hace su primera petición a los docentes:

Dennos más tiempo para la entrega del ensayo.

La solicitud implica no sólo una cuestión de plazos, sino que hay una especie de declaración relativa a la sensación de desvalimiento, de insuficiencia, de incapacidad para enfrentar la tarea, en ese momento y bajo las condiciones institucionales.

Al respecto Freud (1926) señala que la angustia es frente al peligro, es así que

[. .] siguiendo el desarrollo de la serie angustia-peligro-desamparo (trauma), podemos establecer la síntesis siguiente: la situación peligrosa es situación de desamparo reconocida, recordada y esperada. La angustia es la reacción primitiva al desamparo en el trauma, reacción que es luego reproducida, como señal de socorro, en una situación peligrosa.

Aquí la situación peligrosa es la triada ensayo-evaluación-calificación. Del desempeño, en el primer elemento, dependen los otros dos. El primero representa el producto del trabajo del trimestre, que se vive como forzado por un orden al margen del proceso de construcción, mismo que corre por otros tiempos.

Y J. dice:

La ciencia es paciente, lenta; no corre por las urgencias de las personas.

[...] los tiempos limitados y la exigencia de mostrar un resultado en un tiempo perentorio, crean una condición de angustia que puede paralizar el proceso creador, [...] impide, asimismo, asumir el riesgo de una idea audaz de la que no necesariamente se puede estar seguro de los resultados en un determinado tiempo y, simultáneamente, genera condiciones de angustia que lejos de posibilitar el trabajo académico, contribuyen a su deterioro y estancamiento.[...] La evaluación es productora de confusión y angustia" (Díaz Barriga, 1996:415).

• El grupo se desborda

Hoy 9 de noviembre nos reunimos, como de costumbre en la pequeña aula, diez de los once que formamos el subgrupo que coordina S. Ese pequeño espacio ya ha sido motivo de comentarios:

Es demasiado reducido, abran las ventanas, me da claustrofobia.

Es un tiempo académico, dentro del dispositivo, que permite la emergencia de una multiplicidad de intercambios que rompen con una forma estereotipada de realizar el trabajo escolar. De nuevo nadie quiere hacer la relatoría y el grupo se manifiesta de la siguiente manera:

- *Es un lugar para relajarse-, dice una voz. Observar y escribir ponen al margen de lo que ocurre. Aquí también podemos hablar de otras cosas, podemos dejar salir nuestros sentimientos y emociones. Siento gran ansiedad, aquí se puede hablar de ella [...].*
- *Toda mi vida metida aquí sin poder acomodar, me da angustia [...] siento miedo de mirarme, comprenderme [...]. Lo objetivo es atrayente, pero me atraviesan los sentimientos, miro la huida como una alternativa...*
- *Soy funcionaria, el trabajo me exige, estoy frente a muchas cosas nuevas, tengo dificultad para colocarme. La ruptura pesa y se dificulta el movimiento.*
- *¿Cómo hago el trabajo? Tenemos que asumir estoicamente o mejor irnos. Lo teórico me ha hecho mirarme en el espejo. Me angustian los comentarios, el sufrimiento, la investigación. Pasión y angustia recorren el cuerpo. El cuerpo no me dio, me quebré. Estoy angustiada, los sueños dicen 'no hay clases', me relaja no tener que venir. Estuve enferma, tengo que padecer la maestría o huir. No puedo escribir, no me mueve nada, tengo ansiedad y siento mucha presión, no puedo con todo, pero tampoco quiero huir. Son demasiadas lecturas que no alcanzo a procesar. Perdí el objeto y el texto.*
- *No lloré porque quería, me dolió la cabeza. La película me hizo recordar la muerte de mis sobrinos.*

- *Siento exigencia sobre mí. Los buenos alumnos exigimos un trabajo bueno, somos buenos alumnos, tenemos que ser chingones (sic) investigadores. Hemos sido espectadores, ahora nos ponemos en juego. Sentimos la persecución de la evaluación. La de los maestros es sesgada. La evaluación debe considerar la diferencia, que es algo que priva aquí.*
- *Lo convocante es lo bonito. La presencia de lo burocrático no me gusta, quisiera algo más libre. Y además hay que entregar el disquette. Lo importante es la validez del trabajo, no lo burocrático. Las entregas tan anticipadas son para que los docentes puedan leer. No hay que olvidar el recurso del incompleto.*
- *La entrega del trabajo para evaluar el primer módulo aparece amenazante. Vivimos la maestría como un gigante que aplasta. Se trata del tema de la angustia frente a la angustia. [Los docentes] son censores que descalifican por la vía de la calificación. Tienen la legitimidad de hacerlo trizas. El censor no sólo está afuera, está también en cada uno (a) y se manifiesta en la autoexigencia de ser excelentes. Se genera angustia frente al corte. La tarea es vista como imposible. La falla no se permite. Cargamos con el fantasma respecto de todo lo que se tiene que trabajar para rendir adecuadamente.*
- *Los atravesamientos personales inciden en la generación de angustia y ansiedad. Está la posibilidad de la huida del lugar que produce ansiedad. Tenemos angustia por el futuro, incertidumbre frente a los compromisos adquiridos en la maestría. Me inquieta la incertidumbre, me mueven las angustias de los otros, la angustia de querer intervenir.*

La sesión está dividida por momentos de reflexión. Una primera parte introductoria es respecto del propio espacio académico y su potencial alternativo. Las manifestaciones más recurrentes conforman un haz anudado por la angustia que genera la próxima entrega del ensayo; otras enunciaciones hablan de asuntos diversos, que conjuntamente con el tema central, abren caminos para una reflexión en torno a la existencia misma. La parte significativa de las intervenciones remite a temas ligados con el cuerpo y su fragilidad, depositario de múltiples tensiones, la posibilidad de la huida confrontada con la posibilidad de asumir el programa de formación, el desvalimiento intelectual como eventual provocador de inmovilidad, la vida misma, sus retos y la posibilidad de 'ser ahí', la mirada, el reconocimiento y la comprensión hacia el mundo con su carácter reflexivo para poder: mirarme, reconocirme y comprenderme.

[..] por mediación, el hombrecito anticipa en un primer movimiento su propia imagen, para re proyectarse en un segundo movimiento sobre un objeto exterior, investido por ello libidinalmente y construido como objeto de deseo, que nunca ningún significante podrá designar (Lacan en Kaufmann, 1996: 517).

- **El cuerpo**

El cuerpo es el lugar donde la angustia también se expresa, se producen sensaciones internas y subjetivas, se incrementa la atención sensorial, la tensión motriz y se producen procesos de descarga. "La descarga se caracteriza por palpitaciones cardíacas, sudor, temblores, visión confusa, opresión en el pecho e inquietud. [...] La angustia tiene casi siempre una manifestación explosiva con efectos en el cuerpo." (Le Gall, 1985; 15).

Antes de empezar a leer mi trabajo me sentía muy angustiada, me sudaban las manos, ¡tócame! todavía las tengo heladas. Luego me fui tranquilizando poco a poco.

De igual forma, Laplanche (2000) asocia el cuerpo con la angustia y el dolor, que en su condición displacentera "[...] auguran enseñarnos algo sobre la reacción del psiquismo con el cuerpo, no en el sentido de las viejas relaciones del alma y el cuerpo, sino sobre los modos de transposición, de derivación o de metáfora según los cuales se comunican estos dominios: el de la estructura psíquica (la del yo, particularmente) y el del cuerpo." (p.32), lo que alude a la necesidad de cargar al cuerpo de emociones. Después de todo, el cuerpo es lugar de deseo y es también metáfora del yo.

- **La fuga o huida**

Dice Freud (Lección XXV) que la fuga o huida es un reflejo del instinto de conservación del yo que se desencadena como consecuencia del monto de información que se tiene frente al peligro que amenaza y a la valoración de las propias fuerzas para enfrentar este peligro. La fuga también la intenta el yo, al tratar de eludir la hostilidad y el castigo del superyó. Heidegger (1997) señala que "la fuga de 'ser ahí' es ante sí mismo". Se huye ante sí, se huye 'ante qué'. La fuga no es necesariamente un desvío, un retroceso o una caída del 'ser ahí'. "[...] el desvío de la caída se funda, antes bien, en la angustia, que es por su parte lo único que hace posible el temor [temor y angustia son distintos]. [...] el 'ante qué' de la angustia es el 'ser en el mundo' en cuanto tal." (p. 206). La posibilidad de la caída lleva a la fuga y/o a la angustia como una preparación y eventual evitación de sentir miedo. La fuga también puede ser por actos de sustitución, pero "si no aportan suficiente resolución, la tensión persistente se manifiesta mediante la tendencia a renunciar a la prueba [...] el sujeto se halla sometido a la atracción positiva de la meta y a la acción de repulsión, negativa de la barrera" (Sartre, 1983: 53).

A la fuga o huida se contraponen la lucha por conseguir algo que no se tiene y se desea, la defensa de algo que se tiene y que no se quiere perder, y la transacción o componenda.

Dennos más tiempo para la entrega del ensayo

Es una petición del grupo. Se hace en un espacio curricular donde se obtiene la respuesta:

Siempre lo piden..., creo que no, pero plantéenlo.

Sentí angustia cuando R. dijo que era natural pedir prórroga.

Cuando la petición vuelve a aparecer, la respuesta es:

Hay una obligatoriedad de la norma; las excepciones son complicadísimas. Soy coordinadora en otras instancias ¿Qué significa estar conmigo?

Ante la negativa, la transacción fracasa. Nadie del grupo huye. Todos asumimos la responsabilidad de entregar el ensayo el día fijado. La repulsa es una demostración en que la emoción se convierte en "huida ante la revelación a punto de manifestarse" (Sastre, 1983:66). Dicho de otro modo, según el autor, no se huye de la amenaza que genera la emoción, sino que la emoción es una forma de huida; basta entonces con sentir la emoción para que la huida se haya efectuado. Esta perspectiva explicaría por qué los estudiantes finalmente sí escriben el ensayo a pesar de vivirlo como imposible.

• La tarea imposible

La investigación tiene nombre de niño enfermo, pesa y da trabajo, angustia y no se tienen los recursos para resolver la situación.

Las tareas, las participaciones, las exposiciones en clase, las relatorias, las réplicas, los ensayos y la investigación de campo son tareas resistidas. El grupo, incluidos los docentes, amenazan con sus miradas y sus juicios, a la vez que son lugares que permiten la elaboración, la reflexión, el análisis y la construcción, no sólo de productos académicos solicitados por la institución, sino también de otras creaciones como poesías, cuentos, relatos y más.

De acuerdo con Fröhlich (1986) cuando el reto es intenso causa huida. Si se sabe cómo aliviar la tensión, la demanda es percibida, reorientada y permite un cambio de actitud y la condición amenazante sitúa al sujeto entre dos polos: la utilización de la información en uno y el bloqueo en el otro. "Cuando el objeto de las expectativas es algo que se producirá con toda seguridad y que resulta fácil imaginar, éstas guiarán la percepción, el pensamiento y la conducta en una dirección determinada, desembocando en la disposición a actuar" (p.41).

Los ensayos, los proyectos de investigación son esfuerzos individuales, el programa aporta poco. ¡Empieza a escribir sobre tu tema! (Dos voces: la queja y su solución).

La creación implica angustia que tiene que ver con la libertad de crear; "cuanto más original es un hombre tanto más honda es la angustia en él [...]" (Kierkegaard, 1959: 53). Si la libertad genera angustia, entonces la prescripción y la norma son

antídotos contra ella; no obstante, en este caso, existe la dualidad entre un proceso de creación personal en vinculación con una demanda explícita puesta en el exterior. Asimismo, satisfacer una demanda "tiene cierta relación con la muerte, con <la pequeña muerte> [...], [ya que] una regla biológica fundamental [...] [es que] los individuos deben procrear y luego desaparecer como tales" (Harari, 1993; 186).

La tarea imposible es vista bajo esta óptica, por lo menos, por cuatro consideraciones:

1. Es imposible, porque el grupo carece de las condiciones académicas imaginarias que se requieren, tales como: bibliografía acotada y pertinente, orientaciones docentes específicas, claridad temática y tiempo suficiente para la elaboración. De estas carencias es responsable el programa de formación y quienes lo gestionan, es decir, los docentes. Eso dice el grupo.
2. La necesidad de realizar el ensayo es por demanda de la parte docente. Responder a la demanda incluye no saber qué quiere el otro, ni el gran Otro de mí, por lo que el sujeto puede quedar fácilmente atrapado en el deseo de ambos.
3. Responder a la demanda del otro es entregarle algo mío, de mi cuerpo, pero que al estar fuera de él, pierde su carácter de inherente a mí y se convierte en objeto de desecho, en semejanza con las heces fecales que el niño entrega a la madre, para ser luego desechadas por ella.
4. El imaginario de que el proceso de creación y procreación lleva, necesariamente, a la desaparición, a la 'pequeña muerte'.

En este sentido, si la tarea se logra sobreviene la 'pequeña muerte', que en analogía con el orgasmo, es satisfacción, pero no satisfacción plena. Antes se atraviesa por la incertidumbre que significa no conseguir el logro y no arribar a la 'pequeña muerte', que en un curso académico ('irse a incompleto' y tener que reelaborar el ensayo) significa que se tiene que repetir el proceso de la incertidumbre con la experiencia magnificada del desvalimiento. Esto es, lograr es arribar a la pequeña muerte, no lograr es aplazar la pequeña muerte. Concluir una tarea, una fase, un proceso es morir un poco. Conlleva la ambivalencia de la satisfacción que no es completa, en tanto, es satisfacción con falta, e incluye el duelo por la pérdida del objeto de deseo. Esta secuencia puede interpretarse como la causa de la resistencia.

Por otro lado, si el logro no se alcanza puede ser que:

- a) Éste no tenga el estatuto de objeto de deseo propio (objeto *a* según Lacan).
- b) Un exceso de angustia paralizante por desvalimiento obstaculice la tarea.
- c) Exista un desvalimiento real frente al objeto *a* del Otro.
- d) El deseo del Otro se vuelve ingobernable, es así que suscita la angustia. ¿Qué desea el Otro de mí? "Pues me quiere a mí, por cuanto no sé qué a soy para él.

Tras la angustia se esconde, y se manifiesta, una dimensión de devoración.” (Harari, 1993:188). Así el sujeto es devorado por el Otro y por la angustia.

- **Y sigue el relato ...**

En un día escolar como otros, la tarea imposible es recogida, puntualmente, por un docente a los estudiantes que ya han llegado y se inician las actividades con escasa presencia del grupo. Poco a poco se van incorporando más. Son más los estudiantes ausentes que los presentes. Conforme avanza el día se completa el grupo y se completa, también, la entrega de los escritos. Cada docente recogerá, para su lectura, los ejemplares que le corresponden. El grupo supone que lo siguiente, respecto de los ensayos y la evaluación, es la espera paciente hasta que se realice la asamblea de evaluación y se conozcan los resultados. Eso ocurriría un día de diciembre.

Pero, sucedió que en el siguiente encuentro académico, cinco días después, los ensayos fueron repartidos entre los estudiantes de forma que cada uno tendría que leer y comentar el documento de alguno de sus compañeros. Los trabajos fueron recibidos con sorpresa, ya que esa actividad no había sido explicitada.

Con la entrega del trabajo yo pensaba que se cerraba el círculo.

c) Segundo acto. La tarea resistida o no me miren

*El ojo piensa, el pensamiento ve, la
mirada toca, las palabras arden.*

Octavio Paz

- **La dinámica institucional facilita la coyuntura**

Es tiempo institucional en que se abre la posibilidad de un intercambio con fines organizativos entre los docentes que integran el Comité de esta maestría y los, en este caso, tres representantes de la parte estudiantil. A estos representantes les toca convocar una reunión con el grupo, fuera del encuadre institucional, con el objetivo de servir de enlace entre el propio comité y el grupo. La misión de estos representantes es la de servir de enlace entre la parte docente y el grupo. Les corresponde asistir a las reuniones e informar al grupo sobre las discusiones y/o disposiciones que de ese foro emerjan, a la vez que abrir los espacios de discusión grupal para, posteriormente, ser portavoces de las necesidades y demandas del grupo en el espacio mismo del Comité.

Convergen, en este momento, varios factores: uno tiene que ver con que para la realización del ensayo, que ya ha sido entregado, el grupo ha manifestado la necesidad de tener más elementos que permitan armar el documento final. Asimismo, ha pedido más estructura en los temas y la docencia, más apoyos como

guías de lectura y síntesis, realizadas por los docentes, que faciliten la integración, y, por tanto, eviten la excesiva dispersión;

Los temas son demasiados dispersos. Cómo hacemos para amarrar. A los docentes les toca hacer las síntesis. Los temas interesantes tratados en el seminario teórico se quedaron al final, nos hubieran servido para hacer el ensayo. Arreo ideas para hacerlas converger.

Entre los factores que facilitaron la posibilidad de la reunión del grupo están los tiempos y las dinámicas institucionales que propiciaban la necesidad del encuentro grupal para discutir temas de gestión del programa. La demanda de una tarea no prevista (en este caso, la lectura de los escritos de los compañeros) se inscribe en la posibilidad de ser tema de discusión grupal. Probablemente, de no haber existido esta coyuntura la tarea se hubiera realizado desde el plano meramente de lo individual, y la historia del grupo sería otra. Estas condiciones, aparentemente, incidentales devinieron en:

- La posibilidad de la resistencia para realizar el encargo,
- La reflexión en torno a lo que se permite que el grupo mire y a lo que se autoriza él mismo para ser mirado.
- La necesidad de una organización para que el grupo se estructure y pueda funcionar.

• Dos intentos de reunión para hablar-nos

Un jueves de noviembre citamos a las ocho de la mañana. Sólo llegamos unos cuantos, por lo que la sesión se pospuso para el medio día. Terminadas las actividades institucionales programadas para esa jornada, varios compañeros se retiraron de forma que permanecemos once estudiantes para discutir los asuntos problemáticos. El primero que emergió fue el encargo de leer los ensayos de los otros, y ser leídos por los compañeros, en correspondencia de uno a uno. La resistencia para la realización de la tarea encontró su argumento en las propias precisiones del documento del módulo como documento rector, donde se explicaba que los ensayos sólo serían leídos por los dos asesores asignados y que únicamente, por acuerdo expreso de ambas partes, la docente y la estudiantil, podrían abrirse en otros espacios. Esto remite al tema de la norma y lo que está reglado por la institución. De aquí se abren dos problemáticas:

1. La noción acerca de que la prescripción y la norma dan contención y, por tanto, tienen la función de ser antídoto contra la angustia.
2. La dificultad en virtud de la cual la norma sea fijada por la institución, pero el grupo siente que es 'violada' por ella misma, lo que trae como consecuencia que éste se pregunte acerca de cuáles normas valen y cuáles no. Éste es un tema que ya he tratado en apartados anteriores y sobre el que volveré más adelante.

La reunión, que se describe, duró aproximadamente 1:30 hrs. La encabezaron los representantes del grupo que habían sido elegidos al principio del trimestre. Se pensó en tres representantes para el comité: dos varones y una mujer,

También una mujer para estar representadas, después de todo somos mayoría.

La inconformidad se plantea en términos de que:

La tarea nos sorprendió. Los trabajos eran sólo para ser revisados por los dos docentes lectores. La eventual lectura de los ensayos por diversos canales sería sólo con el consentimiento nuestro [del autor].

De igual forma sólo se subirían a la red por acuerdo entre el autor y el comité de la maestría.

¿Qué hacemos para que no se transgreda lo normado?

Frente a la discusión de estos planteamientos, el pequeño grupo decide no hacer la tarea y establece una primera red de comunicación con los ausentes, para informarles acerca de la decisión y recomendar que la tarea no se realice para el martes, no obstante, queda abierta la posibilidad de una discusión ulterior. Al respecto, después se escucha una voz docente:

Tal vez si hubiéramos distribuido de otra manera la tarea, se hubiera asumido de otra forma. Si pudieron hacer la red telefónica es porque yo les di el directorio.

En lugar de que el grupo asuma el compromiso de leer el ensayo de algún compañero como actividad inaugural, las referencias de funcionamiento institucional se colocan en el pasado y la norma institucional se actualiza.

En mis tiempos se hacían réplicas. Eso permite aclarar y completar el trabajo. Podemos proponerla. Quedaría como voluntaria, sólo para los que la quieran.

Podemos advertir que la última recomendación intenta dejar ciertos trabajos académicos no normados, en calidad de voluntarios.

• El martes: día significativo para el grupo

El martes siguiente, los representantes socializan en el Comité de la maestría la decisión de no cumplir con la tarea encomendada y la propuesta de introducir la modalidad de la réplica posterior a la entrega de los trabajos subsecuentes en los diferentes módulos. Un docente expresa:

Los compañeros de la maestría dan mucho trabajo.

A M. le encantó la idea de la réplica; será obligatoria para todos,- dice M. representante del grupo

Más adelante, durante el segundo trimestre, la inminencia de la réplica es vivida con un gran monto de angustia, asunto que ya ha sido señalado en el capítulo anterior.

En estos pasajes hay dos efectos que se revierten: el directorio organizado y provisto por la parte docente que se usa para no atender la tarea, y la propuesta de la réplica por la parte estudiantil que se convierte, en el futuro próximo, en elemento ansiógeno.

Efectivamente, la tarea solicitada no se realizó, no sólo por la parte del grupo que decidió suspenderla o, eventualmente, reconsiderarla como actividad a futuro, sino también por la parte del grupo ausente durante la toma de decisiones, que supo de la propuesta de suspensión, por vía telefónica, a través de los propios compañeros de estudio. La parte docente, asimismo, ya estaba enterada de que no se había cumplido con ella.

Esta situación de organización preliminar del grupo podría haber sido un factor que posibilitaría su articulación, empero, el proceso de juramentación todavía no se había establecido, y antes que ser esta primera decisión 'grupal', un arranque para la constitución del grupo, se convirtió en un elemento de inconformidad que devino en una primera división (fase de fragmentación).

Con esta discrepancia se evidencia la necesidad de que para que un grupo logre su conformación es necesario abrir y asumir espacios de discusión en el mismo.

A continuación se tratará, brevemente, lo que ocurrió en el tiempo del espacio curricular para el que no se realizó la tarea, a pesar de no haber ningún reclamo, por la parte docente, por el incumplimiento,

No me molestó que no hicieran la tarea.

y al querer entrar en materia, el tema de la tarea resistida emergió a través de diversas expresiones. Pareciera ser que el sector del grupo que decidió suspenderla, tenía que justificarse. El otro segmento, el que sólo se sumó, tenía que mostrar su desacuerdo hacia la decisión tomada y su adhesión a la prerrogativa de los docentes de decidir las actividades que consideraran necesarias.

Los actos de resistencia son formas de abstraerse a la demanda. La resistencia es promovida por algunos. Una parte de los otros ausente, en el discurso, no en los hechos, enunciaron estar de acuerdo con la tarea. El discurso no evidenció resistencia, sino que, por el contrario, ese segmento del grupo parecía estar molesto por la suspensión de la tarea, aunque tampoco la realizó.

Así se establece una especie de diálogo entre ambas partes:

Habla una parte del grupo:

Me sirvió escribir. Me frustró que no me leyera un compañero. ¿Cómo tomamos posiciones como grupo? Me convenció el argumento de lo privado de los

ensayos. Me sorprendió la tarea, pero me gustó. Es una cuestión ética. Me gusta la lectura de otro y que me hiciera comentarios. No entendí el no rotundo. Leer y ser leído: me encanta. No parece tan vertical. Que sea opcional quién quiere y quién no. Este espacio es para ensayar. Es necesario 'intencionar'(sic) más este trabajo. Esta respuesta es evidencia de la ansiedad que se vive. Sentí irrupción, luego me pareció bien.

Habla la otra:

No hicimos la tarea porque no se nos preguntó. Se hicieron dos convocatorias al grupo el jueves: una para la mañana y, como sólo llegamos unos cuantos, la pospusimos para la tarde. Ustedes no vinieron temprano, ni se quedaron al final. En los comentarios de pasillo se notaba mucha inquietud. La tarea sorprendió por la forma como fue decidida y asignada. Sin más se repartieron los trabajos de los compañeros indicándonos que los leyéramos para hoy. Tratamos de reunirnos dos veces y después discutimos los que estábamos, por un rato. Se que puso de manifiesto la inconformidad de algunos por ser leídos por los compañeros. Decidimos no hacer la tarea y ahí mismo yo propuse que si no la hacíamos, no la hiciera nadie, para lo cual organizamos la red de llamadas telefónicas, para posponer y en su caso suspender la tarea. Es tema que puede seguirse discutiendo. Estábamos los representantes y éramos 11. El tema es si somos o no representativos del grupo. La representación puede verse como manipuladora, pero en todo caso, en el documento de módulo dice otra cosa.

4. La otra textualidad

¿Cómo se van a usar para la calificación, los comentarios de los compañeros a nuestro trabajo? ¿Quiénes tienen la legitimidad para participar en la asignación de calificaciones y cómo se realiza, promedia, etcétera? El asunto de la lectura y comentarios de nuestros ensayos es sólo tarea de los docentes y la institución; sólo ellos tienen la calidad y el derecho de evaluarnos. Tengo miedo de mostrarme, de que me conozcan y sepan la calidad de mi trabajo. Tengo miedo de perder la imagen que he construido frente al grupo. La propuesta de la réplica implica una tensión más. ¡Para el 2º módulo harán réplica! Ahora cargamos con un nuevo compromiso y una nueva tarea que persigue. Por ganar algo en realidad lo perdimos.

a) Desmontando ambas textualidades

En un espacio previamente convocado con la asistencia de la mitad del grupo, éste se resiste a realizar una tarea y la 'boicotea'. El resto del grupo se inconforma frente a los docentes por la decisión tomada e impuesta por el segmento del grupo

saboteador. Se produce como efecto que la tarea no se realiza, sino sólo por aceptación pactada entre los que desean ser leídos por los compañeros. El intercambio es privado y voluntario, por escrito o platicado. Se puede pensar que, en ambos casos, tanto de quienes deciden dar a leer sus trabajos, como de los que prefieren mantenerlos reservados, sienten inseguridad en la calidad de los ensayos. La mirada intimida. Ésta no es más que una nueva forma de poner en escena a la angustia. En el terreno de lo grupal se desencadena una dualidad entre el sabotaje de la tarea, que se asume por el grupo completo y de hecho, y la denuncia y deslinde del acto saboteador por la parte del grupo ausente durante la toma de la decisión. La experiencia de unos, la inseguridad de otros y la emergencia de la culpa, parecen decir:

No somos flojos, ni estamos en contra del rigor en las críticas y comentarios, pero vamos a hacerlo abiertamente, avisados previamente y frente a todos.

Lo anterior también se articula con la propuesta de la réplica, que es, para algunos, un recurso de la evaluación conocido y practicado. Es la oportunidad de decir, aclarar o redondear lo que no se dijo en el trabajo, de convencer o persuadir. Puede ser un recurso para quienes tienen más habilidad en la defensa oral de un argumento, que en la posibilidad de escribirlo completo y claro. Otra parte del grupo lo asocia casi con un examen de grado, donde hay un sustentante y un jurado que va a cuestionar el ensayo.

La asignación de la tarea, la dificultad en la organización grupal y el desacuerdo enuncian una especie de petición de transparencia que después asusta; es como si todo lo nuevo asustara. El tema de la transparencia alude a lo visible. El grupo ambivalente quiere mirar, quiere ver para prever y a la vez teme ser mirado. Ser mirado o mirar es evaluar y desemboca, tarde o temprano en la crítica.

El grupo se siente intimidado frente a la mirada del otro y frente a sus posibles críticas privadas o hechas públicas. La negativa de realizar esta lectura se suma a la historia de resistencias del grupo para la realización de ciertas tareas. Éstas incluyen, la participación en la observación y la lectura de las relatorias en el espacio de reflexión; la elaboración de los ensayos de fin de trimestre; el ejercicio de intervención con alumnos de la misma universidad y la escritura del reporte correspondiente; así como otras tareas resistidas como la presentación de los avances de investigación en el grupo, en subgrupos y con un lector externo y el avance en la escritura de la tesis que se va a desarrollar en el transcurso de la formación académica.

La escritura compromete y se convierte en objeto por ser mirado. La producción grupal plasmada en las relatorias y otros escritos está cargada de ansiedad, no sólo como producto, sino como producto por ser mirado, desencadena miedos, fantasías, angustia.

b) La novela grupal ayuda para la comprensión

Al principio del programa se enuncia lo siguiente:

En tu relatoría se nota la ausencia del ambiente grupal y privan las concepciones individuales.

Con este comentario se abre una dificultad en las relaciones interpersonales entre quien escribe la relatoría y quien la cuestiona. Frente a la mirada y la crítica se puede suponer que los estudiantes se pregunten acerca de ¿Qué quiere de mí este grupo? ¿Para qué me quiere? ¿Quién soy aquí? ¿Qué me quiere hacer este grupo? Estas preguntas atentan contra la imagen que se trata de preservar y que hacen tambalear la seguridad personal. De forma defensiva se trata de eludir ser mirados, pero se legitima la posibilidad de mirar. En este contexto “la mirada es incompatible con la conservación de la imagen narcisista [...]” (Camargo, 2003). Surgen las miradas que nos deslumbran desde fuera y se convierten en nuestras galas y luminarias, allí donde nuestras apariencias nos sostienen, ahí mismo se desvanecen. Y el grupo dice:

Aquí hay miradas y silencios, miradas cómplices de preguntas y ansiedades. Las miradas son persecutorias y psicotizantes. ¡Mejor miremos hacia fuera!

Lo persecutorio de la mirada remite a los ojos, que se vuelven ojos de bruja desprendidos del cuerpo, y llegan a todos lados y lo saben todo.

c) Mirar al otro es mirarme en su pantalla

La mirada del otro permite confrontarnos, acercarnos, entendernos, involucrarnos, organizarnos. La mirada del otro nos hace más humanos o más odiosos.

La ambivalencia en el valor de la mirada también se anuda a la angustia que se siente frente a tantas miradas y surge la pregunta: ¿Quién soy yo? De forma que “no llego a saber qué soy para ese deseo [del Otro]. El Otro se dirige a mí como esperado” pero paradójicamente no me reconoce (Hochman, 2003).

Mirar, mirarse y ser mirado conforman la triada de la mirada. Mirar incluye al Otro, mirarse es reconocerse en ese Otro y ser mirado significa que es el Otro el que me mira. Su mirada de mí se asocia con su propia imagen, así espera algo de mí que yo no sé, pero que supongo y en esa suposición se juega la pregunta: ¿Qué quiere el otro de mí? En esta dinámica la lectura de nuestros productos es rechazada, porque pone en juego la angustia que genera la mirada del otro sobre mí, sin que yo sepa cuál es su deseo en mí.

Cuando el otro me mira, quedo atrapado en su mirada, me siento atrapado en su mirada; [...] [ésta] tiene valor en sí, porque en sus ojos se refleja la luz que viene hacia mí como

brillo que me atrapa, [...] mirar-me, que alguien me mire, implica que se marque ese tipo de brillo (Nasio, 1994:79).

La mirada trata de ser evadida; desconocer la mirada tranquiliza. La paradoja se abre entre no querer mirar, tener que mirar, no querer ser mirado y ser mirado. Esta ambivalencia, que niega y afirma desde los primeros intercambios grupales, tiene impactos ulteriores en el desarrollo de las actividades del grupo académico, empezando por la, ya referida, permanente resistencia para la realización de los registros y devoluciones en el grupo de reflexión en donde éste se manifiesta con comentarios como:

A todos nos gusta este espacio, es un espacio para descansar. Si observo no es lo mismo.

Ésta es la voz del grupo, pero también parece decir:

Si observo luego tengo que elaborar la relatoría. La tengo que leer al grupo y el grupo evaluará la pertinencia de ella y tal vez me cuestione.

Este deslinde, probablemente, se transformó, más adelante, en una aparente indiferencia del grupo frente a otras observaciones y crónicas, fuera del encuadre, que son escasamente retomadas y discutidas. Es como si de pronto el grupo no quisiera saber nada sobre sí mismo.

No obstante, la mirada como necesidad de ver al grupo es emergente que es retomado, luego de un ejercicio psicodramático (llevado a cabo en uno de los grupos de reflexión), consistente en realizar una escultura grupal. En esa ocasión, las dos escultoras estudiantes colocaron al resto del grupo de tal forma que se dificultaba que nos viéramos unos a otros. Esto desató las enunciaciones siguientes:

En la escultura no había contacto con las miradas. Lo más evitado fue la mirada, en tanto algo que persigue, pero a su vez se presentó como una de las principales demandas querer ver a los otros. No había un lugar único donde mirar. Era notoria la dificultad para mirarse hacia el interior, y una unidad en la mirada hacia el afuera.

También como voz del grupo, se presenta a continuación un fragmento de la relatoría correspondiente a esa sesión, a fin de dar cuenta de la interpretación que se hizo respecto de este ejercicio y su vinculación con la mirada:

[...] es la construcción de un territorio grupal, donde las formas fantasmagóricas de miedos y deseos se tocan en miradas, silencios y palabras, **en la invención** de metáforas que florecen con la geografía ocupando formas, secretos [...] **necesidad de coexistir** bajo el sello de la diferencia [...]

Ahora bien, el Yo sabe de la mirada del inconsciente. Sabe de la mirada del inconsciente del otro. ¿Qué puedo mirar en mí y mirar en el otro que me intimida?

"Muchas miradas [producen] gran monto de angustia; me es imposible reconocermé en tantos otros, me pierdo, me confundo, me fundo" así según Anzieu, el grupo amenaza a la identidad del yo. (Radosch y Fernández, 2002).

d) La mirada y su carga crítica

La mirada deseada, deseante y evitada deviene en crítica. Frente a esto el grupo responde:

Si me atrevo a criticar ¿me van a dejar de querer? ¡No queremos críticas mal hechas. Hay hipersensibilidad a la crítica. Tenemos mucho temor a hacernos daño, a ser golpeados y a golpear; temor a tocarnos, al desacuerdo. Vivimos el fantasma: si me tocas me destruyes. Ya no me quieren, me rechazan. Vivimos la paradoja del deseo y el temor de tocar y ser tocado. Si nos criticamos como grupo podemos desaparecer, si nos queremos no somos desecho posible. La crítica es vivida como productora de angustia o ansiedad frente a la posibilidad de la pérdida, de la unificación o de la separación.

Así se devela el lugar persecutorio, primero de la mirada y después de la crítica. De nuevo se plantea la ambivalencia entre *¿qué dicen de nosotros?* como incertidumbre y la racionalidad puesta en el reconocimiento de que a través de la crítica se logra un crecimiento académico y personal.

Yo estoy ansiosa porque me digan algo crítico. Necesitamos las críticas intensas entre nosotros.

En este sentido, la réplica ocupó en un momento, el lugar simbólico donde podrían ensayarse formas argumentativas del sustentante e interrogativas del grupo.

Sí, necesitamos espacios para aprender a defender nuestro trabajo, en donde nos den duro: [...] ¡péglele al negro!

Sin embargo, esta expectativa, puesta en la réplica, no se cumplió, ya que el tiempo de presentación de cada trabajo fue demasiado corto y no hubo un debate constructivo, de forma que el grupo, en coro, frente a la pregunta *¿cómo les fue?* responde ¡mal! Prueba de su poca utilidad es que este ejercicio se ensayó una sola vez para luego suspenderse.

5. La necesaria organización del grupo

Hasta antes de ese punto de inflexión, el grupo no había requerido ocuparse de pensar en formas de organización. El fotocopiado de textos, la circulación de bibliografías y las tareas generales de las actividades académicas, habían sido resueltas con ciertas propuestas emanadas de la propia planta docente. El grupo

sólo había ensayado, en una ocasión, la posibilidad de negociar la fecha de entrega del ensayo; se trataba de un grupo obediente, que atendía a las clases, que escribía y que también cuchicheaba y bostezaba.

-Con [...] se estaban durmiendo.

Como síntesis entre el cuerpo (individual y grupal), la angustia y la mirada, aparece la posibilidad de oponer resistencia a ciertas actividades. La tarea resistida es el resultado de un intento de organización grupal que se logra sólo parcialmente, debido a la dificultad que tiene el grupo de reunirse en tiempos extras del horario lectivo. Éste, en términos generales, de todas formas comporta una dificultad para asistir puntualmente a las sesiones, de modo que se institucionaliza el inicio de las primeras actividades de la mañana, quince minutos después de la hora y las de la segunda parte de la mañana llegan a aplazarse, ocasionalmente, hasta por treinta minutos. Esta dinámica deviene en una impuntualidad sistemática en la que conforme se va llegando, se inicia, para cada uno, en momentos distintos la película, con la inevitable pérdida de lo que ocurrió durante la ausencia. Llama la atención que esta especie de vicio se recrea y reitera, constantemente, desde la lógica de que 'la función empieza hasta que yo llego y termina cuando me voy', como si antes y después no hubiera habido nada.

La mención a esta dinámica es importante, en virtud de que, de igual forma, en el primer intento de organización grupal, lo que ocurre con y entre los que asisten es desconocido por los ausentes, como si su ausencia marcara la ausencia de todos. Esto desata la necesidad de definir formas alternativas de articulación grupal que eviten los malentendidos y garanticen que las decisiones sean por consenso, de modo que el diálogo entre el grupo y los docentes causado por la tarea resistida continuó de la manera siguiente:

Si no hay quórum quiere decir que no hay condiciones. Necesitamos establecer reglas de decisión. ¿Cuántos se requieren para tomar decisiones? Es necesario buscar formas de organización; esto refleja la construcción del grupo. Los encuentros y desencuentros son parte de lo mismo. El quórum no resuelve el problema. Hicimos nuestro cierre cuando entregamos el trabajo. La decisión rebasa la cuestión del quórum. En el módulo estaba escrito que se consultaría al autor para dar a leer su trabajo a otros que no fueran los docentes asignados. Debí informársenos para qué era la lectura. El límite contiene el quórum. Es necesario rearticularnos, evitar el disparo de disparidades (sic), definir la legitimidad de la representación.

Ante esto, la voz docente enuncia:

Están ensayando su lugar frente a la institución; se han movilizado. ¿Aprendemos algo? ¿Quiénes son y cuáles son los lugares que se juegan en la institución? Era un ejercicio para pasar de la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura. Calificar es tarea de los docentes. La idea es que nos leyéramos metodológicamente. Lo formal y lo informal dan otro peso a la tarea. Tal vez si hubiéramos distribuido de otra manera la tarea se hubiera asumido de otra forma. Si pudieron hacer la red telefónica es porque yo les di el

directorio. Necesitan organizarse. ¿Qué lugar tiene los representantes? ¿Cómo se autogestionan. Al pensar en lo abierto y lo autoritario habría que reconocer ¿qué genera más conflictos?

Hay un tercer tipo de enunciaciones con respecto de las cuestiones que interesan al grupo, vinculadas con su integración

No somos un grupo. No sabemos quiénes somos, no nos conocemos. ¿Quiénes son los demás? ¿Qué hacen? ¿Trabajan? ¿Les gusta el fútbol? Estamos formados como grupo, es decir, formados por la voluntad y condiciones que nos han puesto...impuesto.

En las enunciaciones anteriores subyace otro discurso. "Comparto con ustedes este espacio, porque es necesario. Tal vez no me simpatizan todos y, tal vez encuentro poco que compartir. Éste es el grupo, es un **grupo forzado**. (grupo-objeto); ¿por qué tendríamos que esperar vínculos, hacer amistades, vernos fuera de aquí? No estamos juntos, porque nos hayamos elegido para estar juntos; la decisión vino de otra parte."

Otras voces dicen:

No hay imposibilidad de acercarnos. Es cuestión de ganas. ¿Qué es ser grupo? Hay que aprender a vernos sin tanta solemnidad.

Las reflexiones en torno al grupo en esta última parte, van en dos sentidos. Uno tiene que ver con su necesaria organización que se mira como una alternativa para que las decisiones que le competen se consensen. El segundo alude a las preguntas de existencia del grupo que trascienden el escenario particular de este "grupo aquí", para convertirse en preguntas fundamentales sobre la problemática grupal.

Desprendido de lo anterior emerge la figura de grupo-objeto. En este caso, en el fondo, el grupo reconoce su incapacidad para convertirse en grupo-sujeto. La posibilidad del trabajo grupal se coloca en el exterior, en dos sentidos. Por un lado, hay una demanda permanente hacia los docentes para que sean ellos los que propongan las condiciones y hagan las sugerencias para que el grupo opere. Por el otro, se deposita su funcionalidad en la definición de formas organizativas que faciliten sus interacciones y eviten los conflictos y desacuerdos. En ambos casos existe la ilusión de que si se cubren estos requerimientos, el grupo podrá marchar mejor. Sin embargo, parece que el ideal de grupo 'todo amigado' se desvanece.

Ahora bien, fue propósito de este capítulo mostrar con mayor detalle, el movimiento interno que se puede dar en los grupos académicos. De aquí se puede concluir que los grupos convocados desde el exterior, difícilmente se consolidan como grupo-sujeto, en razón de que es el exterior el que aglutina en torno a un objeto extraño y es éste el que, en fin de cuentas, provee las condiciones institucionales para que el grupo no se disuelva. La intención de un programa de formación -incluidos la parte gestora y los docentes- es la de dar soporte a dicho programa para que se sostenga y llegue a buen término sin sufrir demasiados

descalabros, fracturas y amputaciones. Estas consideraciones, al no ser desconocidas por los estudiantes, son demandadas por ellos con toda naturalidad.

Con lo anterior queda evidencia de la complejidad que entraña la puesta en marcha de una propuesta educativa, misma que corre por varias instancias. Por un lado, es necesario que los programas cuenten con el aval institucional. Otra condición es que estas propuestas académicas ya han pasado por procesos de reflexión, de negociación, de acuerdos y de consolidación para perfilar su sentido, los contenidos, la propuesta pedagógicas, la planta docente, los destinatarios, la organización y la gestión, como requisitos mínimos para ser ofrecidas.

Por su parte, el tema de la evaluación también es recurrente, no sólo como, componente del proyecto, sino como tensión permanente de la dinámica académica. Tiene una presencia fundamental en todo escenario educativo, ya se trate de las políticas internacionales, ya sea asunto interno de un grupo, donde también lo individual juega. En este tránsito de lo macro a lo micro están involucradas las instituciones educativas y los programa que sostienen.

Las últimas voces del grupo dan cuenta del impacto de la evaluación en las dinámicas grupales, con énfasis en la tríada institución-grupo-individuo, que es justo el objeto de estudio de la psicología social.

Si bien la evaluación es un proceso externo, que se legitima, instrumenta e impone desde las instancia de poder, no se queda como un simple armado discursivo superficial, sino que tiene un efecto en la subjetividad individual y colectiva. Por tanto, es capaz de movilizar no sólo las estructuras burocráticas, sino también desencadenar una diversidad de respuestas institucionales, grupales e individuales significativas.

En los capítulos anteriores se abordó el importante lugar, tanto conceptual como fáctico que tiene la evaluación en distintos estamento, tratando de evidenciar algunos de los procesos que origina. Uno de los temas subyacentes centrales en este análisis es el proceso de inclusión-exclusión que tiende a conformar grupos donde unos son privilegiados, en tanto que otros se tienen que conformar con quedar fuera o incorporarse de otra manera.

Más allá de estas cuestiones vinculadas con el tema de aprobar o no un proceso formativo que se pretende objetivar por la vía de la calificación, están las otras redes de procesos personales y grupales que tienen que ver con el cuerpo individual y colectivo en su lugar de sufrimiento frente a este proceso evaluativo. No es entonces sólo un asunto administrativo, sino que tiene que ver con movimientos íntimos del sujeto e internos en los grupos que tienden a soslayarse por ocupar el desprestigiado lugar de asuntos personales o subjetivos.

Con este apartado se describe un capítulo importante en la vida de un grupo de formación que retoma una parte de aquella otra historia que parece tener que ser silenciada, porque la esfera de 'lo privado e íntimo' no tiene para qué ser nombrada.

Ya para cerrar cabe decir que, la intención de este capítulo fue centrar el tema de la evaluación a través de la incorporación de otros referentes, como son el cuerpo, la angustia y la mirada que convocan a los grupos a hacerse cargo de

ciertas dinámicas y problemáticas inherentes a la condición de ser grupo. La narración más puntual, que caracterizó a esta parte, es un breve relato para mostrar lo intrincado y complejo que es el dispositivo pedagógico y las dinámicas que se generan en los sujetos y los grupos como consecuencia de participar en los procesos formativos.

Vale la pena destacar, el importante lugar que ocupa la evaluación y que su reconceptuación es una tarea urgente, en razón de que todo proceso social está permanentemente en condición de ser evaluado y, de hecho es evaluado. Como ha quedado de manifiesto, no se requiere de grandes expertos, ni de la construcción de complejos aparatos evaluadores. Es la vida cotidiana puesta en juego por sus jugadores la que permite, sin férulas, dar cuenta de lo que ocurre en un espacio académico. Dejar libre la palabra y tomar nota de ella pueden ser opciones interesantes y ricas, que rebasan, por mucho, la aplicación de instrumentos *ad hoc*. La otra problemática de la evaluación tiene que ver con la que se dirige a los estudiantes y que consiste en una aplicación de criterios arbitrarios para calificar su aprovechamiento:

Los docentes leen nuestros ensayos no desde nuestro saber, sino desde el de ellos.

Capítulo VII

Una aventura metodológica

[...] la naturaleza la explicamos, la vida humana la comprendemos.

Walter Diltthey

La inscripción del discurso es la retranscripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino es metamorfosis.

Paul Ricoeur

El presente capítulo recibe este nombre, porque la realización de esta investigación, desde la génesis del proyecto, hasta esta última parte, que es el informe de la misma, ha sido una verdadera aventura.

La aventura inició cuando, habiendo tenido en mente, por varios años, participar en el proceso de selección para ser estudiante de esta maestría, siempre me sorprendían las convocatorias, en tanto que no podía atenderlas, al haber adquirido ya compromisos laborales. Sin embargo, con motivo de la posibilidad de disfrutar de un periodo sabático, resolví hacer el intento de participar. El primer escollo por salvar, fue la realización de un anteproyecto de investigación que titulé **El aprendizaje: de la racionalidad a la estética**. En éste planteé la posibilidad de reconocer en el aprendizaje un acto estético, en el sentido de ser un proceso libre, creativo, original y emancipador. Desde ese primer bosquejo, ya pensaba en realizar una investigación de corte cualitativo que -dicho sea de paso, parecía ser el enfoque sostenido por la maestría- que se realizara en un escenario escolar donde pudiera ser partícipe de las formas en que los alumnos hacen suyo el saber y el conocimiento en el contexto de un proceso grupal, bajo el presupuesto de que todo programa educativo, a la vez que homogeniza algunos rasgos personales y formativos (profesionales en este caso) no es capaz de borrar las diferencias y acaso las fortalece. En ese mismo anteproyecto, al hacer mención del campo

empírico, ya anunciaba mi interés porque éste fuera, precisamente, el programa de maestría y el grupo en el que yo, eventualmente, también sería estudiante. De modo que realicé las distintas etapas del proceso de formación -desde la selección hasta el final del programa- con esa idea.

Mi primera declaración abierta y pública respecto de este interés no tardó en darse durante las primeras sesiones escolares. El propio proceso de trabajo grupal permitió esta primera enunciación en uno de los corrillos en que yo participaba, la cuál fue recibida de formas diversas. Algunos la tomaron con cierta indiferencia, a otros les pareció interesante y otros más se sorprendieron. En razón de este propósito empecé a registrar prácticamente todo lo que escuchaba y observaba, así fui construyendo un conjunto de crónicas, que según yo, me ayudarían a reconstruir la historia del grupo y centrarme, posteriormente, en aquellos aspectos que, a mi parecer, fueran relevantes.

Hasta aquí había cometido un acierto y un error. El acierto consistió en mi puntualidad, asistencia y atención de todo cuánto pudiera observar y registrar. Así que tengo un registro amplísimo y bastante detallado de lo que sucedía en el grupo. El error, según Taylor y Bogdan (1998), fue querer ser investigadora del propio espacio académico en el que participaba como estudiante. Este mismo error, conforme el tiempo pasaba y yo, cada día me entusiasmaba más con el proceso que estaba viviendo, y a la vez explicitaba más mi intención de realizar esa investigación, me fue señalado, luego de la lectura de mi primer ensayo correspondiente, también, al primer módulo. El argumento que se esgrimió entonces, fue que un(a) observador(a) siempre genera tensiones que impactan al grupo y a su dinámica y que es bomba de tiempo, afirmación que estaba sustentada en algunas experiencias, poco gratas, durante otros procesos similares.

Desde ese momento, sentí que mi trabajo estaba proscrito y me empecé a jugar entre dos fuerzas. Una era la de mi deseo convertido en pasión, que me invitaba a seguir y a legitimar mi postura y otra era la violencia que sentí, en múltiples ocasiones, hacia mí, por ser, no sólo transgresora, sino también obstinada. Sin embargo, continué con mi propósito, actitud de la que hoy me congratulo, porque, por un lado, tuve la determinación y la firmeza para no perder mi rumbo y, por el otro, creo que, en muchos sentidos, logré construir algo interesante, no sólo en términos de esta tesis, sino también con respecto de mi crecimiento personal y profesional. Habiendo sido investigadora en teoría y de manual, ahora me atrevo, desde mi propia experiencia, a promover formas alternativas de realizar las tareas académicas (estudio e investigación) poniendo por delante mi propio trabajo y la enorme riqueza en experiencia que he adquirido a través de haber enfrentado este reto y, desde mi misma, haber salido bien librada. Puedo afirmar que, si uno de los objetivos de esta maestría, en particular, es formar investigadores, en mí tuvo un efecto significativo.

Entre notas, desalientos, entusiasmos y violencias continué con mi propósito. No obstante haber externado en varias ocasiones el deseo de realizar esta investigación, la culpa me persiguió y creo que aún me persigue mientras escribo esto. Los docentes me hacían comentarios en torno a por qué escribía tanto; si era

demasiado, y que se me ha deformado la letra. Que de tanto escribir no sabía lo que pasaba. Sólo en una ocasión, una docente me dijo: -Eva, ¿ya anotaste eso? Algunos comentarios de los compañeros fueron en torno a que los intimidaba con tanto que escribía y que podía ser la cronista del grupo o portavoz de lo que realmente sucedía en la maestría; una 'testigo de calidad', por llamarle de alguna manera.

1. Características generales de la investigación

Se trata de un estudio de caso con propósitos gnoseológicos, de corte cualitativo, donde la información se obtiene desde una condición de inmersión en el campo empírico, con énfasis en la observación participante.

"No sólo estuve ahí, sino que fui uno de ellos, y hablé con su voz" (Malinowski en Geertz, 1989: 32).

La investigación cualitativa es flexible y no corre tras la intención de ajustar la búsqueda de la información en torno a una hipótesis rígida. "*En la investigación cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística [...]. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan*". (Taylor y Bogdan, 1998:20). Asimismo, se hace una reflexión en torno a las implicaciones en mi calidad de investigadora, que me llevaron a realizar este proyecto y de esta manera, y tampoco queda fuera, un análisis acerca de qué tanto el proceso de investigación resultó invasivo para la comunidad donde se realizó.

Respecto de su duración, habría que decir que se inició junto con el programa académico y con este informe se cierra una etapa, aun cuando se tenga material suficiente y otros temas asociados susceptibles de abordarse. Como dice Manero (1995:67) en la investigación el tiempo es indeterminado, se sabe cuándo empieza, pero no cuando concluye.

2. El método

En este proceso estuvieron presentes dos tipos de investigación: la **documental** y la de **campo**. En la primera tuve dos aproximaciones distintas, una se centra en la lectura de la bibliografía propuesta en el programa escolar, la cuál fue abundante y diversa en temas y autores, misma que lei casi en su totalidad y que, por tanto, abrió mi horizonte teórico y metodológico. La otra fue la lectura que realicé con fines puntuales para esclarecer temas, conceptos, procesos y ampliar la información respecto de lo que sentí que demandaba el objeto de investigación, tanto en cuanto a la construcción del marco referencial o contexto, como por cuanto corresponde al mejor entendimiento de un conjunto de elementos conceptuales. Debo decir que en ambas fases aprendí muchísimo, no sólo para localizar la información pertinente, sino también para comparar autores y poder

articular una serie de conceptos en un todo que buscó ser coherente. En palabras de Husserl es lograr el *Zusammenhang*. (Ricoeur, 1995: 102).

Respecto de la investigación de campo, me parece que la **etnometodología** es la que mejor se adapta a la idea que tenía con respecto de este trabajo, ya que ésta, rescata

[...] la experiencia cotidiana de los actores sociales, a partir de sus realizaciones en su papel de constructores de la realidad social. [...] focaliza el trabajo investigativo en los procesos con base en la observación, el acompañamiento y el análisis sobre la forma como los actores interactúan según su propia interpretación de la realidad (Ducoing y Landesmann, 1993:99).

Los referentes disciplinarios que sustentan este enfoque provienen de la sociología cualitativa, la antropología, el psicoanálisis, la psicología social, la lingüística, entre otros. Asimismo permite el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas e incluye el abordaje de la subjetividad, en un retorno a la experiencia y abre la posibilidad de que los actores interpreten la realidad social. Permite, también, reflexionar en torno a la estructura grupal, a través de la dinámica y la dialéctica que ahí se ponen en juego.

La importancia teórica, intelectual y práctica y el aporte extremadamente positivo de los estudios etnometodológicos en educación, consiste en **mostrar cómo** se realizan concretamente las discriminaciones en la situación escolar. [En el aula y en] las instituciones escolares nos ayudan a comprender los mecanismos **cotidianos**, ordinarios, a partir de los que se conjuga y se produce localmente la selección **social**. Estos mecanismos de 'desigualdad que se están produciendo' están encarnados en las situaciones interaccionales innumerables de la escuela día a día (Coulon en Ducoing y Landesmann, 1993:105).

El procedimiento empleado, preferentemente, fue la observación con dos enfoques:

- La observación participante con prioridad en lo social, cuyo proceso se caracteriza por la inmersión del investigador en el lugar de los acontecimientos, que incluye el análisis de las propias implicaciones y compromisos del observador.
- La observación con prioridad en lo vivencial, que se enfoca a una investigación de casos singulares, ya sea de sujetos o grupos en su ambiente normal y donde las situaciones de interacciones subjetivas pueden ser analizadas e interpretadas por los propios sujetos. "[...] la operación fundamental es el análisis de la interacción entre los dos, en una situación en la que cada uno de ellos es, al mismo tiempo, observador para sí mismo y sujeto para otro." (Kohn y Nègre en Ducoing y Landemann, 1993:110 y 125).

Por otro lado, tuve múltiples conversaciones con los compañeros que podrían pensarse como entrevistas no estructuradas, ya que fueron encuentros reiterados,

cara a cara, para una mejor “[...] *comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones*, tal como lo expresan con sus propias palabras [...] siguen el modelo de una conversación.” (Benny y Hughes en Taylor y Bogdan, 1998: 101).

3. La construcción del campo empírico

Desde la perspectiva metodológica antes mencionada, el espacio para la realización de la investigación de campo de corte etnometodológico no tendría que construirse, ya que, justo, está pensada para dar cuenta de lo que ocurre ahí. Se trata, entonces de seleccionar un escenario social que ha sido construido desde y para otros fines que no están, necesariamente, vinculados con la investigación, pero que, eventualmente, puede ser el lugar para que ésta se realice; por tanto, no se trata de crear un ambiente de laboratorio. Asimismo, se pretende que la presencia del investigador sea lo menos invasiva posible, pero no deja de ser un elemento que trastorna o modifica las condiciones 'naturales' en que se realizan los procesos sociales. Desde esta perspectiva, el investigador

[...] sabe reconocer que [el] hecho [que observa, *nunca*] ‘se hubiera producido’ en ausencia [...], los llamados ‘trastornos’ o ‘perturbaciones’ creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechadas, son piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no –como suele creerse– contratiempos deplorables [...] (Devereux, 1999:31).

En este caso, mi posición como alumna de la maestría no carece de oportunismo, en el sentido de que aprovecho mi participación como estudiante para, desde ahí, realizar una investigación que el propio programa de formación exige. Aparentemente, podría pensarse que se trata de un lugar cómodo en el que converge una multiplicidad de condiciones que hace posible satisfacer varios requerimientos. Sin embargo, si bien yo anuncié en la sesión inaugural que deseaba disfrutar la experiencia académica, podría decir que aunque sí fue placentero el aprendizaje, la obsesión que tenía por no dejar pasar detalle alguno –cosa que resulta imposible– y la culpa que me generaba estar fuera de la norma, contribuyeron a que, en múltiples ocasiones, más bien sufriera el programa que disfrutarlo. Hasta en algún momento, pensé abandonarlo. No obstante estas condiciones, no me arrepiento, en lo absoluto, de haber persistido en mi intención y de haber podido recibir el regalo del apoyo y solidaridad de casi todos mis compañeros de grupo, así como la rica experiencia que esto me trajo.

Considerando que en el campo empírico se pone en juego un dispositivo de intervención, en este caso, básicamente, consistió en la tarea de observar y registrar lo que se produjo ‘naturalmente’, no deja, sin embargo, de ser una acción perturbadora, que invade y, por tanto, crea extrañamiento.

- **El programa**

Éste se mantuvo en condiciones, supongo, más o menos invariables con respecto de lo que había planeado el cuerpo docente. No creo haber sido un elemento que lo impactara significativamente. De hecho, a partir de que no introduje ningún dispositivo de intervención, sino que sólo tomé lo que se producía en lo que ya estaba institucionalizado, tampoco creo que mi presencia haya modificado mayormente nada. Estoy consciente que cada uno de los que conformamos el grupo contribuimos a que éste fuera así y no de otra manera, y que faltando cualquiera de nosotros el grupo hubiera sido otro. Me parece que, en este sentido, mi lugar como investigadora fue, generalmente, obviado, en tanto que yo no ocupaba ningún lugar de excepción, ni por mi presencia o ausencia, ni por mis obligaciones académicas. Siempre tuve en la mente que a partir de que ya tenía un lugar privilegiado desde mi deseo de realizar la investigación ahí, mi comportamiento académico tendría que ser intachable.

- **Los implicados**

Los implicados fueron todos los que estábamos involucrados en el programa, por lo menos los que participamos en el desarrollo de esta generación. Las características generales del grupo de estudiantes ya las he mencionado en la introducción, por lo que no las repetiré aquí. Otro elemento relativo a los implicados es que las enunciaciones de los mismos no pueden ser identificadas con el locutor de éstas, en razón de que fueron omitidos los nombres. Sólo, eventualmente, aparecen algunas letras iniciales. Asimismo, a lo largo de este reporte, he señalado la forma como se desarrolló el programa por parte de éstos. Lo que sí cabe enfatizar, es que el trabajo grupal permitió que la experiencia vivida desencadenara una serie de vínculos correspondientes al mundo intersubjetivo.

Ahora bien, cuando hablé de los diferentes dispositivos aludí al **dispositivo grupal**, del cuál solamente señalé características vagas, anunciando, desde ahí, que ése sería un tema por tratar en otro capítulo. Lo incluyo aquí, porque es, precisamente, en el dispositivo grupal en donde convergen actores e interacciones.

En torno a este tema, habría que decir que existen diversos tipos de dispositivos grupales y se constituyen en espacios de formación a partir de un conjunto de referentes teóricos. Son susceptibles de realizarse en grupos articulados con diferentes propósitos. Su importancia radica en que reivindica la palabra como lugar para pensar y así permiten una nueva lectura del objeto problemático o de la situación dilemática. En algunas propuestas se trata de develar el lugar que ocupa la ideología en las formas de interpretar y actuar la vida, en otras se cuestiona la vida cotidiana, que según Piña "[...] es un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares" (1989:24). Puede ser, entonces, un lugar para deconstruir sus significados implícitos y, de ahí, promover algunos ejes para la transformación de la realidad inmediata. Para que esto sea posible,

requiere de la conformación de un grupo que se reúna con el fin de realizar ciertas tareas. Al igual que los demás dispositivos, incorpora lugares de interacción y define roles. Asimismo, norma la participación a través de los encuadres y regula la operación y las formas de ejercer el poder.

La intervención grupal resulta una propuesta útil para la realización de investigaciones cualitativas en el campo de las ciencias sociales, en general, y de la psicología social en particular, al desencadenarse, en estos dispositivos, una cantidad considerable de interacciones, tanto verbales como corporales que son susceptibles de ser investigadas. Las cadenas discursivas enuncian lo manifiesto y lo latente, lo literal y lo inconsciente. La observación, el registro y el análisis del contenido y la forma de los intercambios posibilitan los haces de luz para mirar al grupo. Por tanto, "un dispositivo grupal es un recurso de carácter metodológico-técnico que permite instrumentar el momento empírico de la investigación" (Baz, 1996:60-61).

• El contrato

Interesante como lo planteas, pero estás en peligro; qué valiente. ¿Ya lo dejaste? El proyecto no es viable. Si yo fuera del grupo no aceptaría. Nos tienes que pedir permiso. Con uno que no quiera no puedes hacerlo. No puedes ser juez y parte. No tienes claridad teórica, ni metodológica. No vaya a ser el regalo envenenado. Ya me lo planteaste a mí, me parece muy interesante. Yo estoy de acuerdo. Eva está en todo, puede servirnos mucho. Era necesario que se abriera. Estás en un franco proceso de investigación. Al aprobar los módulos ya estaba establecido el contrato

Lo defienden de ti, porque lo quieres atacar. ¡Salte para que lo discutamos sin ti! Así es cuando uno hace el contrato, el interesado no está. ¡Es asunto de los internos! La defensa de tu trabajo fue brillante. A cada quien le respondiste adecuadamente sus preguntas. Todos apoyamos tu proyecto, ¡sigue! El contrato no tenías que hacerlo. Qué bueno que estás aquí. Puedes ser nuestra portavoz.

Con las enunciaciones de los docentes y del grupo de estudiantes muestro algo de lo expresado durante el contrato.

Un contrato de intervención socioanalítica se establece en un par de sesiones con el staff cliente a partir de un encargo de éste para atender a un grupo cliente, cuya demanda es probablemente otra que el encargo del que contrata. Por su parte, el staff analizador hace una oferta de intervención.

[Las] negociaciones previas tienen [...] como objetivo elaborar [...] el contrato metodológico, es decir, el conjunto de reglas prácticas que regirán a partir de ese momento las relaciones entre los intervinientes y los clientes. [Por su parte, el cliente debe admitir] [...] la legitimidad de las reglas prácticas (Ardoino, 1993 :22-23).

Como puede notarse, arriba he puesto sobre la mesa dos voces. Una es la de los sujetos, la otra la de los expertos que escriben desde una postura teórica y metodológica acerca del contrato. Empero, parece que el que se pactó para la realización de esta investigación corrió de otro modo, ya que el 'staff cliente' no contrató a ningún 'staff analizador', sino que éste tomó el análisis casi por asalto, inaugurando, por lo menos, explícitamente una forma alternativa de hacer el contrato que, en cierta forma, se inició por la vía de los hechos. Primero, tenuemente anunciado y tenuemente rechazado y luego, abiertamente rechazado y abiertamente aprobado. El equipo docente y el grupo de estudiantes coincidieron y discreparon, para, finalmente, aceptar, tal vez, con poco convencimiento, sobre todo de algunos docentes. El 'staff analizador', con el consenso del grupo cliente, ofreció entonces llevar a cabo la investigación.

En este caso el contrato explícito se estableció en tres sesiones con el grupo de estudiantes. Dos de ellas como tema de trabajo académico, bajo la coordinación docente. Con los docentes se realizó en una sesión de trabajo con el Comité de la maestría integrado por seis docentes y dos alumnas. En las sesiones para contratar con el grupo de estudiantes, el intercambio se centró en la comunicación de mi interés por el tema, en mis preguntas de investigación y la posible metodología. En la reunión con el Comité de la maestría, a estos aspectos añadí la narración de lo acontecido en las sesiones con el grupo.

Aquí se pueden reconocer dos momentos. Uno alude a una introducción discreta, semisilenciada y temerosa de la intención de trabajo, misma que se realizó desde el inicio del programa académico (selección) y que estuvo presente en los intercambios grupales y los distintos ensayos que entregué para la evaluación-acreditación de los módulos. El segundo momento, que ocurre durante el cuarto trimestre, es abierto y franco y es posibilitado, en parte, por su pertinencia con el tema central del módulo: **La intervención y sus límites**. Estas dos fases también se asocian con el contrato implícito y el explícito.

Por otro lado, con el paso del tiempo, se había incrementado considerablemente la tensión que yo sentía por mi condición de *investigadora semicladestina*. Por su parte, las presiones exteriores, principalmente, del cuerpo docente iban en aumento, al punto que en el tercer módulo yo estaba francamente desalentada y a un paso de abandonar el programa. Esto se manifestó, especialmente, en el grupo de reflexión, donde permanecí prácticamente muda. Para poder elaborar el ensayo y aprobar el módulo me di a la tarea de diseccionar el tema de los dispositivos desde la perspectiva foucaultiana y articularlo con el posgrado. Tal vez la presencia, en esta tesis, del capítulo "El posgrado como dispositivo", es una especie de homenaje al tránsito entre tener un proyecto de trabajo 'proscrito' o 'prohibido' y haber construido, junto con todos, la posibilidad de que la investigación se pudiera sostener.

Otro factor que evitó que desertara fue la tarea asignada del ejercicio de intervención grupal, que realizamos, de forma seria, comprometida y solidaria en equipo. Probablemente me mostró que un programa académico es mucho más que la institución y los docentes que lo sostienen y es un espacio de creación de vínculos afectivos capaces de ayudar a salvar otros escollos. Quiere decir,

entonces, que el contrato y la realización del trabajo también están cargados de una serie de condiciones objetivas y subjetivas que lo posibilitan o lo bloquean.

Una nota propia encontrada en algún cuaderno puede ayudar a reconocer la situación subjetiva en que transitaba como investigadora:

No sé que voy a hacer desde la prohibición. ¡No abordes la maestría! me gritan los pasillos, los salones, los sujetos que transitan por la universidad y la inmovilidad me apresa. La dificultad de encontrar la vía que armonice, que concilie, que permita, que me permita trabajar y para ello definir algo.... Algo con que pueda ganar tiempo, mientras salgo de la inmovilidad, de la trampa, de la inercia. No así del desencanto, mientras que encuentro el camino de la aceptación de renunciar a mi deseo.

Así, en cierto sentido, hacer un contrato es convencer a la institución y a sus integrantes, para poder realizar la investigación-intervención.

4. Los registros

Los registros se realizaron a lo largo de los dos años de duración del programa. Las notas están consignadas en quince cuadernos. Lo mismo recogí el contenido de las sesiones, como apuntes escolares, que introduje información relativa a quién llegaba y a qué hora, cuántos estábamos cuando empezaba la sesión, quién se salía o contestaba su teléfono celular, dónde nos sentábamos, quiénes cuchicheábamos, bostezábamos o cabeceábamos. Anoté toda una colección de eventos que ocurrían en el aula. De inmediato tuve que ingeniármelas para diferenciar entre los discursos verbales, los corporales, incluyendo los gestos y lo que yo pensaba y sentía. Así que identifiqué lo dicho o actuado, con el nombre abreviado del hablante y marqué mis propias reflexiones con recuadros. Durante el primer módulo hacía, periódicamente, resúmenes de lo que consideraba más significativo. Después los eliminé, porque, de todas formas, una y otra vez, tuve que volver al material bruto.

Ocupada en las diferentes actividades que demandaba la maestría, fui sólo recabando la información, sin volver a ella. Esto derivó, en forma ciertamente incidental, en que hubiera un distanciamiento entre lo evanescente del momento, los registros y la recuperación posterior de ellos.

Cabe mencionar que hubo otras fuentes que me proveyeron información, no directamente anotadas por mí. Ésas fueron: las diferentes relatorias que se hicieron durante los grupos de reflexión, los documentos producidos por el grupo relativos a temas abordado y acuerdos tomados; y dos registros grabados, uno correspondiente a las sesiones del grupo de cierre y otro sobre los comentarios que Roberto Manero hizo acerca de mis avances. De éstos realicé las transcripciones correspondientes. De las conversaciones sostenidas con mis compañeros en los lugares informales no tengo registro escrito, más bien, las guardé en mi memoria. Espero no haberlas distorsionado demasiado.

Incluyo todo esto en este apartado, porque en rigor, fueron los documentos que me permitieron reconstruir la historia del grupo correspondiente al estudio de caso.

5. El ordenamiento y sistematización de la información

Los elementos descritos anteriormente van perfilando, con una intención de unidad, las distintas formas de aproximación al campo empírico. La forma de realizar los registros se puede considerar sincrónica, si tomamos como unidad cada día de trabajo escolar. Sin embargo, el ordenamiento y la sistematización de los diferentes acontecimientos ocurridos en y desde el grupo académico y su presentación en el reporte son diacrónicos, en tanto toman como unidades de secuencia y análisis el trayecto de cada espacio curricular, por separado, acotados por su duración. Se puede pensar que se trata de un estudio de carácter longitudinal, sin embargo, el recorrido incorpora un tercer elemento analítico transversal que, en este caso, es el tema de la evaluación, mismo que tiene presencia, con mayor o menor intensidad en todos los espacios curriculares y a lo largo de todo el tiempo. Hace las veces de eje articulador, por un lado, por su recurrencia y, por el otro, por su condición de analizador del dispositivo pedagógico desde un marco institucional amplio, hasta su lugar conflictivo dentro de la dinámica grupal. En realidad, este último planteamiento resulta artificial, en razón de que corre por mi albedrío estructurar el escrito de esta manera. Geertz (1989) considera que el reto está en 'componer el proceso' de forma imaginativa y creativa.

En resumen, esta investigación se caracteriza por ser sincrónica, diacrónica o longitudinal y transversal (Casanova, 1992:62). Lo sincrónico tiene una menor presencia en este informe, en contraste con las otras dos características, que se refieren a lo largo de él. Este triple trayecto incluye tres procedimientos básicos de la investigación como son la observación y registro, la organización del material y la escritura a partir de las unidades de análisis y los temas transversales.

Para la construcción del marco referencial (primeros tres capítulos) empleé la técnica documental y organicé la información cronológicamente y de lo general a lo particular. Para el trabajo de campo son dos las secuencias. Una remite a los espacios curriculares que aparecen en el escrito en un orden definido por la estructura curricular misma; la otra se centra en cada espacio curricular y lo sigue en el tiempo, para, primero, poder tener una visión de conjunto de lo ocurrido en cada uno de ellos y luego retomar aquellos asuntos más significativos, ya por su recurrencia, ya porque, a mi entender, resultan interesantes y, así, escribir acerca de ellos.

Para poder realizar esta segunda tarea, leí y releí los registros y los otros documentos producidos por el grupo y, a través de aproximaciones sucesivas, imaginando y ensayando distintas técnicas de sistematización y transcripción, fui haciendo de la enorme cantidad de información, algo más visible y manejable. Para llegar al resultado que aquí presento, realicé varias lecturas del material, varias selecciones de lo relevante, varias transcripciones, varias depuraciones

para producir un primer borrador. Con este propósito, lo mismo confeccioné matrices con columnas, que por cierto, resultaron poco útiles, que textos de corrido que, sobre la marcha fui articulando por afinidades. El material grabado lo transcribí completamente y luego pasó por el mismo proceso que ya describí arriba. La lectura del material fue a través de análisis del contenido, a partir de las unidades y categorías analíticas y la identificación de significantes, emergentes y analizadores.

6. La interpretación

El enfoque de la interpretación pretendió adscribirse a algunos rasgos de la hermenéutica como un método analítico que tiene la intención de comprender (*verstehen*) la dinámica del objeto de estudio.

La comprensión [...] es la captación de las relaciones internas y profundas a través de la penetración en su intimidad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos. Jaspers la caracteriza con los términos de empatía (*Einfühlung*) o de <inmersión en lo psíquico>, (*Hineinversetzen in das Seelische*). En lugar de parcelar lo real, como hace la explicación, la comprensión respeta la totalidad vivida (Freud, J., 1975:117-118).

La interpretación corre a cargo del intérprete, es de carácter conjetural y conlleva la exigencia de cohesión lógica para producir la síntesis en un régimen de inteligibilidad y de comprensión. Según Mier (2003), al pertenecer al orden de la imaginación no hay, en ella, verdad, sino que es evidencia del modo de darse el mundo para la conciencia. A partir de que la represión es parte constitutiva de la interpretación y ésta no es interpretable, la interpretación no puede ser completa.

Para Ricoeur (1995:48) en el acto interpretativo están implicadas la distancia, tanto temporal, como espacial; el presente como aquí y ahora; el cuerpo hablante, y la autonomía semántica, para producir una narración que es, a la vez, ficción.

7. El escrito

Durante el proceso de escritura se ponen en juego “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas [...] primero hay que captarlas, luego dar cuenta de ellas (explicarlas, comprenderlas)” (Geertz 1989: 24).

Sirva la cita anterior de preámbulo para explicitar ahora algunos de sus contenidos. Habría que decir que la narración de lo ocurrido trata de ser una reconstrucción del modo de cómo yo percibí la experiencia de formación y a través de una combinación multiforme escribo para mí, pero también para ti, porque en la escritura siempre está incluido el otro.

Ricoeur (1995) lo expresa de la siguiente manera: la narración del yo (enunciador abstracto) incluye al tu (destinatario) que establece una relación virtual por la enunciación que incluye, además, al yo interno.

La escritura se hace a través del lenguaje, ese arbitrario que permite la comunicación pero en los significantes están contenidas varias dimensiones. El lenguaje es la historia social y personal, porque alude a la experiencia, porta un sentido cognoscitivo, pero también emotivo; habla de lo consciente y del inconsciente y expresa el pensamiento a través del juicio, la estructura lógica, donde también se filtra el deseo. Así "el significante supera siempre la vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados" (Castoriadis, 1989: 209).

La narración es producto de una escritura sobre otra que puede ser reconocida sólo parcialmente. Es palimpsesto que no acaba nunca de descifrarse y totalidad que se reinterpreta como síntesis en la proximidad con las otras experiencias; sobre éste puede escribirse permanentemente.

En mi escritura no tengo, hasta el momento, la propia perspectiva de lo que fui construyendo. Escribí, seguramente, más lo que pude que lo que quise, y, algunas veces pude más de lo que pensé poder. La maravilla de la escritura es que es capaz de atrapar, aunque sea parcialmente, el pensamiento, ya a través del lenguaje directo, ya a través de las metáforas, que se vuelcan sobre el lector en un intento por compartir una experiencia. Y lo fascinante es que el enunciador se vuelve destinatario de su propia narración. "Todo texto está escrito para otros y por alguien que no es el autor y dice algo más que el juego de voces y recorridos" (Mier, 2003).

• La verosimilitud del escrito

La verosimilitud no es lo mismo que la verdad. El valor de lo creíble, en una narración, está en la forma en cómo se presentan y combinan la información, los conceptos, las categorías, los argumentos, las ideas, la imaginación y el deseo. No es la amplitud de la exposición, ni la profusión de información la que le da ese carácter, sino que es algo más. Podría decirse que al iluminar el objeto es como si saliera de mí como inteligibilidad.

La credibilidad también se puede construir, según Geertz (1989) a través de la figura de autor-función que invita a interrogarnos acerca de quién escribió, cuándo, en qué circunstancias, con qué intención, entre otras preguntas, ya que los intereses y condiciones del investigador influyen en los resultados. En este sentido, estoy consciente del sesgo.

Otro elemento que me parece que ayuda a la narración para ser creída es evitar los artificios eruditos que convierten el concreto en una abstracción que, por su grado de generalidad, habla de todo y de nada. Así, a través de la recuperación de las voces del grupo, mostré algo de lo que éste expresaba y usé la teoría para tratar de entender el sentido y significar lo dicho desde ciertos autores y sus teorías. La verosimilitud en la narración, si es que la logré, estuvo armada por dos

imágenes, la del pasado y la del presente de donde hice una selección arbitraria de lo observado y registrado y por un conjunto de referentes teóricos (de los que disponía, busqué y encontré). Bajo estas premisas, traté de recuperar la intención formativa de la maestría articulando esto, con mi propia historia personal y profesional. Me parece que mi condición, más de pedagoga que de psicóloga, emergió a pesar mío. Esta circunstancia, también me llevó a evadir ciertos temas y conceptos que no me han quedado claros.

8. El lugar de la subjetividad

La subjetividad no es algo preexistente, sino que se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado presente y futuro en el aquí y el ahora de la palabra, en las narrativas de los otros; [...] el lenguaje no representa la realidad sino que la construye, [...] (Vargas, en Ramírez y Anzaldúa, 2001:20-21).

A través del lenguaje la significamos para tener acceso sólo a una realidad significada, para, mediante el conocimiento y una multiplicidad de determinaciones, transformarla, a la vez que nos transforma. Desde este concepto el mundo, los otros y yo misma fuimos parte integrante de esta historia, con y en nuestra experiencia y nuestra subjetividad. Tal vez yo, sólo me atreví a hacer una narración de todos los que estuvimos ahí. A esta historia le subyace otra, la del inconsciente. "Para una investigación existencial, la comunicación es un enigma, incluso una maravilla" (Ricoeur, 1995: 29).

Desde un plano eminentemente personal, yo estuve ahí envuelta en mis propios intereses, deseos, relaciones, compromisos, emociones, desalientos, culpas, obsesiones; con mi trabajo, mis implicaciones, tanto las racionales, que llegué a esclarecer, como las inconscientes filtradas y reconocidas u obturadas. También estuve ahí con mi historia personal y mis preferencias teóricas. Si la narración es ficción, en la realidad no se puede reconocer la verdad en ella cuando está investida de afecto. En cuanto al plano intersubjetivo, éste tuvo su valor en la posibilidad del encuentro con el otro, radicalmente otro.

Por otro lado, al pretender la deconstrucción de certezas, parte sustantiva de la investigación, y la posibilidad de una reconstrucción de otra cosa, pasé por periodos de una gran ansiedad que me movió hacia la realización de un sinfín de acciones matizadas por la pasión con que abordé este trabajo. Lo mismo pasé por momentos de "[...] tensión obstaculizante y paralizante, [...] [que por otros] movilizadores y creativos [...]" (Manero, 1995: 66).

9. Yo misma en la investigación

"Monja, casada, virgen y mártir" (Título de una novela de Vicente Riva Palacios) es la primera figura que se me viene a la cabeza cuando pienso en mi lugar en esta investigación. Me parece que se pusieron en juego roles complejos de conjugar

que, permanentemente me remitieron a las preguntas: ¿quién soy? y ¿qué me toca hacer y pensar en este momento? Esta dualidad marcaba a la investigación como una experiencia intensa que me obligaba a reconocermé y actuar en concordancia con esos lugares institucionales. No obstante, esta ambigüedad no me generó mayor conflicto, en términos personales.

Sin embargo, esta presencia doble fue una percepción del grupo, quién de pronto veía en mí a la compañera y se solidarizaba conmigo para hacer valer mi proyecto de investigación, pero por momentos yo estaba como por fuera, observándolo, haciendo crónicas y pensando en él como entidad por aparte de mí, cuando yo era también integrante. Así jugué, dos roles y me percaté de que cuando hablaba del grupo, me separaba de él y hablaba como investigadora, en tanto que cuando tratábamos algún asunto o problemática derivada del dispositivo pedagógico o de las tareas, hice causa común con él y fui compañera solidaria.

Decía que esta dualidad no generó, al parecer, mayores conflictos, al menos explícitos en el grupo. Fue también un tema escasamente abordado por él. Su emergencia ocurrió más bien por una especie de queja mía, donde manifestaba mi interés por realizar este proyecto y el franco rechazo que se había producido por la mayoría de los docentes del programa. Ése sí me causó conflicto y fue una carga pesada hasta que logré explicitar el contrato y los acuerdos. A partir de ahí, me di a la tarea de pensar con más seguridad hacia dónde podía encauzar el proyecto. La sensación que tengo de todo esto antes de establecer el contrato, es que yo quería realizar una investigación, que en principio estaba proscrita, prohibida y perseguida. Esas condiciones, aunque me parece que no afectaron mi relación con el grupo, sí me inquietaban. Durante muchos meses cargué con una gran culpa, que no sé si ya empiezo a descargar.

Otro elemento digno de rescatarse es el referido a que en los registros anoté lo que hacía y lo que pensaba. Pero conseguir la sincronía entre hablar y escribir resulta prácticamente imposible, por lo que podría decirse que perdí mi voz.

El uso de grabadoras y videograbadoras puede ser un recurso útil, no sólo para tener un registro detallado (y todas las voces, incluso la del investigador), sino para captar otro tipo de mensajes que tienen que ver con el cuerpo. Cabe aclarar, en este sentido, que estamos acostumbrados a poner más atención a lo que se dice que a lo que se hace.

A partir del proceso de investigación que realicé, pude notar que hay diversas formas de aproximación a un objeto o proceso. La observación es ejecutada por la mirada y la escucha es a través del receptor acústico. La dificultad en la parte metodológica consiste, entre otras, en que cada instante fugaz del devenir de cualquier acción es una escena compleja que condensa el discurso verbal con el corporal, para la producción de situaciones singulares y efímeras, difícilmente aprehensibles. Tal vez habría que hacer un mayor esfuerzo por poner la mirada también en el cuerpo, la escucha en el discurso y la sensibilidad en la situación.

Ahora bien, las dificultades en la realización de cualquier investigación no se restringen a tratar de armonizar los diversos roles que puede jugar un investigador, ni tampoco sólo a resolver algunos problemas de orden práctico, sino que aluden, también, a la flexibilidad en la orientación del proyecto. Puedo decir que en este

caso, los primeros esbozos de éste, aunque ya incluían varias de mis inquietudes e intereses centrales, se fueron desviando hasta convertirse en lo que podía. Esto muestra que la investigación cualitativa es un camino abierto, y de alguna manera, incierto. Parte de una idea *princeps* que se va transformando a la luz del diálogo entre la realidad susceptible de ser conocida, los actores inmersos en esa realidad, los recursos metodológicos de que se disponga y la propia imprevisibilidad de los acontecimientos y de lo que el investigador sea capaz de construir. Bajo este marco, debo admitir que este proyecto de investigación se movió, de tal forma que ya no puedo sostener el nombre original, en virtud de que éste, ya no da cuenta de lo escrito y se abrieron otros nudos conceptuales no considerados. Así, categorías como la subjetividad, la intersubjetividad y el aprendizaje que eran los que aparentemente conducirían la investigación quedaron como conceptos secundarios dentro de la trama discursiva general.

Con este capítulo final se cierra una fase de un proceso de investigación que me ha permitido mostrar una de las tantas lecturas que se pueden hacer de un proceso grupal. En este caso, se trató de dar cuenta de los avatares institucionales, grupales e individuales de un grupo académico.

A lo largo de este reporte de investigación también se han desarrollado varios elementos que van desde las condiciones históricas y contextuales hasta las formales y vivenciales que al converger hacen posible una historia rica en experiencias. La reconstrucción cuidadosa del trayecto formativo aunado a los distintos análisis y reflexiones hechas, me han permitido poner en escena una diversidad de temas e interacciones que evidencian la compleja trama que se teje en los procesos grupales. El desafío metodológico requiere también una mención especial, en tanto que fue el medio sistemático y riguroso que me permitió descubrir, describir, interpretar y teorizar en torno a estos temas. Otro papel relevante lo jugó mi propia experiencia dentro de este grupo desde el que recompose la historia de un proceso de formación. Espero haber recuperado, también, la memoria colectiva.

Ya para terminar cabe decir que, mi estilo personal de construcción de un objeto de estudio me llevó a realizar un marco referencial amplio, en el que además de encontrar gusto por hacerlo, me dio una visión panorámica de la historia de la Universidad. También me permitió articular la descripción y el análisis crítico para la mejor comprensión del momento que viven, actualmente, estas instituciones, incluyendo la UAM, la UAM-X y la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Estoy consciente que este largo recorrido, tal vez podría abreviarse, o, tal vez, hasta omitirse, pero así es como lo fui concibiendo y articulando. Asimismo fue el camino disponible para armar un escrito que no sólo se centrara en el estudio de caso a través de una mirada acotada de una experiencia de formación, sino que pudiera ofrecer un contexto más completo en el cual insertar la historia de un grupo académico a lo largo de su proceso formativo.

La presentación de los resultados la encontramos en seguida en el capítulo correspondiente a las conclusiones.

CONCLUSIONES

[...] dado que el hombre [y la mujer] es difícil para el equilibrio, y tiende fácilmente a los excesos, se ha oscilado entre la seriedad más unívoca y el equivocismo más risueño.

Mauricio Beuchot

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. En el discurso se recuperan los temas principales que se han abordado y discutido a lo largo de esta tesis.

En virtud de que se trató de un estudio de caso, este informe está constituido por un marco teórico y referencial que aporta el sustento para la ubicación, la descripción, el análisis y la interpretación de la experiencia de un grupo académico de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* que se imparte en la UAM-X. Dado este contexto, los componentes analíticos fueron la universidad, el posgrado, el programa de formación y el grupo con sus integrantes. Este recorrido incorpora las dimensiones institución y grupo que son las que le dan contenido, sentido y orientación a la psicología social. Se incorporó como eje transversal para el análisis de la experiencia grupal la evaluación como analizador, por haber sido éste un asunto recurrente, conflictivo y movilizador en la dinámica grupal.

1. El marco teórico-referencial

Respecto de la dimensión institucional el primer análisis que se hizo fue el referente a la Universidad. Se reconoció que ésta, desde sus orígenes ha oscilado entre esplendores, crisis y conflictos. Su carácter paradójico consiste, entre otras cosas en: ser conservadora y, a la vez, innovadora; someterse a los rigores del poder y ser cuna de manifestaciones rebeldes que tan pronto se acallan, como se constituyen en gérmenes para movimientos más amplios que posibilitan la transformación social. Desde sus inicios ha sido patrimonio de las estructuras que detentan el poder civil y el religioso. A partir del desarrollo del capitalismo también participan en su definición los dueños del dinero (la banca y la empresa privada).

El avance de la ciencia, de los objetos conceptuales pensados, de las prácticas sociales instituidas e instituyentes, de las 'modas intelectuales', del surgimiento de nuevas necesidades individuales, institucionales y sociales, de la expansión del conocimiento y el espíritu abierto, immanente de la Universidad, la han llevado a transitar por diversas posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que van desde la escolástica, pasan por la ilustración y por el liberalismo; se orientan desde y hacia el positivismo, incorporan los principios y promesas de la modernidad y aterrizan en la globalización y el neoliberalismo, por un lado. Por el otro, retoman la postura crítica que reivindica la educación para la emancipación del hombre.

La historia de la Universidad da cuenta de su devenir y su expansión. De ser una institución para sectores 'selectos' de la población ha pasado a la masificación a partir de las décadas de 1960 y 1970. Esta demanda de educación ha derivado en la creación de múltiples instituciones de educación superior (IES). Su proliferación se ha debido, además al desarrollo y la emergencia de nuevas necesidades sociales, unas genuinas, otras creadas y otras hasta impuestas.

Otros factores que también han incidido en su expansión obedecen a la explosión del conocimiento y la tecnología; a la emergencia de necesidades humanas mal atendidas, a la promesa implícita de que la educación es factor de movilidad social, a procesos democratizadores y de participación social y a las necesidades actuales de profesionalización técnica y tecnológica del sector productivo en el proyecto económico de libre mercado. Por todas estas condiciones se han promovido programas de formación diversos y heterogéneos entre sí.

Ahora las IES incluyen desde la universidad tradicional hasta una amplia gama de otros establecimientos con programas educativos alternativos.

Desde el saber disciplinario, cabe mencionar que en el actual contexto económico, se privilegia el científico y el tecnológico orientados hacia la productividad y el mercado. En cambio, las humanidades y las artes ocupan un lugar subalterno que pone en peligro la subsistencia de instituciones y programas educativos orientados hacia estos campos del saber.

Las IES ofrecen programas de licenciatura, de posgrado y de actualización que a la vez que comparten ciertas características entre sí, también se diferencian en tanto que tienen propósitos educativos distintos. Corresponde a las licenciaturas la profesionalización en distintas ramas de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes. Los posgrados se ocupan de formar especialistas y expertos en ramas particulares, así como docentes e investigadores.

Por ser este último nivel educativo el que enmarca el estudio de caso y con el propósito de desmontar su estructura y racionalidad se usó el concepto de dispositivo, a través del cual se encontró la articulación entre el posgrado y la evaluación. Así, los dispositivos son aparatos jerárquicos que sujetan y envuelven en su dinámica a instituciones, programas, grupos y personas. Las instancias de poder, junto con algunos de los sujetos que poseen un perfil determinado, definen una serie de características que han de portar los que aspiran a formar parte de ese grupo. Desde el discurso se construye el valor real y una suerte de valor

agregado que deviene en una circularidad, donde ese grupo selecto y/o poseedor de las cualidades o los bienes norma las condiciones y requisitos de los que aspiran a poseerlos. Estos últimos se someten al arbitrario anterior, porque es el único modo de pasar a formar parte, eventualmente, de la élite, que a la vez, hace crecer la brecha entre los incluidos y los excluidos. Se convierte también en el requisito para tener acceso a otros lugares sociales, relativos a la academia y al empleo. Esto, en ambos planos (el posgrado y la evaluación) se evidencia en que día con día se incrementan los requisitos para poder incorporarse, ya sea a programas académicos en condición de docente o estudiante o a las fuentes de empleo. Lo mismo opera cuando se trata de participar de los recursos extraordinarios que se otorgan a las instituciones y/o sus programas y gozar, de paso, en ambos casos, de un mayor prestigio social.

Existen diversas IES que ofrecen posgrados donde se definen los criterios internos de calidad para sus programas, proyectos, docentes y estudiantes y, existen instituciones de rango superior que, asimismo, definen los criterios de calidad que han de tener los anteriores. Ambas, por la vía de la evaluación generalmente paramétrica, deciden hacia qué, quiénes y dónde dirigir los apoyos financieros. Para los posgrados, la evaluación que realiza el CONACyT es de primera importancia, toda vez que en la medida en que se superan las demandas de este organismo, se cuenta con recursos materiales adicionales y con prestigio.

Las instancias de control escolar, paradójicamente, por un lado, se han desregulado, sobre todo en lo que compete a las IES privadas y, por el otro, se han rigidizado y vuelto más vigilantes respecto de las IES públicas. Esta situación repercute, directamente, en el incremento de establecimientos privados que ofrecen una amplia gama de programas efímeros. Para las instituciones públicas significa la incertidumbre de su posible desaparición próxima o de su paulatina privatización, misma que, dicho sea de paso, es una exigencia y, por tanto, elemento de presión que ejercen, sobre México, diversos organismos internacionales.

En este clima de presión y vigilancia se crea una serie de instituciones nacionales (ANUIES, CIIES, CENEVAL, CONACyT, etcétera) que tratan de regular la educación superior con la promesa de que si las IES, especialmente las públicas, se acogen a las normas establecidas por las instancias reguladoras, podrán obtener recursos adicionales que les permitan continuar operando. Bajo esas condiciones aplican distintos mecanismos e instrumentos, cuyos principios rectores son la eficiencia, la eficacia y el control. Desde el paradigma planeación-evaluación recolectan datos diversos respecto de las IES con un doble efecto. Por una lado, con instrumentos de medición iguales para todas las IES reconocen algunas características acerca de éstas que, generalmente no son más que datos superficiales. Las propias instancias reguladoras se erigen en las poseedoras de la verdad en razón de que seleccionan los indicadores que consideran pertinentes a partir de su particular arbitrio. Éstos son entonces aplicados desde ciertas condiciones de poder -especialmente relacionadas con el dinero- y juegan como criterios de calidad. Por el otro, las IES reorientan los programas y la gestión académica para satisfacer las demandas de las instancias reguladoras, legitimando así la doble arbitrariedad. Desde esta racionalidad se dan resultados y

se emiten dictámenes a manera de noticias (Nisbet, 1982:13), sin que se haga un análisis académico multirreferencial, completo y justo de cada institución y sus programas.

En otra escala de lo institucional, pero con el mismo efecto que el anteriormente descrito, encontramos que las IES tienen la prerrogativa y son las encargadas de definir los programas académicos, la planta docente y los perfiles de los estudiantes. Construyen dispositivos que regulan la admisión, la formación, la permanencia y acreditación de los estudiantes, para finalmente, si éstos tienen los méritos suficientes, otorgarles los grados académicos, que hoy por hoy remiten a una estructura de clases, a la que sólo unos cuantos tienen acceso.

a) Acerca de la evaluación

Lo anterior revela que la evaluación es una forma a través de la cual se regula y controla la educación. En épocas pasadas, se centraba en la demostración, por parte de los estudiantes, de que habían adquirido el conocimiento provisto por el programa. Ahora, esta práctica se ha extendido ampliamente. Ya no sólo se acredita a los estudiantes, sino también a los programas de formación en función de su calidad definida por su apego a las regulaciones de instituciones externas. Las instituciones se evalúan a partir de criterios vinculados con la productividad, la eficacia, la eficiencia y la pertinencia. El desempeño docente es otra de las categorías que ha ingresado a este frenesí evaluador, y por supuesto los estudiantes siguen siendo sus más frecuentes víctimas.

La problemática derivada de la evaluación es que ésta se realiza, tanto en las fábricas, como en las empresas a través de instrumentos estandarizados que se ocupan sólo de medir características que se definen a partir de modelos ideales, contruidos desde criterios arbitrarios. Estas evaluaciones paramétricas han sido también impuestas por la vía de la presión por distintas instancias y adoptadas con mayor o menor resistencia por las IES. De su acatamiento depende la asignación de mejores presupuestos. Así a nivel institucional, grupal o individual, la evaluación se ha convertido en un procedimiento de inclusión y exclusión.

La evaluación académica es una práctica caracterizada por la aplicación de instrumentos que miden la distancia entre la aspiración y la realidad. Su carácter arbitrario deviene, precisamente de eso, en razón de que el 'modelo de perfección' que se construye se hace al margen de la realidad. A pesar de que en el discurso se afirma que los instrumentos diseñados para tal fin poseen las mejores condiciones para develar objetivamente un estado de cosas, con cuyos resultados luego se pueden establecer comparaciones, lo cierto es que los sujetos que los aplican o los que los tienen que satisfacer, interpretan de múltiples formas los pedidos. Por otro lado, la evaluación está subjetivamente cargada, condición que además se niega.

De acuerdo con la forma hegemónica de realizar la evaluación, se puede decir que ésta se reduce a una actividad técnica cuya construcción teórica se ubica preferentemente en una perspectiva cuantitativa caracterizada, por una parte, por la definición *a priori* de una serie de indicadores en los que subyace la idea de que

todo tiene que ser generalizable y generalizado. La estrategia se centra en transformar las cualidades en objetos medibles. La otra condición que la define es que el agente que la realiza o el evaluador permanecen separados del proceso que va a ser evaluado bajo la consigna de la objetividad. Según este enfoque, ésta sólo se logra cuando se establece una distancia entre el sujeto que indaga y el 'objeto' de la indagación. Esto coloca a los directamente involucrados sólo en calidad de informantes.

En este mismo orden de ideas, el discurso construido desde las instancias reguladoras hablan de la cultura de la evaluación que, desde su lugar de poder y decisión, significa aceptar sus disposiciones y designios y parecen descalificar otras posturas alternativas, interesadas en desmontar los contenidos ideológicos, conceptuales y prácticos en un esfuerzo por reconceptuar la evaluación.

Desde una postura de marco abierto, la evaluación no se tendría que restringir a la acreditación de instituciones, programas y estudiantes, sino que tendría que reconocer y tomar nota de las distintas transversalidades y los procesos generados por los involucrados que ocurren durante el acto educativo para poder valorar a cabalidad los avances y los obstáculos. Esta concepción multirreferencial y cualitativa, además de tener poco desarrollo, es una postura subalterna. Si bien en varios procesos de evaluación se anuncia que se trata de una propuesta cualitativa, se ha tendido mucho más hacia la medición de características con arreglo a un modelo preestablecido, que a una valoración amplia que reconozca el proceso educativo de forma más completa y no cancele la emergencia de otros temas no considerados entre los indicadores. En realidad, lo que subyace a la evaluación como medición alude al terreno de lo ideológico y del poder con su correlato que es la exclusión.

Para iniciar la insoslayable tarea de reconceptuación de la evaluación es necesario que ésta incluya los siguientes niveles:

1. El reconocimiento de las instancias e instituciones de la política educativa nacionales e internacionales que definen las características de la educación en general y de la educación superior y los posgrados, a fin de encontrar los mecanismos de mediación, a través de los cuales se contengan las intenciones de intervención que desvirtúen la esencia de los programas educativos.
2. La reconstrucción de la noción de multirreferencialidad para hacer de la evaluación un proceso capaz de incluir la diversidad de instancias, tramas, sujetos e interacciones que influyen en los programas educativos.
3. La separación entre la evaluación y la acreditación desde la perspectiva de que la primera da cuenta de un proceso y sus vicisitudes, en tanto que la segunda tiene una clara intención de legitimar procesos de inclusión-exclusión.
4. Una visión de marco abierto de la evaluación que tienda a promover no sólo la evaluación interinstitucional, del desempeño docente y del aprovechamiento de los estudiantes, sino que incorpore la visión que tienen

- los estudiantes de la institución y sus programas, de los docentes, de los propios compañeros y de cada uno sobre sí mismo.
5. El análisis de la vida cotidiana del grupo durante el proceso de formación es una forma incluyente y holística de evaluación de los dispositivos pedagógicos.
 6. Por último, la consideración de que todo sujeto en situación, en mayor o menor medida, formula juicios en torno a asuntos que le son significativos.

Con base en lo anterior, se puede sostener la tesis de que la evaluación tiene que ser un dispositivo abierto y permanente capaz de captar las inercias y los momentos de quiebre que ocurren en los grupos académicos, en razón de que hay una multiplicidad de emergentes que van más allá de los componentes tradicionalmente considerados. No obstante, parece ser que por más que se debata en torno a ella, cuando se trata de calificar, no quedan resueltas sus dificultades y contradicciones.

2. El estudio de caso

La Universidad Autónoma Metropolitana, al igual que varias universidades mexicanas, a lo largo de la historia, surgió como consecuencia de tensiones sociales asociadas con procesos democratizadores en los ámbitos políticos y educativos. Su origen le confiere características como institución alternativa, en la constelación de universidades, al momento de su nacimiento. Especialmente la Unidad Xochimilco, que a la vez que participa de las características innovadoras de la UAM, suma a éstas el sistema modular, que además de que rompe con el tipo de estructura curricular fragmentada, y así desde este lugar innovadora, también propone nuevas formas de desarrollar el acto educativo en la relación maestro-alumno y es terreno fértil para conceptualizar y orientar campos disciplinarios desde una óptica distinta. Así surge en la UAM-X un nuevo enfoque de la psicología social, que con el tiempo derivó en un programa de maestría.

De lo anterior se desprende que toda institución educativa crea y propone programas a través de sus propuestas curriculares. Éstos necesariamente están soportados por una estructura burocrática, un cuerpo docente, contenidos teóricos, prácticos, metodológicos y valorales, estilos de gestión, etcétera. En las políticas institucionales subyacen nociones en torno al ser y quehacer docente y de los estudiantes, a fin de conservar, en la medida de lo posible, las intenciones esenciales del programa.

Con este estudio de caso queda evidencia que por más que una institución, a través sus estatutos, reglamentos y otros modos de dirección y control trate de normar la vida institucional, siempre existen riesgos, unos controlados y otros no (como imponderables) que se escapan de toda regulación y crean formas instituyentes que impactan la organización institucional.

También queda evidencia de que la estructura vertical lleva a que las decisiones de arriba hacia abajo impacten todo el dispositivo organizativo, tal como sucede con la política educativa internacional y nacional.

Por su parte, la verticalidad de abajo hacia arriba parece sólo afectar a las partes de la estructura contiguas. Dicho de otro modo, el programa de *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* está determinado organizativamente por la UAM-X y las otras instancias burocráticas superiores. Los docentes se adscriben a las demandas institucionales, a la vez que tratan de legitimar el proyecto del que se hacen cargo y, desde ahí, hacen las negociaciones pertinentes para que éste se conserve, se modifique o, eventualmente, se cancele.

Todo programa educativo es un armado *a priori*, cuya significación social está diseñada por los 'expertos' desde la visión subjetiva construida por ellos mismos, que difícilmente se corresponde con las expectativas de los estudiantes. Esto trae como consecuencia un abigarrado abanico de temas con múltiples matices que corren por cuenta de los intereses personales y profesionales, tanto de los docentes y sus programas, como de los alumnos. La propuesta curricular opera entonces como texto y pretexto que convoca y aglutina a una multiplicidad de sujetos y temas y vehiculiza una infinidad de interacciones.

Sin embargo, no hay que perder de vista que el desarrollo de un programa educativo es un quehacer vivo entre docentes y estudiantes donde inciden diferentes e imprevisibles circunstancias que lo afectan o alteran. La falta de precisión en las tareas, las confusiones en las actividades y otros emergentes dinámicos pueden desviar el curso previsto. En este mismo sentido, la definición de tiempos, formas y productos de evaluación por más detallados que sean no garantizan la comprensión unificada de lo que se espera obtener.

Con lo anterior se muestra como la estructura institucional recae sobre los grupos y sus integrantes, quienes pueden asumir pasivamente toda esta carga o por el contrario, pueden ser activos y beligerantes. De esta condición deviene la posibilidad de la transformación. Sin embargo, en concordancia con lo dicho arriba, su capacidad para transformar el escenario institucional, si es que es posible hablar en estos términos, es básicamente insignificante. En el mejor de los casos, la parte docente, que opera también como muelle, puede ofrecer un espacio comprensivo donde los estudiantes se sientan escuchados y cuyo efecto puede ser un nuevo arreglo programa-grupo como consecuencia de la negociación.

Desde de propia génesis y conformación social de los grupos se puede concluir que los grupos académicos integrados a partir de una convocatoria institucional, difícilmente se consolidan como grupo-sujeto, en razón de que es el exterior el que aglutina en torno a un objeto externo y es la institución la que, en fin de cuentas, provee las condiciones para que el grupo no se disuelva.

De la evaluación cabe decir que la institución escolar implanta una serie de normas burocráticas que son las que validan los criterios de calidad donde se filtran una multiplicidad de criterios que poco tienen que ver con el aprendizaje.

Respecto del aprendizaje se encontró que éste se sostiene más sobre las significaciones personales subjetivas y las socialmente construidas que sobre el arreglo técnico e instrumental de la propuesta educativa inscrito en los programas.

Aprender significa pasar consciente o inconscientemente de un estado de menor saber a uno de mayor saber que permite una comprensión diferente de la realidad. Las esferas que se comprometen en un aprendizaje con sentido remiten a lo cognitivo (teoría y conocimiento), al desarrollo de destrezas y habilidades (laborales, profesionales, personales) y a lo afectivo (amor, deseo, compromiso, esperanza).

En este estudio de caso se pudo mostrar que el proceso de investigación al igual que el proceso de aprendizaje estuvo apoyado teórica y metodológicamente por el dispositivo pedagógico. Sin embargo, es tarea del propio sujeto o equipo de investigadores significar y orientar el tema, las condiciones de la indagación, la metodología y el marco interpretativo.

Cuando uno de los propósitos centrales de los programas académicos de posgrado es el de formar investigadores (demanda explicitada por las agencias reguladoras de la educación superior), las expectativas previas de los estudiantes en este rubro, juegan de forma preponderante. Para quienes esta tarea no forma parte de su perfil académico y profesional, el lugar de investigador se vive como usurpado a la vez que impuesto. A partir de aquí, se puede sostener la hipótesis de que si la investigación formalizada en una tesis de grado, es el requisito para la obtención de dicho certificado, los procesos de investigación se suspenden una vez que deja de existir la presión institucional de la acreditación. Esto deriva en la 'baja eficiencia terminal'.

a) Acerca de la maestría

"La maestría es riquísima," exclamó J. Su riqueza, en parte, tiene por telón de fondo a la propia UAM-X que promovió, permitió, alentó o, al menos, no prohibió que este programa pudiera materializarse. Tal parece que de unos años para acá le ha pesado, a la institución y a la planta docente, no estar inscrito en el Padrón de Excelencia del CONACyT. Sin embargo, a través de gestiones diversas, ya consiguió pertenecer al Programa Institucional de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Esta especie de insuficiencia, desde la óptica de las instituciones evaluadoras, hace pensar que los criterios que fijan éstas no tienen necesariamente, que ver con la calidad real de los programas, en razón de que estas exigencias se limitan a una observación superficial sobre aspectos formales y externos. La riqueza de la maestría no está en su inscripción o no a algún padrón de 'programas de calidad', está en ella misma, en su propuesta curricular; en la concepción que subyace a ésta y que forma parte del espíritu que la soporta. Esta mística está sostenida por los docentes, que son quienes le dan sentido y orientación y que gracias a ella, docentes y estudiantes podemos hacer que el programa sea riquísimo, lo que lleva a una construcción y reconstrucción permanente del proyecto. Esto sólo es posible cuando el espacio es abierto y sensible para escuchar todas las voces que se elevan en él.

Esta forma de concebir un programa educativo es consecuente con el proyecto curricular, los referentes teóricos que lo sostienen, la orientación de la formación del cuerpo docente y el propio enfoque investigativo que se introduce y promueve -casi se exige. Análogamente con este trabajo de investigación, se abre como un escenario con límites tenues que orientan, pero que no constriñen y que en virtud de esa apertura es posible la inclusión de una diversidad de temas. Los emergentes, antes que ser desdeñados por oportunistas, son valorados como producciones no afectadas, ni amaneradas.

Habría que decir también, que hacer pasar la ilusión del sistema modular a la realidad no es una empresa fácil. Tal vez, sólo se logre parcialmente. Durante el desarrollo de la maestría en la generación en la cuál se centró este estudio de caso, la estructura curricular, a pesar de estar acotada por los llamados objetos de transformación, no logró su completa integralidad. Frecuentemente el programa fue vivido, por el grupo, como fragmentado, especialmente por lo que corresponde a los seminarios teóricos -riquísimos en autores, enfoques, conceptos y expositores- pero que, desde la mirada de los estudiantes, no terminaron por encontrar su lugar. Difícilmente se entiende que tal profusión es parte del menú amplísimo del que cada uno se puede servir según sus intereses y necesidades. Por el contrario, su abundancia, sobre todo al principio del programa, tuvo un efecto confusional que llevó a no poder reconocer cuál era el pedido docente, si es que lo había, mismo que tendría que retomarse en el ensayo de fin de trimestre, elemento crucial para la acreditación. El lugar que ocupa esta última en la evaluación la convierten en un elemento ansiógeno capaz de desencadenar una multiplicidad de eventos, intercambios y procesos que, a la vez que mueven, paralizan.

Desde la percepción del grupo interpretada aquí, los otros espacios curriculares se viven con una mayor estructura y más modulares. Están más articulados en un todo complejo, en tanto que se trabaja sobre ellos con más consistencia y menos fragmentación. No quiere decir esto que los aportes de los seminarios teóricos no sean útiles, considerando su capacidad para abrir el espectro conceptual, sin embargo, la aproximación a la experiencia formativa misma y a la que compete al desarrollo de la investigación, los espacios grupales, y los talleres de metodología y de asesoría colectiva (TACOs) logran abrir problemáticas, tanto conceptuales como metodológicas que ahí encuentran, por lo menos, una escucha y una posibilidad de ser compartidas y discutidas.

La recurrencia del tema de la evaluación a lo largo de esta tesis y en la recuperación de la historia del grupo de formación, permite que sea un analizador de las distintas prácticas referidas a la educación; desde siempre, los estudiantes han sido los principales afectados. Al parecer, este proceso se ha tratado de resolver a través de la creación de múltiples formas técnicas que se centran en poder validar si el estudiante aprendió o no desde un imaginario ideal, donde, evidentemente, subyacen criterios autoritarios desde las instancias de poder. Al parecer, también, falta trabajar más el tema acerca de lo que significa para el grupo de alumnos estar a expensas de este proceso complejo, cuyo sentido en la práctica es impreciso. Desde estas consideraciones resultó interesante retomar

algunas de las escenas por los que transita un grupo escolar en vísperas de la evaluación de un período lectivo.

La referencia a estos episodios puntuales evidencia la gran carga afectiva inherente que logra descolocar al grupo, por un lado, confundiéndolo, lo que lo lleva a un estado de angustia significativo, capaz "[...] de matar a un hombre" (Véase p.6). Esto se traduce, en ocasiones, en el abandono del programa. De este grupo se marcharon seis, de los cuáles por lo menos la mitad tuvo problemas recurrentes con la acreditación de los módulos. Otros, más persistentes, vieron en la calificación de 'incompleto' la oportunidad de crecer académicamente.

La evaluación, entonces, es capaz de afectar a los individuos, pero también afecta las relaciones grupales, al establecer no sólo la dramática división entre quienes se quedan y quienes se van o entre quienes aprueban desde el primer intento, o quienes tienen que probar una segunda vez, sino también entre quienes sacan mejores calificaciones y los que sacan menos buenas. La competencia y la rivalidad se dramatizan desde otros procesos de evaluación más cotidianos, más informales, pero que no por eso dejan de tener su impacto en la dinámica grupal. Esta reflexión deviene, también, de la inquietud que causó a los estudiantes que sus ensayos tuvieran que ser mirados por los propios compañeros, de donde se desprende que ésta es capaz de intimidar en la medida en que puede mostrar algo más del sujeto que eventualmente trastoca la imagen que éste ha podido construir desde el discurso oral. La amenaza de la mirada, entonces, se trata de eludir.

Llama la atención el tema de la asistencia y la puntualidad de los integrantes de los grupos académicos en las actividades programadas. La asistencia es un requisito de todo programa académico presencial. Sin los sujetos la actividad grupal es imposible. Sin asistentes o con sólo parte de ellos el trabajo académico cobra características particulares que dificultan tanto el trabajo individual, como el grupal. Los que están tienen experiencias compartidas que desconocen los que no están. Esto plantea un retroceso recurrente al restituir lo ocurrido a los ausentes. La otra dificultad derivada de la inasistencia es la que corresponde a la evaluación-calificación, ya que estos programas definen un porcentaje mínimo de asistencias que ha de cubrirse. Cuando esto no se logra se pueden poner en acción, por parte de la institución, otros procedimientos no pactados que se viven como violentos por los estudiantes afectados. Respecto de la impuntualidad, ésta aqueja principalmente a los sujetos que llegan con retraso, sin embargo, también tiene un efecto en la dinámica pedagógica en tanto que el grupo no termina de estar completo y deriva en que asuntos ya tratados y eventualmente resueltos vuelven a ser abordados por ellos. En ambos casos parece sostenerse que nada ha ocurrido mientras se estaba ausente.

El tema de la incompletud queda como discurso latente. Nada ni nadie logra colmar al sujeto, al grupo, al programa y a la institución. La presencia de lo armado, estructurado, organizado, incorporado, dicho y mostrado deja entrever lo no dicho, lo olvidado, lo omitido, lo imposible. Se abre entonces la incesante e insaciable demanda de la falta que termina por volver a emerger. La incompletud es intrínseca al sujeto, al grupo, al programa de formación, a la institución, a la vida misma.

b) Acerca del trabajo grupal

Todas las interacciones de los participantes tienen un efecto en la generación de la dinámica grupal, mismas que pueden tener diferente peso dentro del desarrollo del programa académico. Las afinidades, los acuerdos y las discrepancias tarde o temprano se filtran dando nuevos giros a los intercambios y a las formas de relación. Los estilos personales, profesionales y laborales no sólo construyen la trama grupal, sino que imprimen ciertos rasgos que pueden convertirse en motivo de conflicto que, en el mejor de los casos, deviene en negociación y acuerdo.

El valor de los espacios de trabajo grupal se sustenta en que pueden ser los escenarios donde se diriman las diferencias y los obstáculos que impiden que el grupo (docentes y estudiantes) avance. La lectura analítica permite que se destraben dichos conflictos al hacer una reconstrucción de las escenas y poder diferenciar entre la carga afectiva y las interacciones sucedidas. Se puede afirmar que son estos espacios grupales los que le dan especificidad al programa de formación de esta maestría. En esta experiencia fue en uno de los talleres grupales donde, si bien el grupo no logró instituir básicamente nada, sí logró reivindicar derechos mínimos como: el de obtener información completa, relevante y puntual respecto de ciertas demandas institucionales, el de réplica, el de la defensa de los proyectos de investigación, el de la demanda de apoyos docentes puntuales y el de plantear personalmente el proyecto de avance de la investigación, con fines de evaluación, respecto del trimestre correspondiente.

Los talleres de asesoría colectiva logran varios propósitos. Por un lado, son lugares para la palabra vinculada con el quehacer de la investigación. Por el otro, son espacios que, a través del diálogo en un grupo reducido, permiten pensar, elaborar y reelaborar las ideas sin que la asincronía entre el proceso de pensamiento de cada uno de los integrantes y sus enunciaciones se dispersen demasiado, tal como ocurre en los grupos más numerosos. El nivel de confianza e intercambio también se facilita entre menos integrantes. Sin embargo, es fundamental que se instauren las tareas a fin de que el espacio no se desgaste y pierda su sentido y potencial. La sensación de que son espacios de trabajo y reflexión más libres permite construir un escenario donde se pueden compartir una multiplicidad de experiencias que a su vez se convierten en terreno fértil para pensar de otras maneras.

Por su parte, los grupos de cierre, entre otras cosas, son pretexto para la realización de una evaluación prolongada de un proceso complejo y multirreferencial, como lo es el educativo. Durante este dispositivo pueden ser reconocidas y develadas, por los implicados, las distintas fuerzas y dimensiones que actúan en el intercambio académico con el propósito de ser comprendidas. La historia se resignifica desde el presente y el pasado y se proyecta hacia el futuro.

Se pueden reconocer tres niveles en el binomio aprendizaje-grupo que sólo se dinamiza cuando se trata de un dispositivo pedagógico presencial. El primero se refiere a la condición de aprender en grupo, el segundo a la de aprender grupalmente y el tercero alude a aprender acerca del grupo. Los programas de formación pueden incluir explícita o implícitamente estos tres niveles o

simplemente conformar colectivos destinatarios de un curso. Quiere decir que cada uno de los estamentos subsiguientes incorpora a los anteriores. En el caso de la *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*, que ha servido de escenario para el presente estudio de caso, ésta se ubica en el tercer nivel, ya que el proceso de profesionalización, en su dimensión perlaborativa, forma a psicólogos sociales capaces de realizar intervenciones y análisis grupales. El aprendizaje en grupo, grupal y acerca del grupo apuntan hacia lograr los propósitos anteriores.

El intercambio académico construido desde una relación dialógica en que se pide la palabra, plantea la irresoluble dificultad en términos de asincronía referidos a que lo que se escucha, se piensa y se dice corresponde a momentos distintos. Esto puede traer como consecuencia la enunciación de una serie de ideas inconexas entre sí a partir de la participación de distintos hablantes y/o la suspensión de la palabra por tener la sensación de lo que se iba a decir o ya lo dijo alguien más o no resulta pertinente en el discurso actual. En este mismo sentido, habría que destacar el lugar que ocupa la parte docente o la del moderador quien no sólo tiene la prerrogativa de conceder la palabra y retirarla, sino también la de validar o no la intervención lo que necesariamente orienta la secuencia discursiva.

Los estilos docentes generan distintas dinámicas en el grupo. En las formas expositivas podemos encontrar discursos beligerantes, especializados y eruditos; amenos, movilizadores y tediosos; comprensibles y oscuros. Otros estilos docentes se proponen articular aspectos teórico-metodológicos con la práctica. Los docentes, según su compromiso y su encargo institucional, pueden tener desde actitudes comprensivas y de escucha, hasta otras que limitan la comunicación. Otros, especialmente los conferencistas se involucran escasamente en el diálogo con los estudiantes.

El devenir de un grupo puede transitar por varias etapas. Desde la perspectiva de grupo-objeto y grupo-sujeto queda la pregunta ¿Existe la posibilidad de que el primero devenga en el segundo? De ser así, ¿Cuáles son las dinámicas que lo facilitan?

Asimismo, se puede afirmar que los trayectos grupales cursan por distintos momentos. En el caso del grupo académico de este estudio, se reconocen las siguientes fases:

1. Inicial o polisegmentada.
2. De ruptura.
3. De burocratización.
4. De revitalización.
5. De autonomía

Queda la pregunta si éstas, en su conjunto, son susceptibles de generalizarse a otros grupos, o sólo una parte de ellas o bien cada grupo singular define y actúa sus propios procesos de avance y hasta de retroceso.

En este sentido, las controversias o conflictos tempranos en los grupos pueden generar la fragmentación de éstos y derivar en una dificultad para la rearticulación. Un efecto de este proceso de segmentación se puede advertir cuando el grupo es o aparenta ser indiferente frente a su propia historia. Esto se evidencia en el desinterés por conocer las distintas lecturas grupales que se le pueden ofrecer por parte de algunos participantes.

La participación en un proceso formativo, si bien representa un lugar de crecimiento personal y profesional, no deja de tener una carga displacentera significativa derivada de ciertas dinámicas, actividades y tareas no sólo arduas y constantes, sino también desafiantes que requiere de una postura personal y académica sólida. Los recursos puestos en juego para enfrentar los retos son los que facilitan la permanencia en el programa. Las sensaciones imaginarias de impotencia y desvalimiento se vuelcan sobre todo el ser con la emergencia de diversos estados emocionales como la angustia, el miedo y la tristeza que, al plantear la paradoja entre enfrentarse a los retos o huir, lleva, en el mejor de los casos, al fortalecimiento del estudiante para satisfacer las demandas académicas.

La metáfora del cuerpo aplicada a un grupo académico habla de salud enfermedad y muerte. La muerte es inminente, no así la salud que lleva a pensar en un cuerpo sano que como un todo con órganos internos y superficie externa con extremidades responda a las exigencias del exterior. Como un cuerpo todo domesticado para acatar las órdenes de quienes se hace cargo de su salud y crecimiento. Puede también ser un cuerpo rebelde que se resiste y opone sin que por ello las condiciones externas se modifiquen esencialmente. Este cuerpo-grupo o grupo-cuerpo sufre y aprende a resistir y enfrentar los rigores del programa académico y de los docentes que lo sustentan, en el que de cuando en cuando uno de sus integrantes desfallece y se retira, dejando a ese cuerpo incompleto.

La terminación de un proceso grupal remite a la muerte que trata de simbolizarse a través de la palabra. Lo pendiente lleva a la fantasía de que el grupo no se termina ahí y que ya habrá oportunidad para tratar lo otro. El lugar doloroso de la terminación de un grupo alude también al final de una historia donde se ha dejado y construido parte de la vida individual y grupal. Es proceso dual que también reconoce el renacimiento en otro cuerpo grupal. Para la institución y el programa de formación es la reencarnación de un nuevo grupo conformado por otros cuerpos, otras voces, otras presencias.

c) Acerca de la investigación

La investigación es un proceso abierto que se inicia con una aproximación a un proyecto. Subyacen en éste múltiples expectativas vinculadas con la formación misma del que investiga. En lo teórico hay una primera serie de conceptos rectores que supuestamente guiarán la búsqueda tanto documental, como durante el trabajo empírico. A medida que se realizan aproximaciones sucesivas en el material escrito y en la experiencia misma que se pretende describir, sistematizar y reconstruir, van teniendo presencia otros temas, otras dinámicas y otras interacciones que cobran relevancia en el escenario mismo donde se realiza el

trabajo de campo. En este estudio de caso, temas como la subjetividad y la intersubjetividad como componentes del aprendizaje, fueron los primeros motores para los distintos registros. Conforme se fue avanzando en la investigación, éstos fueron perdiendo la centralidad y hubo necesidad de hacer otras búsquedas que respondieran mejor a lo que ocurría en el campo empírico.

De lo anterior se puede concluir que un proyecto de investigación no es una camisa de fuerza, sino que es apenas una primera aproximación en la tarea de investigar. Se parte de lo conocido, de lo que se sabe o de lo que se supone para incursionar en el ámbito de lo no sabido, de lo desconocido, de lo insospechado y despertar nuestra capacidad de admiración. Significa dejarse penetrar por aquello que hasta ese momento resultaba inadvertido. Las expectativas pasan de ser meras especulaciones eventualmente rígidas, para convertirse en un campo permanentemente abierto capaz de alertarse y modificarse frente a la riqueza que ofrece la realidad. Cada investigación, ya como proyecto, ya como informe abre una infinidad de nuevos temas por ser abordados, terrenos fértiles para continuar en la inacabada tarea de seguir construyendo el conocimiento.

El tema de la investigación se puede dividir en dos campos. Uno se refiere al sentido que tuvo ésta para el grupo. El otro tiene que ver, con la propia inscripción de la investigadora en estas tareas. El primero, el grupo lo vivió, de manera forzada, a pesar de que esta tarea estuvo apoyada institucionalmente de forma significativa, pero, al parecer no suficientemente. La formación para la investigación no era, en general, una expectativa del grupo, por lo cual se vivió como usurpada, a la vez que impuesta. Esta condición paradójica obstaculizó el avance de la investigación personal. Puede ser ésta una de las causas, del bajo índice de titulación en esta maestría, toda vez que la investigación es prácticamente obligatoria para acreditar los distintos módulos. Una vez que cesa esa tensión, es un esfuerzo que se abandona con cierta facilidad. Respecto del segundo campo, que corresponde al lugar de la investigadora, esta experiencia tal como se realizó, sin soslayo de las dificultades ya enunciadas en el capítulo anterior, fue una actividad muy intensa, interesante, sugerente y formativa.

Ya para terminar quisiera retomar un fragmento que escribí en algún ensayo de fin de trimestre que a la letra dice:

En el cuerpo, el sueño y el discurso se efectúa la gran síntesis, como un organismo vivo en desarticulación y rearticulación permanente de partículas irreductibles que se combinan en forma indeterminada, para producir lo singular, siempre en renovación y transformación del sujeto, del grupo, de las instituciones; unidad conformada de todas las experiencias de la vida, en donde no todo actúa simultáneamente y en todos sentidos y direcciones, sino que en un acto de anudamiento, siempre inaugural e inédito, es siempre diferente. Un devenir permanente también en la muerte, como presencia fantasmal, entre los vivos y como cuerpo sepultado. Nada es igual a nada y nadie es igual a nadie, ni siquiera a sí mismo, aquí la singularidad es radical. Unidad en permanente desarticulación donde

algunos fragmentos permanecen unidos, otros se dislocan y otros se separan completamente y donde el proceso de articulación y desarticulación de la unidad queda como enigma; queda como enigma, también, la forma y la dinámica de los nuevos anudamientos de las mínimas partículas entre sí. El Yo siempre inaugural es como un magneto capaz de atraer hacia sí distintas partículas heterogéneas, pero suficientemente maleables que les permite fusionarse fugazmente para de nuevo dislocarse y dispersarse en busca, siempre de una nueva formación para una nueva síntesis siempre deviniendo. Habitamos un cuerpo incesantemente nuevo, pero con un substrato que permanece y hace que aparezcamos repitiendo también patrones idénticos; si estamos en devenir permanente. ¿Dónde se resguardan estos substratos para no ser tocados y garantizar así su pervivencia? ¿Son éstos los que nos dan identidad para poder reconocernos? ¿Son patrones que nos protegen para no caer en la locura?

Fuentes de consulta

- ABBAGNANO, N. (1987) *Diccionario de filosofía*. México, FCE.
- ABOITES, H. (2000) "Examen único y cultura de la evaluación en México." En PACHECO y A. DÍAZ BARRIGA. *Evaluación académica*. México, CESU-FCE, pp. 110-137.
- (2002) "La experiencia mexicana en la evaluación educativa en México." En SEP. *La calidad de la educación en México*. México, SEP-UNESCO-OEI- OCDE, pp.91-97.
- ADAMSON, G. (2004) *Subjetividad e interacción, concepción de subjetividad en Enrique Pichón Rivière*. En www.psicosocialdelsur.com.ar/textos/subjetividad (consultada el 8/04/2004).
- ANUIES. (2001) *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES.
- ANUIES. (1998) *Revista de la educación superior*. No. 107, ANUIES, México, julio-septiembre .
- ANZALDÚA, R. (1998) "Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo." En *Revista Siglo XXI*, año 4, no. 9, México, enero-abril, pp. 2-7.
- ANZALDÚA, R. Y B. RAMÍREZ. (1997) "Grupos de formación psicoanalíticamente orientados (GFPO): un modelo de investigación-intervención". En *Siglo XXI*, año 3, no. 7, México, mayo-agosto, pp. 53-59.
- ANZIEU, D. (1993) *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ARÉCHIGA S. G. (2002) "La educación es asunto de todos." En SEP. *La calidad de la educación en México*. México, SEP-UNESCO-OEI-OCDE, pp.105-108.
- ARDOINO, J. (1981) "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?" En *La intervención institucional*. España, Folios, pp.13-41.
- (1993) "Las posturas (o imposturas) del investigador, del experto y del consultor." En DUCOING, P. y M. LANDESMANN. *Las nuevas formas de investigación educativa*. México, Embajada de Francia-Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 20-35.

- (2000) "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación." En RUEDA, M. y F. DÍAZ BARRIGA. *Evaluación de la docencia*. México, Paidós, pp.23-37.
- ARREDONDO, M. y R. SANTOYO. (1988) "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México." En DÍAZ BARRIGA, A. *Seis estudios sobre educación superior*. México, UNAM-CESU, pp.81-95 (Cuadernos del CESU, no.4).
- ARREDONDO, M. y A. FLORES. (2000) "El proceso de graduación." En SÁNCHEZ PUENTES, R. *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México, UNAM-CESU-Plaza Valdez.
- BARLEY, N. (1989). *El antropólogo inocente*. México, Anagrama.
- BARQUÍN A., M. (2002) "Reflexiones sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación." En SEP. *La calidad de la educación en México*. México, SEP-UNESCO-OEI-OCDE, pp.109-115.
- BARSCH, C. "La pulsión en la clínica"; www.apa.org.ar/73-001htm (consultada el 31 de mayo, 2003).
- BAULEO, A., et al. (1983) *La propuesta grupal*. México, Folios.
- BAZ, M. (1996) *Intervención grupal e investigación*. México, UAM-X, (Cuadernos del TIPI).
- (1998) "La dimensión de lo colectivo reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social." En *Tras las huellas de la subjetividad*. México, UAM-X. (Cuadernos del TIPI).
- 2000) *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México, PUEG-UNAM.
- BAZ, M. y J. PERRÉS. (1997) "Psicología social y producción de la subjetividad. Reflexiones teórico/metodológicas sobre la transmisión y formación en un programa de posgrado." Ponencia para el encuentro internacional: *Hacia el tercer milenio, una sociedad con modelos diversos y un único objeto*. México, UAM-A, UAM-I, UAM-X y UPN.
- BAZ, M. y Y. ZAPATA. (2004) "De duelo y errancias: la grupalidad comprometida." En *Tramas*, México, UAM-X.
- BEDACARRATX, V. (2002) *La formación como proceso de desarrollo personal*; México, UAM-X. (documento de trabajo).
- BENVENISTE, É. (1987a) *Problemas de lingüística general I*. México, Siglo XXI.
- (1987b) *Problemas de lingüística general II*. México, Siglo XXI.

- BERRUECOS, L.** (1997) *La construcción permanente del sistema modular*; México, UAM-X, 1997. Revisión de los artículos de Berruecos, L. (1,2,4), Arbesú, M. (3); Fonseca, A. (5); Arozamena, C. (6); Comboni y Suárez (9); Padilla, A. (10); González, J. (13); Casanova, P. et al (15); Baz, M. (16); Guinsberg, E. (17).
- BEUCHOT, M.** (1999) *Las caras del símbolo: el icono y el ídolo*. Madrid, Caparrós, (Colección Esprit).
- BION, W.** (1990) *Experiencias en grupos*. México, Paidós.
- BLEGER, J.** (1989) *Psicología de la conducta*. México, Paidós.
- (1989) *Temas de psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOURDIEU, P.** (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- BRAUNSTEIN, N.** (1987) *Psiquiatría. Teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, S. XXI.
- BRAVO MERCADO, M. T.** (1991) (coord.) "Estudios en torno a la formación de profesores." En *Cuadernos del CESU 24*. México, UNAM.
- CAMARGO, L.** "El ojo mirado en psicoanálisis en web." En www.psicomundo.com/camargo/nota4. (consultada el 31 de mayo, 2003).
- CARNOY, M.** (1977) *La educación como imperialismo cultural*. México, S.XXI.
- CARREÑO, F.** (1997) *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México, Trillas.
- CARRILLO, J. A.** (1978) "Teoría y práctica de las técnicas de acción en el análisis grupal." En *Ciclo: Enfoques actuales de la psicoterapia dinámica*. México, UNAM, 24 de noviembre.
- CARRILLO, J.; GONZÁLEZ, J. L.; RADOSH, S. Y A. WASONGARZ.** (1975) "Introducción de técnicas dramáticas de la psicoterapia analítica de grupo." En *Memoria del Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana*. México, 21 de diciembre.
- CASANOVA, M. A.** (1992) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- CASTAÑOS, H.** (2000) "Sistemas de valoración de la actividad académica en México." En **PACHECO T. y A. DÍAZ BARRIGA.** *Evaluación académica*. México, CESU-FCE, pp. 43-63.
- CASTORIADIS, C.** (1990) *El ascenso de la insignificancia*. Valencia, Frónesis.
- (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- CERDA, H.** (2000) *La evaluación como experiencia total*. Colombia, Magisterio.

- COLL, C. (1987) *Psicología y curriculum*. México, Paidós.
- Coordinación Nacional para la Planeación del Posgrado (1990) *Programa Nacional Indicativo del Posgrado*. México, Comisión Nacional del Posgrado.
- CORIA, C. (1991) "Los grupos de reflexión de mujeres: El sexo oscuro del dinero." En *Formas de dependencia femenina*. Buenos Aires, Paidós.
- CHEHAYBAR, E. (1999) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México, CESU.
- D' ANGELO, O. (2004) "La autogestión local: Retos y desafíos para la autonomía integradora." En www.cries.org/boletín/25.doc. (consultada 25 de febrero, 2004).
- DELEDALLE, G. (1996) *Leer a Peirce hoy*. Barcelona, Gedisa, (Colección: El mamífero parlante).
- DELEUZE, G. (1999) "¿Qué es un dispositivo?" En BALBIER, DELEUZE et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa, pp 155-163.
- DEVEREUX, G. (1972) *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires, Amorrortu,
- (1999) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, S.XXI.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1988) "Los orígenes de la problemática curricular." En *Seis estudios sobre educación superior*. México, UNAM-CESU, pp. 11-22 (Cuadernos del CESU, no. 4).
- (1990) "La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina." En *Tramas (Revista de Psicología)*, México, UAM-X, pp. 83-97.
- (1996) "Programas de evaluación." En *Revista Mexicana de investigación educativa*; vol.1, núm. 2, julio-diciembre, México, pp.408-423.
- (2002) *Didáctica y curriculum*. México, Paidós.
- Enciclopedia técnica de la educación* (1979) Madrid, Santillana.
- DIETRICH, H.; FRANCO, R. y A. PETERS. (1998) *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. México, Nuestro Tiempo.
- DUCOING, P. y M. LANDESMANN. (1993) *Las nuevas formas de investigación educativa*. México, Embajada de Francia-Universidad Autónoma de Hidalgo
- DURAND, V. (1997) *La evaluación en la UNAM*. México, UNAM.
- Enciclopedia de México*. (1978) México, Enciclopedia de México, tomo XII, pp. 266-274.

- EZCURRA, A. M., DE LELLA, C. y P. KROTSCH (1994) *Formación docente e innovación educativa*. Argentina, Aique.
- FERNÁNDEZ, A. (2002) "Bases para un nuevo Sistema Nacional de Evaluación." En SEP. *La calidad de la educación en México*. México, SEP-UNESCO-OEI-OCDE, pp.125-135.
- FERNÁNDEZ, P. (1998) *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. México, Anthropos.
- FERRATER MORA, J. (1998) *Diccionario de filosofía*. México, Ariel.
- FOUCAULT, M. (1990) *Arqueología del saber*. México, S.XXI.
- (1991) *Historia de la sexualidad. I La voluntad de saber*. (2000) México, Siglo XXI.
- (1995) *Microfísica del poder*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- FREUD, J. (1975) *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona, Península.
- FREUD, S. (1978) *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1996) *Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FRÖHLICH, W. (1986) *La angustia*. Madrid, Alhambra.
- GALEANO, E. (1996) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. México, Siglo XXI.
- GALINDO, L. J. (1998) *Sabor a ti. Metodología cualitativa en la investigación social*. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- GÁLVEZ, M. J. Y J. L. MALDONADO. (2004) *Aspectos del reproche en la situación analítica*. En www.apodeba.org/publicaciones/2001/01/012001/galvez.pdf. (consultada el 8 de abril, 2004).
- GARCIA CANALES, M. (1999) "Del significado del miedo al miedo del significado." En *Tramas 14-15*. México, UAM-X; pp. 125-134.
- GARCÍA CANALES, M. y H. CHÁVEZ. (1995) "Imágenes, representaciones y subjetividad." En *Política y cultura*; año 3, no.4, México, UAM-X, pp.125-151.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*. México, Paidós.
- GEERTZ, C. (1983) *La interpretación de las culturas*. Madrid, Gedisa.
- (1989) *El antropólogo como autor*. México, Paidós.
- GIDDENS, A. (2000) *La transformación de la intimidad*. Madrid, Cátedra. (Colección: Teorema).
- GÓMEZ PLATA, M. (1999) "Subjetividad y procesos sociales: estudio-transformación en el proceso formativo de la carrera de Psicología." En

- JAIDAR, I. *Caleidoscopio de subjetividades*. México, UAM-Xochimilco, pp.109-118.
- GÓMEZ ROBLEDO, A. (1994) "Vida y obra de Alonso de la Veracruz." En F.F.L. *Sesenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM.
- GONZÁLEZ, F. M. (1999) *La guerra de las memorias. Psicoanálisis, historia e interpretación*. México, UNAM-Plaza y Valdés-UIA.
- GONZÁLEZ, M. (2004) *Psicoanálisis y cura*. En [www.apm.org.mx/Dreamweaver/Publicaciones/1999/1-2/Psicoanálisis% y%20cura](http://www.apm.org.mx/Dreamweaver/Publicaciones/1999/1-2/Psicoanálisis%20y%20cura) (consultada el 9 de abril, 2004).
- GOROSTIAGA, J. (2000) "La copa de champagne." *La construcción de las utopías desde la cultura y la educación. Esquema metodológico y proyecto educativo*. Conferencia presentada en el VIII Simposium de Educación. Guadalajara, febrero, 2000.
- GROSRICHARD, A.y M. FOUCAULT. (1978) "El juego de Michel Foucault." En *Saber y poder*. (Entrevista). Buenos Aires, La Piqueta, pp. 127-161.
- GUERRA, D. (1994) "La calidad del ejercicio profesional en México y su perspectiva frente a los retos de la globalización." En SEP. *La globalización de la educación superior y los profesionales. El caso de América del Norte*. Memorias, Cancún, pp.145-149.
- GUEVARA, J. y T. PACHECO. (2000) "Política de evaluación de la educación superior en México." En PACHECO, T. y A. DÍAZ BARRIGA. *Evaluación académica*. México, CESU-FCE, 138-151.
- HARARI, R. (1993) *El seminario <La angustia>, de Lacan: una introducción*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HEIDEGGER, M. (1997) *El ser y el tiempo*. México, FCE, pp.204-217.
- HERNÁNDEZ, J. (1999) "Comparación de las políticas y acciones de la formación docente." En CHEHAYBAR, E. *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior*.
- HOCHMAN, P. (2003) "La angustia y el objeto a." En www.kennedy.edu.ar/psicoanalisis/ (consultada el 31 de mayo, 2003).
- IBARRA, Eduardo. (2000) "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico." En PACHECO, T. y A. DÍAZ BARRIGA. *Evaluación académica*. México, CESU-FCE, pp.64-89.
- INFANTE, M. I. (1994) "Algunas tendencias en la investigación latinoamericana sobre educación de adultos." En *Conceptos, políticas, planeación y evaluación. Educación de adultos*. Tomo II, México, Noriega, pp. 527-536.
- JASINER, G. Y M. WORONOWSKI. (1992) *Para pensar a Pichón*. Buenos Aires. Lugar.

- KAËS, R.** (1997) "El estatuto teórico clínico del grupo. De la psicología social a psicoanálisis." En *Tramas 11*; México, UAM-X, pp. 221- 257.
- (1979) "Presentación del documento e introducción a la lectura." En *Crónica de un grupo*. Buenos Aires, Prometeo.
- KAUFMANN, P.** (1996) *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis. El aporte freudiano*. Buenos Aires, Paidós.
- KIERKEGAARD, S.** (1959) *El concepto de la angustia. Una sencilla investigación filosófica orientada hacia el problema dogmático del pecado original*. Madrid, Espasa-Calpe.(Col. Austral, no. 158).
- KRISTEVA, J.** (1988) *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid, Fundamentos.
- LAPLANCHE, J.** (2000) *La angustia. Problemáticas 1*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LAPLANCHE, J. Y J. PONTALIS** (1986) *Diccionario de psicoanálisis*. México. Labor.
- LAPASSADE, G.** (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Garnica.
- (1986) *La autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa.
- (1980) "La intervención en las instituciones de educación y formación." En **GUATTARI, F.** et al. *La intervención institucional*. México, Folios, pp.125-167.
- LAPLANCHE, J. y J. PONTALIS.** (1986) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor.
- LECHTE, J.** (1994) *Fifty key contemporary thinkers*; Routledge. En [http/ students.pratt.edu/arch543p/help/MerleauPonty.html](http://students.pratt.edu/arch543p/help/MerleauPonty.html). (consultada el 1º de mayo, 2002).
- LE GALL, A.** (1985) *La ansiedad y la angustia*. Barcelona, Oikos-Tau.
- LEVINAS, E.** (1993) *El Tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.
- LIVAS, I.** (1977) *Análisis e interpretación de resultados de la evaluación*. México, Trillas.
- LÓPEZ, E. y P. POBLACIÓN.** (1997) *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*. Buenos Aires, Paidós.
- LOURAU, R.** (1980) "Balance de la intervención socioanalítica." En **GUATTARI, F.** et al. *La intervención institucional*. México, Folios, pp. 171-198.
- (1989) *El diario de investigación*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2001) *Libertad de movimientos*. Buenos Aires, Eudeaba.

- MANERO, R. (1990) "Introducción al análisis institucional." En *Tramas I*. México, UAM-X, diciembre, pp.121-160.
- (1995) "La investigación en posgrado." En *Perspectivas docentes*, no. 16, Tabasco, Universidad Juárez.
- MANNONI, M. (1997) *La educación imposible*. México, S.XXI.
- MAQUIAVELO, N. (1980) *El príncipe*. Bogotá, Bruguera.
- MARSISKE, R. (2000) "México." En *Historia de las Universidades en América Latina*. México, UDUAL, tomo II, pp. 7-51.
- MARTIN, H. P. y H. SCHUMANN. (1998) *Las trampas de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ, C.; MOCCIO, F. Y E. PAVLOVSKY. (1971) *Psicodrama. Cuándo y por qué dramatizar*. Buenos Aires, Proteo.
- MARTÍNEZ, D. y J. GALEANO. (1992) *Documentos de análisis del proyecto Xochimilco*. México, UAM-X.
- MARTÍNEZ, E. "La evaluación en educación superior." En www.unesco.org.uy/st-policy/publicaciones/eva/-em.htm (consultado el 21 de julio, 2003).
- MARX, K. (1974) *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*. Berlin, Dietz.
- MAZZILLI, R. (2004) *Preguntas, vínculo y objetividad*. En www.campogrupal.com/preguntas.html. (consultada el 10 de abril, 2004).
- MENÉNDEZ M., L. (1994) "La Facultad de Filosofía y Letras, breve historia de su trayectoria pedagógica." En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, pp. 97-150.
- MIER GARZA, R. (2002) *Seminario de imaginario social*. Conferencias. UAM.
- (1990) *Introducción al análisis de textos*. México, Trillas-UAM.
- MIGUELEZ, L.V. (2004) "Saber jugar, como don que se otorga en la cura psicoanalítica". En www.pagina12.com.ar/2001/suple/psico/01-01/0110-04/psico01. (consultada el 14 de febrero, 2004).
- MIRAS, M. e I. SOLÉ. (1991) "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje." En *Coll, C., et al. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. España, Alianza, pp.419-431.
- MONTAÑO, R. (2001) "El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación." En www.cuevatl.uam.mx/~mpsqi/textos/dispositivogrupalrmf.htm. (consultada el 18 de mayo, 2004).
- MONTERO, M. (1984) "La psicología comunitaria. Orígenes, desarrollo y fundamentos teóricos." En *Revista latinoamericana de psicología*; v.16, no.3, Caracas, pp.387-400.

- MPSGI-UAM-X** (2002) *Análisis de la situación actual de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones*. México, UAM-X. (Documento para el Programa de Fortalecimiento del Posgrado, CONACyT).
- NASIO, J. D.** (1994) *La mirada en psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa. (Serie Freudiana).
- NAVARRO, M. A.** (1993) "Los *rankings* universitarios en Canadá y en Estados Unidos." En **SEP**. *Evaluación educativa. Materiales de apoyo*. México, CIEES, CONAEVA, ANUIES.
- NICOL, E.** (1965) *Los principios de la ciencia*. México, FCE.
- NISBET, J.** (1982) "Investigación educativa: el momento actual." En **DOCKRELL** y **HAMILTON**. *Nuevas reflexiones sobre planteamientos metodológicos de la investigación educativa*. España, Narcea, pp.8-19.
- NUPIERI, O.** (2004) "La perspectiva sociológica." En *El grupo como recurso pedagógico*. Palermo, Centro de Estudios en Diseño y comunicación; (Cuaderno no. 5).
- ONNIS, L.** (1997) *La palabra en el cuerpo: psicósomática y perspectiva sistémica*. Barcelona, Herder.
- PACHECO, T.** (2000) "Programas de formación de profesionales universitarios: un modelo de evaluación." En **PACHECO, T. y A. DÍAZ BARRIGA**. *Evaluación académica*. México, CESU-FCE, pp. 90-109.
- PARDO, R.** (1997) "La UAM: la Universidad de nuestro tiempo." En **BERRUECOS, L.** (coord). *La construcción permanente del Sistema Modular*. México, UAM, pp. 395-435.
- PEACE LENN, M.** (1994) "Aseguramiento de la calidad de la educación superior y los Profesionistas. Un recorrido global." En **SEP**. *La globalización de la educación superior y los profesionales. El caso de América del Norte*. Memorias, Cancún, pp. 32-39.
- PEIRCE, CH. S.** (1974) *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Nueva Visión. (Colección: Semiología y epistemología).
- PÉREZ ROCHA, M.** (s/f) "Evaluación: crítica y autocritica de la educación superior." En **SEP**. *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. Tomo II. México, CIEES, CONAEVA, ANUIES.
- (1998) "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior." En **SEP**. *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. México, SEP-CIEES- CONAEVA. México, CIEES, CONAEVA, ANUIES, pp.21-27.
- (s/f) "Evaluación y autoevaluación. Algunas definiciones" En **SEP**. *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. México, SEP-CIEES- CONAEVA.

- PERRÉS, J.** (1990) "De aduanas y fronteras." En *Tramas* (Revista de Psicología), México, UAM-X, pp. 175-202.
- PIÑA, J.** "La vida cotidiana como objeto de estudio." En pp.19-71 (sin datos editoriales).
- PIÑA y MIRELES.** (2000) "El proceso de socialidad y de la vida académica." En **SÁNCHEZ PUENTES, R. y M. ARREDONDO.** *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia Terminal.* México, UNAM-CESU-Plaza Valdés.
- PONTÓN y JASSO.** (2000) "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM." En **SÁNCHEZ PUENTES, R. y M. ARREDONDO.** *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia Terminal.* México, UNAM-CESU-Plaza Valdés.
- QUILLET, A.** (1973) *Diccionario Enciclopédico.* Buenos Aires, Quillet, Tomo VIII, pp.395-396.
- RADOSH, S.** (1978) "Aspectos técnicos del psicodrama psicoanalítico." En *Ciclo: Enfoques actuales de la psicoterapia dinámica.* México, UNAM, 24 de noviembre.
- RADOSCH, S. Y L. FERNÁNDEZ.** (2002) *El miedo en los grupos.* México, UAM. (Inédito).
- RAHMAN, G.** (1992) "La apuesta pedagógica." En Elichiry, N. *Pedagogía universitaria.* Buenos Aires, Nueva Visión.
- RAMÍREZ, B. Y R. ANZALDÚA.** (2002) *Subjetividad y relación educativa.* México, UAM- A.
- RAUTENBERG, E.** (1989) "Nuevas perspectivas metodológicas para programas de posgrado." En *Educere* (en dos partes). *Revista de Educación y práctica pedagógica.* Año I, v.3 y Año II, v. 4, México.
- (2000) *Aprendizaje e intersubjetividad en el grupo escolar.* México, UAM-X. (Ensayo).
- (2001a) *Subjetividad, intersubjetividad y aprendizaje en el grupo escolar.* México, UAM-X. (Proyecto de investigación).
- (2001b) *El posgrado como dispositivo.* México, UAM-X. (Ensayo).
- (2002a) *El imaginario en el cuerpo y en las instituciones de educación superior.* México, UAM-X. (Ensayo).
- (2002b) *Una mirada al programa educativo. Los estilos docentes.* México, UAM-X. (Ensayo).

- REYES, R. (1997) "Historia de la Universidad en México y la creación de la UAM-X." En BERRUECOS, L. (coord). *La construcción permanente del Sistema Modular*. México, UAM, pp.283-319.
- RICOEUR, P. (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XXI-UIA.
- RIVA PALACIOS, V. (1953). *México á través de los siglos*. México, Cumbre.
- ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- ROCKWELL, E y J. EZPELETA (1998) "La escuela, relato de un proceso en construcción inconclusa." En *Novedades educativa.*; México, DIE.
- ROSAS, L. (2003) *Aprender a ser maestro rural*. México, SNTE-CEE.
- RUEDA, M. y F. DÍAZ BARRIGA. (2000) *Evaluación de la docencia*. México, Paidós.
- RUIZ, B. (1994) "La Facultad de Filosofía y Letras, antiguo linaje." En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, pp. 63-96.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. Y M. ARREDONDO. (2000) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia Terminal*. México, UNAM-CESU-Plaza Valdés.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980) *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo.
- SARTRE, J. P. (1983) *Bosquejo de una teoría de las emociones*. México, Alianza.
- SCHELER, M. (2000) *El puesto del hombre en el cosmos*. Barcelona, Alba.
- SCHÜTZ, A. (1962) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1962) *Métodos de las ciencias sociales desde la hermenéutica*. Barcelona, Ariel.
- SEP. (1993) *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México, SEP.
- SEP. (2000) *La evaluación académica del Comité de Educación y Humanidades*. México, CIEES, CONAEVA, ANUIES.
- SEP. (2002) *La calidad de la educación en México*. México, SEP-UNESCO-OEI-OCDE.
- SERRANO, R. Y M. YSUNZA. (1982) "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación." En *Encuentro sobre diseño curricular*. México, UNAM-ENEP Aragón, pp.1-10.
- SOPENA, C. *El duelo ¿de qué objeto?* En www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0301/duelo/html (consultada el 8 de abril, 2004).
- SOUTO DE ASCH, M. (1993) *Hacia una dialéctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- TRABULSE, E. (1978) "La educación y la Universidad." En *Historia de México*. México, Salvat, Tomo 6, pp. 1325-1340.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona, Paidós.
- TYLER, R. (1970) *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- UAM-X. (1992) *El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco*. México, UAM-X.
- UAM-X. (2001) *Documento Xochimilco*. México, UAM-X.
- UNAM. (1994) *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM.
- VARGAS, R. (1996) "Desde hoy, respuesta a cambios de plantel." En *La Jornada*. México 15 de agosto de 1996.
- (1996) "Algunas deficiencias en las normas de la carrera magisterial." En *La Jornada*. México, 15 de octubre de 1996.
- VERA, M. (1994) "La filosofía: su itinerario de la Real y Pontificia Universidad de México a la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México." En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, pp.185-265.
- VEZZETTI, H. *Hermanos de calle y hermanos de sangre*. En www.chicosdelacalle.org/textos/vezzetti.doc. (consultada 8 de abril, 2004).
- VILAR, E. (1990) "El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación Social." En *Tramas*, México, UAM-X, pp. 99-110.
- VILLEGAS, G. (1994) "Bajo el signo de Atenea." En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, pp. 151-184.
- WEBER, M. (1996) *Economía y sociedad*. México, FCE.
- ZAPATA, Y. (2003) Documento de trabajo.

Tesis de grado

- MIRANDA, R. (1999) *El análisis del mandato humanitario para la asistencia de las poblaciones desarraigadas: Ensayo sobre la migración y autonomía social*. México, UAM-X, (Tesis de maestría).
- MONTAÑO, R. (1997) *Los grupos anónimos de ayuda mutua y su original método terapéutico entre pares. Reflexiones a partir del modelo originado en Alcohólicos Anónimos*. México, UAM-X, (Tesis de maestría).
- MORENO, M. A. (1999) *Relación en el aula*. México, UAM-X, (Tesis de maestría).

REYES, E. (1997) *Análisis del proceso de atención grupal a mujeres que viven violencia de género*. México, UAM-X, (Tesis de maestría).

ROCHA, G. (1998) *Las instituciones psicoanalíticas en México. Un análisis sobre la formación de analistas*. México, UAM-X., (Tesis de maestría).

Transcripción de comentarios

MANERO, R. (2002) Lectura y comentarios al trabajo de Eva Rautenberg para el 'Seminario de metodología', México, UAM-X, 9 de julio de 2002.

Otros documentos

Autores diversos. (2000-2002) *Relatorias de los grupos de reflexión*. México, UAM-X.

————— (2000-2002) *Minutas y crónicas diversas*. México, UAM-X.

MIER GARZA, R. (2003) *Teoría de la interpretación, los límites de la hermenéutica y perspectivas de la significación y el relato*. Seminario. México, UAM-A. (apuntes).

RAUTENBERG, E. (2000-2002) *Crónicas y diarios de campo*. México, UAM-X.

Conferencias

SAXE FERNÁNDEZ, J. (2004) "El banco mundial, el mercado y la educación pública." (conferencia) En *VIII Jornadas Pedagógicas de Otoño*. México, UPN. 27 de septiembre.

Páginas de Internet

www.apres-coup.org/archives/articles/saieqh.html (consultada el 05/2002).

www.campus-oei.org/oeivirt/rie05ao5.html (consultada el 07/2003).

www.ciudadfutura.com/kafka/existe.html (consultada el 10/2003).

www.conacyt.mx/dafcyt/pyt/pfpm/index.html (consultada el 10/2003).

www.conacyt.mx/daic/padron-excel/pexcel/pe.html (consultada el 11/2003).

www.conacyt.mx, (Publicado el 31 de octubre de 2001 y consultada el 18 de marzo de 2002).

www.cueyatl.uam.mx/~mpsgi (consultada el 06/2003 y el 05/2004).

www.eol.org.ar/virtualia/002/notas/delgado-02.html (consultada el 05/2004).

www.fortdaorg/fall_01/passionate (consultada el 04/2003).

www.qador.com.ar/iyd/vulner/ricon.html (consultada el 02/003).

www.kennedy.edu.ar/Psicoanalisis/laangustia.pdf (consultada el 11/2003).

www.lafacu.com/apuntes/psicología/cuerpo (consultada el 05/2002).

www.psicodrama.cl/psicodra7 (consultada el 03/2004).

www.psicomundo.com/mexico/coloquio/amqustia.html (consultada el 08/2003).

www.textospsi.galeon.com/pichon1.html (consultada el 01/2004).

www.ub.edu.ar/investigaciones. (consultada el 01/2004).

www.uam.mx/modelo/index.html (consultada el 03/2002 y 10/2003).

www.uam.mx/organización/anuario2002/120.htm (consultada el 10/2003).

www.ulsamx/public_html/publicaciones/onteanqui/b6/problema.html (consultada el 10, 2004).

<http://jventurini.com/lenguaje> (consultado el 05/2002).

Anexos

Anexo 1

Relación de estudiantes inscritos en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones

El listado siguiente presenta a los distintos grupos de alumnos que han estado inscritos en este programa educativo. Se inicia con la cuarta generación, porque es ésta con la que se llevó a cabo el estudio de caso. Los datos de las demás generaciones puede servir para tener una idea más amplia acerca de quiénes han sido los estudiantes inscritos.

Cuarta generación (2000-2002)

	<u>Nombre</u>	<u>Género</u>	<u>País/ localidad</u>	<u>Formación</u>	<u>Institución</u>	<u>Titulación</u>	<u>Campo temático</u>
1	A. C.	F	Mexicana	Sociología Psicología	UAM-X		Identidad profesional
2	A. A.	M	Mexicano	Psicología	FES ZARAGOZA		Cultura de la pobreza
3	B. H.	M	Mexicano	Psicología	UNAM		Gestión escolar
4	B. V.	F	Argentina	Pedagogía			Identidad profesional
5	C. S.	F	Mexicana	Psicología Edu. Física	UNAM		Elección de carrera
6	C. R.	M	Mexicano	Psicología	UAM-X		Subjetividad y formación
7	C. F.	M	Mexicano	Psicología	UAM-X		Normas y subjetividad
8	D. M. B.	F	Cubana	Danza			Expresión corporal
9	G. M.	F	Mexicana	Comuni- cación	UAM-X		Violencia
10	H. P.	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Alimentación
11	L. C.	M	Mexicana		ITESO		ONGs
12	M. M.	F	Mexicana	Trab. Social	UNAM		Mujeres y liderazgo
13	M. L.	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Suicidio
14	N. J.	M	Mexicano	Psicología			Movimiento. Punk
15	N. J.	M	Mexicano	Psicología	UAM-X		Jóvenes adictos

16	N. S.	M	Mexicano	Economía	UNAM		Trabajo y subjetividad
17	R. E.	F	Mexicana	Pedagogía	UNAM		Educación/ aprendizaje
18	Z. Y.	F	Argentina	Psicología	UAM-X	Sí	Nuevas patologías

Ocupación del grupo original (24)

Ocupación	Número de estudiantes	Porcentaje
Docencia	11	45.8%
Asistencia	5	20.8%
Clinica	3	12.5%
ONGs	2	8.3%
Otras	3	12.5%

Participación por género del grupo que finalizó el programa (18)

Género	Número de estudiantes	Porcentaje
Mujeres	10	55.5%
Hombres	8	44.5%

Procedencia escolar del grupo que finalizó el programa

Institución	Número de estudiante	Porcentaje
UNAM	9	55.5%
UAM-X	6	33.3%
Otros países	2	11.11%
ITESO	1	5.6%

A continuación se presentan los listados de las tres generaciones precedentes a fin de que el lector pueda tener una visión más completa de los estudiantes inscritos.

Primera Generación de la Maestría. 1994-1996

	<u>Nombre</u>	<u>Género</u>	<u>País / localidad</u>	<u>Formación inicial</u>	<u>Institución</u>	<u>Titulación</u>	<u>Campo temático</u>
1	Alatorre C, Israel	M		Psicología	UAM-X		Mov. Sociales
2	Araujo M Rogelio	M		Psicología	UAM-I		Salud
3	Beniscelli T, Anabel	F		Psicología	D.Larrañaga		Mov. Sociales
4	Carrizoas H, Silvia	F		Psicología	UAM-X		Educación
5	Castañeda A, Yolanda			Psicología	UAM-I		Género
6	Cepeda I, Susana	F		C. Políticas y a. pública.	ENEP Acatlán		Educación de adultos
7	Consuelos F, Silvia	F		Psicología	FES Zaragoza		Género
8	Gutiérrez Y, Paulina	F				Sí	
9	Delásq L, Minerva	F	Los Mochis	Psicología	Univ. De Occidente		Educación
10	Juárez G, Martín	M				Sí	
11	Montaño F, Rolando	M		Psicología	UAM-X	Sí	Grupos alternativos
12	Moreno D, Salvador	M		Antropo- logía física	ENAH UNAM		Grupos alternativos
13	Murga M, M. Luisa	F				Sí	
14	Nevárez A, Rubén	M		Psicología	E. Libre de psicología		Identidad cultural y profesional
15	Nieto F, Lilia O	F		Pedagogía	C. U. Hispa- noamericano	Sí	Identidad profesional
16	Ortiz A, Victor M.	M				Sí	
17	Piedra V, Rigoberto	M		Psicología	UAM		Identidad profesiona l
18	Ramírez M, Samuel	M		Psicología	FES Zaragoza		Educación
19	Reyes C. Esperanza	F				Sí	
20	Rocha G, Guadalupe	F				Sí	
21	Rodríguez U, Carmen	F		Sociología	FCPyC UNAM		Fracaso escolar
22	Salazar G, Roberto	M				Sí	
23	Sánchez B. Gloria P.	F		Psicología	UAM-X		Instituciones

24	Solís F. Ramón	M		Psicología	UAM-X		Psicoterapia
25	Soto M, Maricela	F		Psicología	UAM-X		Mov. Sociales
26	Tafoya R, J. Miguel	M		Abogado	UNAM		Trabajo
27	Casanova C, Patricia	F	finada	Psicología	UAM-X		Identidad profesional

Segunda Generación 1996-1998

	<u>Nombre</u>	<u>Género</u>	<u>País / localidad</u>	<u>Formación</u>	<u>Institución</u>	<u>Titulación</u>	<u>Campo temático</u>
1	Acosta R, Ana Silvia	F					Niño y medio
2	Aguilera C, Jorge	M					Democracia
3	Caballero C, Gabriela	F		Comunicación	FCPyC UNAM		Intervención grupal
4	Carpio R, Gabriela	F					Elección de carrera
5	Castro, R. Lourdes	F					Gestión educativa
6	Díaz M, Laura	F		Psicología	UNAM		Género
7	Domínguez E, Patricia	F					Delitos y mujeres
8	Fedenaje P, Graciela	F					Los mitos en los niños
9	García V, Antonio	M		Abogado	UNAM		Adultos mayores
10	García-M P, Leticia	F					
11	Gil M, Verónica	F					Salud y mujeres
12	López C. Francisco	M					Freud
13	Miranda R, Rafael	M		Sociología	UAM-X	Sí	Desarraigo
14	Moreno M, Angeles	F					Educación
15	Oviedo R, Ramón	M		Psicología	UAM-X		Educación
16	Pantoja M, Alfonso	M					Instituciones
17	Ribó B, Eduardo	M	Argentina	Educ. física psicología	INEF y Esc. De Psic. Soc		Juego y grupos
18	Samaniego M, Guillermo	M		Psicología	ENEP Acatlán		Niños y jóvenes de la calle
19	Tagle O, Ignacio	M					

20	Torres R, Dante	M					Globalización y profesión
21	Velásquez O, Adriana	F					Violencia y neoliberalismo

Tercera Generación 1998-2000

	<u>Nombre</u>	<u>Género</u>	<u>País / localidad</u>	<u>Formación inicial</u>	<u>Institución</u>	<u>Titulación</u>	<u>Campo temático</u>
1	Baroja S, Josefina	F	Mexicana	Psicología	Universidad Veracruzana		Enfermedad y cultura
2	Barrosos A, Ana L	F	Mexicana	Educación	U. La Salle		Mujer y familia
3	Blostein R, Mirta	F	Argentina	Danza	Esc. Nal de Danza Cont.		Cuerpo y sentidos
4	Damián S. Gloria	F	Mex/ Guerrero		U A de Guerrero		Grupos alternativos
5	Díaz V, Ma. Trinidad	F	Mexicana	Psicología	UAM-X		Poder y educación
6	Enriquez P, Alfonso	M	mexicano	Psicología	UAM-X		Educación y cine
7	Gómez M, Jorge	M	mexicano	Psicología	UAM-X		La casa y la calle
8	González V, Marco Antonio	M	Mexicano	Psicología	UNAM		Niños de la calle
9	Gutiérrez Z, María Clementina	F	Mexicana	Psicología	ITESO		Organizaciones civiles
10	López A. Rebeca	F	Mexicana	Nutrición	UIA		Alimentación
11	Luna R, Dayana	F	Mexicana	Psicología	Universidad Veracruzana		Niños de la calle
12	Martínez R, Angélica	F	Mexicana	Dentista	UNAM		Educación
13	Martínez T, Ma. Isabel	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Género
14	Mazo D, Ma. Isabel	F	Colombiana	Psicología y Educación	U. Nal de Colombia		Violencia estatal
15	Moreno-Bello D, Dora María	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Educación
16	Paz R. Claudia Lucía	F	Mexicana	Psicología	UAM-X		Psicodrama
17	Quiroga, César Rafael	M	Argentino	Comunicación	F. de ciencias humanas	Sí	Empleo y desempleo
18	Reyna M. Genoveva	F	Mexicana	Comunicación	UNAM		Educación de adultos
19	Salazar V. Claudia	F	Mexicana	Psicología	UAM-X	Sí	Organizaciones civiles
20	Sánchez P. Irisela	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Poder y liderazgo
21	Sandoval R, Simón	M	Mexicano		UAM-X		Violencia

22	Zamora P, Paula E.	F	Mexicana	Psicología	UNAM		Educación/ salón de clase

En los listados anteriores llama la atención que los correspondientes a las generaciones 3ª y 4ª contienen más datos de los estudiantes que los de los listados de 1ª y 2ª generación.

Participación por género en las distintas generaciones

Generación	Género	Hombres	Mujeres	Totales
1ª 1994 – 1996		12	15	27
2ª 1996 – 1998		10	11	21
3ª 1998 – 2000		5	17	22
4ª 2000 – 2002		8	10	18
Totales		35	53	88

Anexo 2

Distribución en porcentajes por participación en los niveles de posgrado

La matrícula de estudiantes de posgrado y su distribución por niveles ha tenido el comportamiento siguiente según la (ANUIES, 2001:41 y 79).

Año ↓	Nivel →	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
1998		22,885 (21.4%)	76,746 (71.6%)	7,518 (7.0%)	107,149 (100%)
1999		26,057 (23.4%)	77,279 (69.5%)	7,911 (7.1%)	111,247 (100%)

Podemos observar que el nivel con mayor población inscrita en números absolutos es el de maestría y también, en la tabla se señala que el incremento mayor de estudiantes estuvo en las especializaciones, por ofrecerse una diversidad de programas y no estar sometidas a tantos requisitos burocráticos y académicos.

Anexo 3

Participación en porcentajes de mujeres en los posgrados por tipo de institución

Período	Incremento en porcentaje	Inscripción en IES	
		Públicas	Privadas
1985	20.3%		
1999	36.5%	4.9%	13.8%

En este cuadro se observa que en 14 años la población femenina se incrementó en aproximadamente el 80% respecto del dato anterior. Llama la atención que el índice de matrícula mayor se ubica en las IES privadas, donde la diferencia es significativa. Para poder tener una idea más completa respecto de esta condición, habría que recoger información respecto de cuáles son los posgrados de su preferencia y en dónde se imparten.

Anexo 4

Padrón de Excelencia de CONACYT en Áreas de Ciencias Sociales y Educación

Institución	Unidades	Maestría	Doctorado
Universidad de Guadalajara *	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	En Ciencia del Comportamiento - análisis de la conducta - neurociencias En Ciencias Sociales	En ciencia del Comportamiento - análisis de la conducta - neurociencias En Ciencias Sociales - Sociología - Desarrollo regional - Historia y antropología En Educación
Universidad Nacional Autónoma de México *	Facultad de Psicología, FES Zaragoza y ENEP Iztacala	En Psicología	En Psicología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla *	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	En Sociología	En Sociología
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	Occidente, Jalisco		En Ciencias Sociales Antropología e historia
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.	Dirección de Posgrado de Baja California		En Ciencias Sociales - Estudios de administración pública - Estudios urbanos y del medio ambiente - Estudios de población - Estudios sociales - Estudios culturales - Estudios económicos

El Colegio de México, A.C. *			En Ciencias Sociales • Sociología
El Colegio Mexiquense, A.C. *		En Ciencias Sociales • Desarrollo municipal	En Ciencias Sociales • Estado, comunidades y sociedad civil • Desarrollo municipal y políticas públicas • Población, ambiente y territorio • Globalización y desarrollo • Educación • Arqueología e historia
El Colegio de Michoacán, A.C. *		En Estudios Rurales	En Ciencias Sociales En Ciencias Humanas • Estudio de las tradiciones
El Colegio de Sonora, A.C. *	Centro de Estudios Sociales Sonora	En Ciencias Sociales • Estudios regionales • Relaciones industriales • Políticas públicas y salud	
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales *		En Ciencias Sociales	
Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora" *		En Sociología Política	
Instituto Politécnico Nacional * CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas	En Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas	En Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de Aguascalientes	En Educación con especialidades en: Investigación	Interinstitucional en educación centro de
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez *	Instituto de Ciencias Sociales y Admón.	En Ciencias Sociales • Desarrollo regional • Estudios	

	Chihuahua	culturales • Sociología política	
Universidad Autónoma de Chapingo *	Departamento de Sociología Rural	En Ciencias en Sociología Rural	En Ciencias Agrarias
Universidad Autónoma del Estado de Morelos *	Instituto de Ciencias de la Educación, Morelos		En Educación • Estudios sobre la Universidad • Formación, medios y distancias • Cultura y educación • Devenir y actualidad
Universidad Autónoma Metropolitana *	Unidad Iztapalapa Unidad Xochimilco	En Estudios Sociales Procesos políticos y estudios laborales En Desarrollo Rural En Estudios de la Mujer En Desarrollo y Planeación de la Educación	En Estudios Sociales • Procesos políticos y estudios laborales En Ciencias Sociales • Comunicación y política • Desarrollo rural • Sociedad y educación • Desarrollo tecnológico • Psicología social de grupos e instituciones • Relaciones internacionales • Relaciones de poder y cultura política • Sociedad y territorio • Mujer y relaciones de género
Universidad Autónoma de Quintana Roo *		En Ciencias Aplicadas a los Estudios Regionales • Turismo y medio ambiente • Estudios de Centro América y el Caribe • Análisis urbano y regional	

*programa dependientes del Estado

Un segundo cuadro resultado de una búsqueda más reciente (2 de octubre, 2003) muestra lo siguiente:

Colegio de Jalisco		En Estudios sobre la región	En ciencias sociales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Instituto de Ciencias sociales y Humanidades	En Sociología	En Sociología
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.	Dirección de Posgrado de Baja California		En Ciencias Sociales
El Colegio de México, A.C.			En Estudios de Asia y África
El Colegio Mexiquense, A.C.			En Ciencias Sociales
Instituto Nacional de Antropología e Historia		En Arqueología	
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente		En Comunicación, Difusión de la Ciencia y la Cultura	
Instituto Politécnico Nacional. CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas		En Ciencias con especialidad en Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de Aguascalientes		Interinstitucional en Educación
Universidad de Sinaloa		En Ciencias Sociales	
Universidad Autónoma Metropolitana	Unidad Iztapalapa	En Humanidades	
	Unidad Xochimilco		En Ciencias Sociales
Universidad de Guadalajara		En Ciencias del Comportamiento	En Ciencias Sociales En Educación
Universidad Iberoamericana		En Historia En Sociología En Antropología Social	En Antropología Social

Si hacemos una rápida comparación entre ambos cuadros (2001 y 2003) podemos observar que el PE se ha modificado de forma importante. Elementos llamativos son los que corresponden a la inclusión de instituciones y sus programas, antes ausentes (INAH, ITESO, ULA, etcétera) y, por el contrario, la actual ausencia de varias instituciones y sus programas.

Anexo 5

Cuadro de distribución de los espacios curriculares a lo largo de los trimestres

Modalidad	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6
Seminario teórico	Martes y jueves	Martes y jueves	Martes	Martes	Martes y jueves	Martes
T. de metodología	Martes 2ª	Martes 2ª	Jueves 2ª	Jueves 2ª		
Reflexión grupal	Jueves 2ª	Jueves 2ª	Martes 2ª	Martes 2ª	Jueves 2ª	Jueves
Taco			Jueves	Jueves	Martes 2ª	Martes
Autogestión grupal						Jueves

Anexo 6

Cuadro de participación docente

Docente	Sem.teóricos	Taller metodo lógico	Grupo reflexión	Taco	Tesis
<i>S. R.</i>	1. 2. Coordinación 3. Coordinación 4. Coordinación 5. 6.		Coordinación Coordinación L Coordinación L Coordinación L Coordinación LM	Coordinación Coordinación	F. R. J. J. S.
<i>M. B.</i>	1. 2. 3. 4. 5. Org.conferencias 6 Org.conferencias	Cocordinación R Cocordinación R Cocordinación E Coordinación Lectora	 Coordinación SL	Coordinación Coordinación	P. B. H. Y.
<i>R. M.</i>	1 Conferencia (1) 2. 3. 4. 5. 6.	PIMA (2) Internet Escritura tesis (2)		Coordinación	A. E.
<i>L. F.</i>	1. 2. 3 4. 5 6. Conferencia (1)		Coordinación Coordinación S Coordinación S Coordinación S Coordinación SM	Coordinación	

<i>M. I. G.</i>	1. Conferencias (3) 2. Conferencias (6) 3. Conferencias (4) 4. 5. 6. Conferencias (1)	Lectora			
<i>G. A.</i>	1. Sabático 2. Sabático 3. Sabático 4 Conferencias (2) 5. 6.	Lector		Coordinación Coordinación Coordinación	L. C.
<i>R. M.</i>	1. Conferencia (1) 2. 3. Conferencias (3) 4. Conferencias (3) 5. 6.	Lector			C.
<i>S. C.</i>	1. 2. 3. 4. 5. 6.			Coordinación Coordinación Coordinación Coordinación	M.
<i>E. V.</i>	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Coordinación M Coordinación varios docentes		Coordinación	
<i>H. S.</i>	1. Conferencias (2) 2. Conferencias (4) 3. Conferencias (5) 4. Conferencias (2) 5. 6	Lector proyecto			
<i>R. M.</i>	1. Conferencia (1) 2. Conferencia (1) 3. Conferencias (2) 4. Conferencia (1) 5. Conferencias (10) 6 Conferencias (2)				
<i>F.G.</i>	1 2. 3. 4 5. 6		Coordinación Conferencia		
<i>C. R.</i>	1 Coordinador				
<i>A. A.</i>	5. 6.			Coordinación Coordinación	

Anexo 7

Temas de investigación del grupo de estudio

Nombres	Temas
A. C.	La identidad profesional de los técnicos penitenciarios
A. A.	La subjetividad en la cultura de la pobreza
B. H.	La gestión escolar
B. V	Las prácticas profesionales y la identidad profesional
C. S.	La orientación vocacional y la elección de carrera en adolescentes
C. R.	Subjetividad y formación
C. F.	La ley del padre y la familia
D. M. B.	La danza y la expresión corporal
G. M.	La imaginación infantil y su relación con la producción de textos
H. P.	Trastornos en la alimentación
L. C.	Trabajo de las ONGs
M. M.	El liderazgo en mujeres
M. L.	El suicidio en mujeres
N. J.	Movimientos rebeldes. El movimiento Punk
N. J.	Jóvenes con adicciones
N. S	Trabajo y subjetividad
R. E	El proceso de formación de posgrado desde la vivencia de los estudiantes.
Z. Y.	Las nuevas patologías en jóvenes

El fantasma sostiene el deseo y al sujeto

$\diamond D$ = demanda

Ste. = significante

S = pre-sujeto o sujeto por venir (el significante obra sobre el sujeto por venir para escindirlo o barrarlo)

A.O = acting out (acto interpretativo) se pasa del fantasma al acto (deseo al acto)

P. al. A = pasaje al acto (acción para la evitación de la angustia)

Sin pasaje el acto habría angustia

De A a $\mathcal{S} \diamond D$ qué quiere el otro de mí

$\mathcal{S} \diamond a$ = fantasma: demanda es causa de deseo; produce fantasía (escenas) el fantasma tiene que ver con el cuerpo y los sentidos; son composiciones de relato.