



ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES (ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 18 – Invierno 2014

"Es la última clase... tengo que llegar temprano" **Experiencias grupales en el sistema de enseñanza modular de la Licenciatura en Psicología en la UAM-X, parte II.**¹

Roberto Manero Brito, Valeria Fernanda Falletti y Fernando García Masip²

1.- Introducción: la potencia grupal.

El concepto de *potencia* se tiene que comprender aquí como un conjunto de vivencias afectivas activas del poder del cuerpo, pero que en este caso, es el poder del "cuerpo" grupal. Por lo tanto, lo *potente* de un grupo de aprendizaje está directamente vinculado con la experiencia de lo *político* y no solamente con lo pedagógico, lo epistemológico y lo psicológico. También, pero no sólo. Así, las preguntas que creemos que este proceso trató de dilucidar fueron: ¿Qué puede un grupo? ¿Qué sabe un grupo? ¿Qué quiere un grupo? No estamos seguros de que todas ellas se hayan podido responder enteramente o siquiera parcialmente. En realidad, las dos principales cuestiones que predominaron, a nuestro ver, la de la potencia y la del saber, fueron más elaboradas por las experiencias de los dos

¹ El presente texto es la segunda parte de un documento mayor. La primera parte fue publicada en la Revista Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, nº 17-Invierno 2013, Madrid, www.area3.org.es. En la primera parte se construyeron algunas de las bases conceptuales y se explicaron los fundamentos pragmáticos y operativos del trabajo con grupos de enseñanza en la licenciatura en Psicología, de la UAM-X, en particular de dos grupos del área de concentración en Psicología Social, último año de la carrera. La frase entrecomillada fue dicha por una estudiante, en febrero de 2013, en el Seminario Teórico-Metodológico del Área de concentración en Psicología Social en dónde se llevaron a cabo las mencionadas experiencias pedagógicas.

² Profesores investigadores del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X.

grupos con los que trabajábamos en paralelo. La cuestión del deseo era más difícil de investigar, cuestión más escurridiza, más implicada en las tramas institucionales que nos organizaban. Pero como se puede ver, aparentemente hacemos equivalentes por un lado al poder y a la potencia, y por el otro al querer y al desear. En el primer caso, la potencia es el poder tornado acción creativa, inventiva, crítica y desconstructiva. En el segundo, el deseo se torna en querer y producción, en la medida en que renunciemos a relacionar al deseo con la idea de *falta*. Para nosotros, el deseo es acción *con* el “objeto”. Al deseo no le falta nada. Por eso, entonces, en los grupos hay más un querer que propiamente un desear, en el sentido psicoanalítico del término.

Situando al lector en algunos elementos de esta experiencia decíamos en la primera parte de este documento que: “El presente texto es una tentativa de reflexionar sobre los usos de los grupos operativos en la enseñanza de la psicología social. La institución en donde esto se realizó fue en el último año de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, específicamente en los últimos tres trimestres reunidos como área de concentración en Psicología Social: ‘Intervención psicosocial: grupal, institucional y comunitaria I, II, III’, entre los años 2012 y 2013”. (Manero, Falleti y García Masip, 2013)

Les propusimos a los estudiantes trabajar en dos grupos en paralelo, que denominaremos el A y el B, y que tenían en torno de 25 participantes. Tal y como explicamos en la 1ª parte de este texto, utilizamos en esta oportunidad las técnicas de Grupo Operativo, transitándose por distintos momentos y demostrando cierta evidencia de cambios cualitativos que nos permitieron ensayar modificaciones en el dispositivo pedagógico, por lo que en la última fase, o momento, propusimos a los grupos llevar adelante una co-gestión del control de las asistencias de los participantes/alumnos, de la tarea de dar la información contenida en los textos y temas de cada encuentro, y también se propuso cogestionar las devoluciones que se realizan al final de cada sesión. Esto, nos planteaba un importante desafío: que la co-gestión de las distintas actividades no implicara que se diluyeran las funciones y tareas, generando con eso un potencial estado de confusión y de retroceso en los avances grupales logrados.

El proceso grupal atravesó por distintos momentos: uno de impotencia, otro de omnipotencia y un tercer momento cualitativo de potencia, que nos permitió pensar en la posibilidad de compartir la responsabilidad de hacer andar al grupo.³ Ahora bien, ¿Cómo se expresaron estos distintos momentos de la dinámica grupal en los dos grupos? Es lo que vamos a buscar responder.

Pero, lo que también hay que aclarar, es que lo que aquí se propone no es generalizable en términos epistemológicos. Es decir, creemos que aún siguiendo un guión basado en las teorías operativas de grupo, y con una marcada orientación socio-analítica, las interpretaciones que hacemos de los momentos grupales, del proceso grupal y de la vivencia grupal, no tienen aún una replicación en otras experiencias, por lo que los consideramos enteramente del orden de lo *singular*. Son el resultado propio de las experiencias de producción de estos dispositivos en particular. Lo que aquí se trata de narrar y de elucidar, entonces, sólo tiene valor conceptual para estas experiencias, y de esa forma, se tratará de evitar caer en la tentación de proponer una Teoría de Estructuras y de Procesos de Grupo, desconocida hasta ahora. No tenemos esa pretensión. Estamos apenas trabajando en un campo de suposiciones.

2.- El concepto de potencia: lo potente.

El primer pensador que conceptualizó el problema de la *potencia* fue Aristóteles. Para él la potencia es ese algo que puede devenir en un ser, tornarse acto, actualizarse. Dice:

“Mas, puesto que el Ente se dice no sólo en el sentido de ‘algo’ o ‘cual’ o ‘cuanto’, sino también según la potencia (*dynamis, potentia*) y la entelequia (*entelequias, energeia, actu*) y la obra, precisemos los límites de la potencia (*fuerza, capacidad, movimiento, cambio, poder*) y de la entelequia (*la completitud, el acabamiento*)”. (Aristóteles: IX, 1, 1046).

Las diferentes traducciones que se le han dado, y que incluimos entre paréntesis, muestran la complejidad del concepto. Nosotros no desarrollaremos en este texto una discusión exhaustiva sobre esto pues no es el foco del mismo. Sin embargo, sí queremos delimitar una propuesta conceptual que se preste para

³ No nos gusta la expresión, aunque no encontramos otra. Hacer andar al grupo nos situaría como los instituyentes del grupo, cosa que sería de por sí cuestionable. Pero da también la idea de que el grupo camina porque lo empujamos... Podría pensarse algo así como “compartir la responsabilidad de las tareas de la coordinación del grupo”.

trabajarla como elemento interpretativo del *devenir grupal* específico de las experiencias a ser narradas.

Si la potencia es un ente en ciernes (una semilla de árbol es un árbol en potencia, unos pedazos de madera son una silla en potencia), *lo potente* está contenido en el ente que lo actualizó. Así, en nuestro caso, lo potente en un grupo, su fuerza propiamente, es, *al revés* de Aristóteles, lo que hay que desocultar y visibilizar en el proceso. Es decir, para nosotros, la potencia es lo que lo grupal tiene que construir para devenir en otra cosa que lo que es. El grupo de aprendizaje en una institución universitaria se presenta como una entelequia institucional mayormente determinada. El proceso grupal es justamente recorrer ese camino al contrario, buscando desinstitucionalizar lo más posible a la estructura grupal y permitirle al grupo descubrir su potencia, su *institucionabilidad* singular. Por lo tanto, aunque lo potente siempre está plasmado en los colectivos de todo tipo (en nuestro caso, los grupos de aprendizaje), en el presente trabajo lo potente se considerará como un punto de “llegada”, por lo tanto, y paradójicamente, como un punto de finitud.

En los grupos, consideramos que lo potente es el conjunto de *sentimientos*⁴ que posibilitan la producción de procesos y de estructuras colectivas de subjetivación social; es, además, el sentimiento de ensanchamiento temporal y espacial de la transversalidad: más tiempo, otros tiempos; más lugares, otros lugares. En ese sentido, tanto la potencia, la impotencia y la omnipotencia no son simplemente fantasías grupales. Las fantasías son resultados imaginarios del sentimiento correspondiente. El sentimiento es la base *material* de la producción subjetiva colectiva. Pero y al mismo tiempo, el sentimiento, es una señal de un *diferendo*. Diferendo entre lo que no se alcanza a decir y el sentimiento que se

⁴ “Sentimientos” es un término ambiguo y tratado desde múltiples miradas, sobre todo psicológicas. En nuestro caso, utilizamos la noción filosófica de sentimiento proveniente del texto de Jean-François Lyotard, “Le différend”. El sentimiento es un régimen de significaciones que está siempre en potencia cuando los regímenes discursivos racionales en su lucha por imponerse los unos a los otros dejan en sus restos el diferendo entre ellos. En la llaga de ese diferendo se produce el sentimiento del poder más, del decir más, del hacer más, del querer más. (Lyotard, J. F., 1983). La traducción al castellano de Gedisa, traduce el término por “La diferencia”, escamoteando así toda la riqueza del concepto lyotardiano. Dice Lyotard: “El diferendo es el estado inestable y el instante del lenguaje en que algo que debe poderse expresar en proposiciones no puede serlo todavía. Ese estado implica el silencio que es una proposición negativa, pero apela también a proposiciones posibles en principio. Lo que corrientemente se llama sentimiento señala ese estado”. (Lyotard, 1983: 29).

produce en esa lucha entre distintas significaciones discursivo-institucionales en pugna dentro del amasijo conceptual de los grupos.⁵

2.1.- Potencia/impotencia: lo potente y lo impotente

En otro sentido complementario, la potencia implica a la impotencia, al menos en la experiencia del existente humano. No hay una potencia pura que devenga en un *actu* puro. Toda potencia vive en tensión con su contrario: lo impotente como su posibilidad más propia. La semilla del árbol puede no encontrar las condiciones para devenir en árbol; las piezas de madera pueden simplemente pudrirse en el suelo y nunca tornarse en silla por la acción de un carpintero. Lo impotente es la sombra de lo potente. Dice Agamben:

“Toda potencia humana es, cooriginariamente, impotencia; todo poder-ser o poder-hacer está, para el hombre, constitutivamente en relación a la privación. Y éste es el origen de la desmesura de la potencia humana, tanto más violenta y eficaz respecto de la de los otros seres vivientes. Los otros vivientes pueden sólo su potencia específica, pueden sólo este o aquel comportamiento inscrito en su vocación biológica; el hombre es el animal que *puede la propia impotencia*. La grandeza de su potencia se mide por el abismo de su impotencia”. (Agamben, 2008: 294).

“Poder la propia impotencia” lo entendemos como la aparición del poder en el seno de la potencia. Aparición espectral que la acompaña. Poder y potencia lucharán por su existir. Así, la piedra es piedra, no tiene poder para ser otra cosa; el árbol no puede ser otra cosa que ese vegetal, el mono igualmente. El viviente humano puede ser lo contrario de su potencia, es decir, otra cosa que lo que su potencia le determina. La impotencia es la posibilidad de reconocer precisamente aquello que Aristóteles no deja claro, la *dynamis*. La *dynamis* es literalmente la *potentia* para el Estagirita. Para nosotros, la *dynamis* será la relación de lucha, de contrariedad o de complementariedad, de la potencia y de la impotencia en las relaciones humanas colectivas.

Así, en la experiencia que vamos a narrar, consideramos que lo impotente fue *lo primero* que se evidenció estructuralmente en las relaciones grupales. La

⁵ En ese sentido, el *querer más* de los grupos no implica sólo el *deseo* en tanto demanda, sino también el *diferendo* como un estado inestable que trabaja en el límite de lo significable en el lenguaje. Por eso siempre hay un *algo más* en el discurso grupal.

impotencia grupal es resultado de la confrontación con la experiencia del aprender colectivamente, y de forma operativa, en su contraste radical con los métodos de la institucionalización, sea del sistema modular, sea del sistema catedrático de impartición de conocimientos.

Lo impotente es el sentimiento que no encuentra un discurso, atrapado en el diferendo entre la vivencia de la sumisión a los procesos y a las estructuras verticales y jerárquicas de las instituciones y los discursos y prácticas grupales operativas (en nuestro caso). La impotencia es el sentimiento que le da un soporte a la existencia de los grupos *objeto a* (Guattari, 1976).

2.2.- Lo omnipotente

Por otro lado, lo omnipotente es el sentimiento colectivo de fraternidad horizontal -el grupo *objeto b*-, que crea vínculos eminentemente libidinales produciendo una experiencia de todo-poder y expresado en el efecto fantasioso del bando social, del grupalismo o del amiguismo eterno. Aquí, la potencia es magnificada, privilegiándose las relaciones interpersonales en tanto soporte de su acción social.

El concepto de omnipotencia tiene históricamente varias vertientes teóricas, y las principales son la teológica y la psicológica.

La omnipotencia la delimitaremos inicialmente desde la obra de Freud, pero después haremos un intento de desplazarnos lo más posible del campo de la explicación psicoanalítica, rumbo a un campo en donde el concepto pueda articularse de forma más socio-política. En *El análisis de un caso de neurosis obsesiva. Caso "El hombre de las Ratas"*, Freud (1909) hace intervenir al concepto de omnipotencia de los pensamientos en su articulación con la neurosis obsesiva. Pero no sólo en ellos, el obsesivo le atribuye también a sus sentimientos, el amor y el odio por ejemplo, esta calidad psíquica de *lo* omnipotente. Por lo tanto, proponemos hablar desde ahora más que de la omnipotencia en su sentido sustantivo de *lo omnipotente* en su sentido de adjetivo calificativo, que aunque guarde en parte la forma sustantivada, desplaza el sentido hacia la idea de *proceso*. Es de la propia enseñanza de Freud desde donde proponemos esto, cuando pasa a hablar ya no *del* inconsciente sino de *lo* inconsciente (1915). Lo omnipotente en la

neurosis es que el enfermo vive su existencia defendiéndose de la misma con mecanismos que engrandecen sus pensamientos y sentimientos. El amor que siente por alguien es suficientemente mágico para que el amado sepa, sienta, acepte ese amor, aunque el neurótico incluso nunca lo haya manifestado propiamente.

En *Tótem y Tabú* (1913), lo omnipotente aparece cuando la horda hermanada mata al padre todopoderoso y se apropian de ese poder todo. Aparecerá, como en el caso anterior, un superyó individualizado que culpará, desde esa su omnipotencia, a los yos asesinos. En todos los casos relatados por Freud el sentimiento de culpa es un afecto derivado de lo omnipotente en lo psíquico.

En *El malestar en la cultura* (1930), la lucha por la vida entre las pulsiones eróticas y de muerte, sitúa a lo *omnipotente* como la forma que adquiere la pulsión de agresión al ser reprimida por la cultura e introyectada bajo la forma de superyó. El yo estará sometido a la conciencia moral estructurada por el “todo poder” del superyó.

3.- Primer momento.

3.1.- El binomio impotencia/omnipotencia

En nuestro caso, decidimos teorizar a la omnipotencia como una estructura y a lo omnipotente como un proceso. La omnipotencia está indisolublemente ligada a la impotencia formando con la misma la estructura de lo grupal en tanto vivencias del poder. ¿Qué puede un grupo? En este binomio impotencia/omnipotencia, tanto se puede todo como se puede nada. La experiencia de esta estructura está ligada al poder, decíamos, pero porque las potencias de desear, de saber, de ser y de poder efectivo, están o magnificadas o reducidas a su mínimo operativo; es decir, potencia y poder se sobreponen en el grupo pues la lucha real entre potencia y poder sólo se podrá dar en un momento del proceso grupal en el que la disociación entre ambos sea propiamente de cuño político y no de cuño psicológico.

En este trimestre X de la licenciatura en Psicología de la UAM-X y que corresponde al primer trimestre del Área de concentración en Psicología Social, se estudiaron los conceptos relativos a las teorías bionianas de grupo, a las del grupo operativo propuestas por Pichón-Rivière y por Armando Bauleo.

Los grupos A y B, en este primer trimestre, experimentaron un sentimiento de impotencia, es decir de una potencia sometida a la representación del poder institucional de los profesores aunque ya desempeñaban el papel de coordinadores de grupo operativo. De ahí que dominase lo que se podría decir en términos de Bion un *supuesto básico de dependencia*. Precisamente, esa es la primera lectura que realizan, “Experiencias en grupo” de W.R. Bion. A la intervención de una participante del grupo A: “No entiendo bien lo de los supuestos básicos...”, la respuesta indirecta de varios participantes, es la de discutir precisamente el de dependencia. El grupo A externa una ansiedad importante frente a la ambivalencia del papel de los profesores-coordinadores que no dan clase propiamente y no responden directamente sino que le devuelven la pregunta al grupo en un intento de elaboración y de constitución de la tarea. Así, relatan que se tiene una percepción de que no se está haciendo un trabajo “profundo” en el plano teórico, pero que al mismo tiempo *algo* “profundo” está ocurriendo en el grupo. En la antinomia impotencia-omnipotencia, los participantes comienzan a experimentar la impotencia frente a una omnipotencia proyectada sobre los coordinadores, en el sentido de que ellos sí saben lo que está sucediendo en el grupo, el supuesto saber del analista. En el grupo B, una participante señala que la experiencia en curso “está tan abierta y sin dirección, que no sabe lo que pasa”; igualmente alguien dice, “no hay líder, sin embargo necesitamos algo que nos estructure”, y alguien más señala: “no sé si estamos preparados para ser autónomos”. La sensación de desestructuración y de impotencia se hace más clara en este grupo. Sin embargo en ambos grupos empieza a circular la idea, todavía incierta y confusa, de que los papeles de coordinadores y de participantes no solamente son diferentes en el grupo (“necesitamos de un líder”, se dice) sino que también son papeles distintos a los de la relación alumno-profesor. Y eso causa mucha ansiedad en una institución de educación superior.

En otro momento, en el grupo A aparecen retazos de discursos sobre el tema “la nutrición/devoración”: el grupo operativo los puede nutrir pero también los puede devorar. La disociación en esta fase de indiscriminación de la tarea de aprendizaje, es una en donde la impotencia grupal podría ser explicada como formativa del *grupo objeto* que denominaríamos *a*, para diferenciarlo del *grupo objeto b*, otro que más

adelante se retomará. En esta fase, el grupo objeto es dominado por las relaciones verticales y jerárquicas, se busca mantener a la autoridad en su lugar; también se caracteriza por la indiscriminación de los papeles y de la tarea; igualmente operaría un tipo de disociación (esquizo-paranoide) pero que denominaríamos de *alfa* pues la misma va preparando la constitución de la estructura de lo manifiesto y de lo latente, esto es, de la emergencia propiamente de lo grupal. Creemos que los procesos de disociación acompañan todo el desarrollo de un proceso grupal, de esa forma los denominaremos de forma diferenciada: *alfa*, *beta*, *sigma*. Creemos también que la disociación hace un par antitético con la *asociación*: con el estar juntos en sociedad. En ese momento que relatábamos, lo opuesto a esa disociación es la remisión a la asociación dependiente de lo institucional. La UAM-X se torna el referente salvador que le da algún sentido a la angustia producida por la disociación. Si los profesores no quieren ser profesores, entonces la Institución tendría que cuidar de nosotros... Por lo mismo, además del componente psicológico de la disociación, tenemos que pensar a la misma como *desociación*, des-asociación, es decir, como una estructura política que instituye la separación social.

En el grupo B, en un momento muy próximo al proceso del grupo A, aparece el tema de la “preservación”: “¿que si la contribución de cada uno hacía parte de la preservación del grupo?”. El tema se desarrolló ambivalentemente, pues unos rechazaban ese “cuidado grupal”, pero se podía percibir en el discurso predominante que la manera de “preservar sus personalidades”, de “preservar su formación”, era participando activamente en la elaboración de la tarea. Sin embargo, preservar también se utilizaba en el sentido de preservar lo ya conocido, lo ya vivenciado en otras experiencias grupales, sobre todo las modulares. Igualmente, si la Institución no garantizaba (preservaba) internamente en el grupo a los estudiantes, ahora tornados en participantes, habría que buscar cómo elaborar las disociaciones internas. Y la pregunta que se nos hizo en una ocasión por uno de los chicos fue clara en ese sentido: “¿Ustedes saben lo que están haciendo?”. Es decir, ¿son profesionales de esto? ¿Son psicólogos sociales (y no solamente maestros de psicología)? ¿La UAM-X avala este tipo de experiencias pedagógicas no modulares?.

Otra línea de análisis es la que se establece a partir de la ruptura/quiebre con el sistema educativo tal y como lo venían viviendo los alumnos hasta el momento, en el

que los profesores imparten clases/seminarios y los alumnos escuchan y, excepcionalmente, participan con comentarios y reflexiones en torno a las lecturas asignadas. En pocas ocasiones del proceso de enseñanza-aprendizaje durante los cuatro años de licenciatura en psicología se da lugar a los afectos, y a una incipiente elaboración de los mismos. Ahora bien, y para no hacer de la nuestra una tarea “poco seria” y demasiado sentimentalista ¿cuál es el propósito de trabajar con los afectos y los sentimientos en un grupo operativo en la universidad en el área de intervención psicosocial?.

Nos dice Bauleo que en el aprendizaje aparecen tres elementos esenciales que constituyen su fundamento; estos son la información, la emoción y la producción. Bauleo plantea que la información no es neutra, genera cierta afectividad ya sea de rechazo o atracción que impulsa al estudiante a seguir investigando sobre cierto tema. “La afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia), aunque a veces se frustra en esa búsqueda” (Bauleo, 1982: 18). El autor continúa: “Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda de información” (Bauleo, 1982: 18).

La confusión, una emoción a considerar, sobre nuestra función y rol se expresó de diferentes maneras, una de ellas, cuando los alumnos nos preguntan ¿qué son coordinadores o profesores? (de nuevo el pensamiento excluyente). Otra señal de esta confusión fue expresada por una estudiante de la siguiente forma: *“Aquí hablamos y reflexionamos; hasta dónde profundizo las lecturas”*. La misma estudiante en otra ocasión expresó: *“Me molesta mucho que lleguen tarde, y espero la sanción de los profesores cuando mis compañeros llegan tarde, no me gusta la impuntualidad. Cuando no está esa sanción por parte de los profesores, me molesta mucho.”*. Es decir, si Uds. “profesores” no sancionan, ¿quién lo hará?, ¿dónde está la autoridad con su poder de sancionar y discernir lo bueno de lo malo, lo que se debe y lo que no se debe hacer en este ámbito de aprendizaje? Este lugar de aparente ausencia de los profesores/coordinadores descoloca *“se les mueve el*

tapete” en varias ocasiones a los integrantes del grupo operativo que se desarrolla en la universidad con un propósito pedagógico.

3.2.- El mito, el secreto y las mujeres de las grabadoras.

Esas cuestiones que se habían dado en los inicios del proceso empezaron a ser sustituidas por otras más adelante. Cuando los grupos comienzan a asumir que ellos son los responsables de producir las estrategias para abordar la tarea de aprendizaje, la pregunta que se impuso fue: “¿qué somos?”. Esa pregunta es importante porque se ve entonces que despunta la tarea latente; la tarea manifiesta está lo suficientemente clara, la disociación *alfa* opera entonces trayendo al juego grupal a las latencias. La impotencia si bien no se suprime, y creemos que nunca se suprime enteramente de las experiencias en grupo, parece dar una tregua. Comienzan a inventarse sus mitos grupales: hablan de sus biografías, de las familias, de sus orígenes como estudiantes modulares, como investigadores en ciernes, como psicólogos sociales o como psicoanalistas futuros. Se comienzan a delinear cuestiones que la información y los textos, los afectan de forma más receptiva. En el grupo A, cuando se da la información por parte de la coordinación, se presentaban unos artículos de Bauleo en donde se hablaba del *secreto* grupal (tema que ya adelantamos en la primera parte de este artículo publicada en el n° 17 de esta Revista (ver Manero, Falleti, García Masip, 2013); secreto que es fundamental para poder constituir también a lo latente. Junto con la mitología grupal, el secreto es el fenómeno de un no-saber operativo: suceden cosas que nos hacen estar juntos y aprender pero no sabemos cómo. Lo interesante de esta reunión, fue que inmediatamente después de escuchar la presentación inicial de la información por parte de uno de nosotros, un coordinador percibe que una participante estaba grabando la reunión. Y entonces se destapa que lo venía haciendo desde hacía algunas reuniones, pero no solamente eso, sino que también lo hacía la estudiante de la maestría invitada⁶ (aclarar esto); tremendo lapsus y punto ciego de los tres coordinadores que no se habían percatado, y secreto grupal por parte de los

⁶ Una estudiante de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, enterada del trabajo que realizamos en el contexto de la licenciatura, solicitó a uno de nosotros (Manero), entrar como oyente al Seminario teórico. Asistió a una buena cantidad de reuniones, y posteriormente lo dejó de hacer. Ella solicitó su ingreso en el grupo, que la aceptó. Analizador interesante, ya que mostraba justo lo que la maestría no hace: formar investigadores que puedan trabajar en los grupos...

participantes, pues aunque se había establecido un determinado acuerdo de confidencialidad, nadie apuntó a la situación. Lo relevante de esto, es que la mencionada participante era una señora ya de una cierta edad (más de sesenta años) que había sido estudiante de la carrera, no había terminado, pero en los inicios del trimestre nos había solicitado poder participar como oyente, a lo que accedimos, sin más... Luego, las dos mujeres, que no estaban institucionalmente matriculadas en esa generación de estudiantes, participaban grabando los “secretos” grupales. Esto se había constituido en una latencia propia de este grupo. Tan es así que nosotros no “podimos” ver cuándo empezaron a hacerlo. Una cierta sensación de *impotencia* empezaba a adueñarse imperceptiblemente de la coordinación.

Además hay que señalar que estos dos grupos produjeron una página en el Facebook, exclusivo del Seminario Teórico-Methodológico, desde la cual compartían las lecturas, informaciones del programa y quién sabe cuántos comentarios sobre lo que sucedía en estos grupos. Y por otro lado hay que destacar, también, que como los equipos de investigación de tesis eran compuestos muchas veces por participantes de los grupos A y B, los mismos nos relataron que platicaban entre sí sus experiencias particulares en los seminarios. Así, la problemática de que la confidencialidad es un secreto, lo es efectivamente, pero a voces. En realidad, tanto en los equipos de investigación como en el Facebook, como en los corredores, en el café, en otros encuentros, compartían los contenidos de lo que ocurría en los dos grupos. Por esto, el principio de confidencialidad se tiene que entender como la construcción de la confianza. *Lo contrario de la confianza es la desconfianza*. Así, dentro del grupo predominaban los silencios, el temor a ser juzgado, a ser ridiculizado porque no se podían decir tonterías sobre la información, predominaba no ya el supuesto de dependencia pero sí el de ataque y fuga, es decir, predominaba la desconfianza (“no hay confianza hacia el grupo”, decía en ese momento una chica del grupo A); y, sin embargo, afuera del grupo se iban organizando redes de intercambio informativo y afectivo, en dónde predominaba una incipiente confianza. La confidencialidad se desplazaba hacia el exterior.

3.3.- El cierre del primer momento: las emociones.

En la reunión de cierre del final de este primer trimestre, se evidenciaron algunas cosas. En el grupo A, predominó la ambivalencia hacia la tarea: “esto es medio que una terapia medio impuesta”, decía una participante. La idea de la imposición de ese modelo de trabajo grupal incomodó mucho pero por fin lo explicitaron otros participantes también. Al mismo tiempo, por otro lado, se narraba la importancia de la experiencia en sí. Un chico dijo: “la experiencia es fundamental; tenemos que soportar nuestro inframundo...”. Empezaba a entenderse que por más impuesto que fuera el modelo operativo, de lo que se empezaba a hablar en la latencia era del mundo de las imposiciones sociales e institucionales en las que se vive. La posibilidad de análisis de estas experiencias es lo que diferencia el tipo de trabajo que propusimos. Impusimos el grupo operativo, pero la institución UAM-X impone (a) lo modular, la ciencia impone un cierto modelo de producción del conocimiento, la psicología social otro, las familias imponen que se gradúen (en muchos casos serían los primeros licenciados en sus familias...), etc. La impotencia empezaba a elaborarse como un elemento fundamental del poder del psicólogo social, del investigador en ciernes. Paradójico, pues esto ocurre justo al final, es decir, reconociéndose un proceso y un tema aún a ser resuelto. El otro tema que se asumió de forma manifiesta fue el de que efectivamente se pudo vivenciar parcialmente la relación entre la información y la emoción, aunque muchas veces se hablaba más del grupo *in situ* que de las lecturas. Sin embargo, también hubo un cierto consenso en que se *actuaban* las lecturas, ora como simulacros ora como experiencias auténticas.

En el grupo B, lo predominante en la evaluación fue precisamente ese tema final del A. Una chica señala: “Las lecturas sí se discutieron y se vivieron. Señalaban lo que sucedía en cuanto se estaban viviendo. Sí somos grupo, pero nunca quedó claro, qué tipo de grupo debíamos ser”. Efectivamente, nunca se les señaló qué tipo de grupalidad⁷ debían de ser, justamente porque no nos tocaba hacerlo, el grupo(s)

⁷ El tema de la grupalidad es muy discutido, y tiene referencias muy diversas. En el prólogo al libro de Ana María Fernández, *El campo grupal. Notas para una genealogía* (Nueva Visión, Buenos Aires, 1989), Bauleo desarrolla un argumento en el cual se distingue, junto con la autora, la genealogía del grupo, lo grupal y la grupalidad. Para estos autores dichos conceptos refieren realidades distintas. Críticos respecto de una esencialización del grupo, habría que distinguir la realidad empírica del grupo del surgimiento histórico de la categoría de lo grupal, y con ello de la grupalidad. La grupalidad refiere tanto una forma de comprender o una dimensión del individuo, como características propias del campo grupal en tanto campo definido por la construcción de *lo grupal* como campo de conocimientos sobre los grupos. En este texto, la noción de *grupalidad* indudablemente refiere un campo intermedio, una mediación con el universo institucional.

tenía que constituirse junto con nuestro trabajo de coordinación, pero en su más propia singularidad, que en realidad todavía estaba aún lejos de experimentarse como potencia propiamente. Otra chica señaló: “En realidad se vivían guiones de teatro, interpretando lo que había en las lecturas. Muchos acabaron molestos con eso de sentir emociones. A mí sí me gustaba. A mí me gustó mucho”. Seguramente, pero aunque señaló el recurrente simulacro de la tarea de aprendizaje, al mismo tiempo se deslindó del mismo, *como si* ella nunca hubiese escenificado un papel. Finalmente otra chica más dijo: “El problema está en las emociones. No sé quitármelas. Los hombres no expresan emociones, y las mujeres tampoco. Se quitaban las emociones. A mí sí me ayudó. Fue terapéutico”. Vemos que por un lado la ambivalencia anterior, hizo oscilar al grupo entre una experiencia subjetiva idealizada (omnipotencia) y otra que era de desprecio y de persecución (“El coordinador era como un halcón”...dijo alguien), de impotencia. En este grupo, la tarea latente pareció organizarse mucho más en torno de la fantasía de lo terapéutico. Vivir las emociones, decirlas, tratar de relacionarlas con las lecturas y con las presentaciones de las mismas, era del orden de la terapia. Así, la relación emoción+habla= terapia. ¿Por eso no hablaron mucho durante el proceso? ¿Por qué se relacionan casi siempre el hablar de las propias emociones con lo terapéutico?

4. Segundo momento.

El segundo momento de los grupos se desarrolló en el marco del XI trimestre de la carrera de Psicología y el mismo correspondería al segundo trimestre del Área de concentración en Psicología Social. El marco institucional de los momentos dado por la trimestralidad institucional del proyecto académico-administrativo de la UAM, será motivo de una reflexión al final de este texto. Por ahora nos contentaremos en señalar que dicho marco institucional, paradójicamente, “organiza” los tiempos institucionales de los grupos aunque, como veremos, esos tiempos grupales no siempre coincidan con los instituidos.

El tema teórico del trimestre era el de las instituciones, precisamente: transversalidad, grupo objeto/grupo sujeto, lo instituido y lo instituyente, las relaciones entre grupos, organizaciones e instituciones, la fraternidad-terror, el

concepto socioanalítico de institución, la intervención socioanalítica, la multirreferencialidad epistémica. El paso del tema de los grupos al tema de las instituciones fue marcado por importantes sorpresas y resistencias. Además, en este caso, la disociación/desociación grupal comenzó a desplazarse del interior del grupo (la construcción de lo manifiesto y de lo latente) hacia la construcción de una estructura que delimitaba al “nosotros” (grupo) y al “ellos” (los coordinadores).

En el grupo A participaba un equipo entero de estudiantes (los integrantes de los equipos de investigación muchas veces estaban separados en los dos grupos como señalamos más arriba) cuya investigación era el Movimiento estudiantil #yosoy132, que había comenzado en mayo de ese año de 2012, oponiéndose al retorno del PRI al poder⁸. En el período que vamos a relatar, el trasfondo político del país estuvo definido por el retorno de ese partido al gobierno federal, aunque el movimiento estuvo muy activo hasta la toma de posesión en diciembre de ese año, institucionalizándose poco a poco después. Señalamos esto, que aunque no será objeto de análisis propiamente del presente texto, sí matizaba muchas de las dinámicas del grupo A, digamos que “politizando” más las intervenciones de sus participantes, o de varios de ellos. Sin embargo, aunque en el grupo B ese tema no estuvo explícitamente presente, el sentimiento de la experiencia general de los acontecimientos en curso, estaba de fondo. ¿Cómo se articulaban las dimensiones de un grupo de aprendizaje y de sus avatares internos con la producción de significaciones sociales venidas de ese movimiento estudiantil? Aún no lo sabemos

⁸ Durante y después de las elecciones presidenciales de 1988 y 1994, que vieron el ascenso y la caída de Carlos Salinas de Gortari, y con ella se hizo muy evidente la descomposición de la clase política mexicana, se generó un movimiento civil que tomó mucha fuerza, para lograr elecciones limpias en el país. Gracias a esa movilización se creó el Instituto Federal Electoral, que fue el garante que permitió que, en el año 2000, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdiera por vez primera una elección presidencial. Se iniciaba así un período de alternancia dominado por el Partido de Acción Nacional, que representaba una derecha moderada, y que venció en esas elecciones con su candidato, Vicente Fox Quezada. En 2006 de nuevo venció el PAN en una elección muy cuestionada, con Felipe Calderón. Para las elecciones de 2012, este partido estaba muy desgastado, y el PRI había renovado sus dirigencias y quiso renovar su imagen. La ingeniería electoral priísta fue afinada, y se actualizaron viejas maneras del fraude electoral: la compra de votos, financiamiento de campañas con fondos públicos, etc. La izquierda resultó impotente para competir con el “nuevo PRI”. Durante una visita de campaña que realizaría el entonces candidato Peña a la Universidad Iberoamericana (universidad privada jesuita), un grupo de estudiantes de dicha universidad se manifestó en contra de la presencia del candidato priísta en su universidad. El equipo de Enrique Peña respondió frente a la prensa que los supuestos estudiantes eran agitadores infiltrados por otros partidos en ese evento. Los estudiantes contestaron a través de un video en *You Tube*, en el que 131 estudiantes se mostraron con sus credenciales de la Universidad Iberoamericana. Esta postura de los estudiantes de clase alta pronto prendió entre muchos jóvenes y estudiantes de otras universidades. Las referencias en el Twitter a este video se agruparon bajo la consigna de *Yo soy 132*. Fue uno de los temas más “posteados”, constituyéndose en el #yosoy132, que desde entonces denominó al movimiento.

exactamente, pero creemos que tiñeron de alguna forma a varios de los momentos de los procesos grupales en curso.

El caso es que en este segundo momento, esos procesos se fueron estructurando paralelamente, aunque con sus diferencias, convergiendo en la producción de un *sentimiento de omnipotencia*. El grupo A tejió una trama grupal extremadamente rica, a medida que iban avanzando en el estudio y en la discusión de los temas en cuestión. Al principio, alguien decía: "...leer me estresa y angustia, y más de teorías sobre las instituciones; me tocan estas lecturas..." Sin embargo, y al mismo tiempo, se le oponía otra interpretación: "...lo teórico está muy alejado de la gente...", refiriéndose tanto al momento de trabajo en campo de sus investigaciones para las tesis como al contexto político en general. Pareciera que no se podían relacionar ambos niveles. "No sabemos qué devolver en el campo..." En el grupo B, el comienzo estuvo marcado por la inclusión de un equipo de dos estudiantes que provenían de trimestres posteriores y que necesitaban repetir el XI para retomar su tesis interrumpida. En este grupo predominó el tema de un equipo que estaba haciendo sus prácticas en el Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino de Sahagún. Se hace referencia a que el estar en campo les hacía bien porque están "fuera de la teoría". La teoría se va representando como una especie de espantapájaros. Si en el primer momento las teorías de grupo los hacían identificarse masivamente con los contenidos, produciendo un sentimiento de impotencia frente a esos modelos que iban teorizando, ahora se presentaba un fenómeno distinto: las teorías institucionales no servían para explicar lo que sucedía en la realidad propiamente. Ni el psiquiátrico, ni el movimiento estudiantil, ni los diversos terrenos de intervención podían ser claramente vinculados con lo teórico. El campo de intervención del estudio se dissociaba del estudio de la teoría. En el grupo B, unos de los nuevos integrantes, empezó un día a dar clases sobre Foucault. Efectivamente, Foucault no estaba en el temario. Pero remata confesando: "... yo fumo marihuana, y me costó entrevistar a los adictos de mi investigación..." Entre la vida personal y la vida de los sujetos de la investigación, se producía otra experiencia de disociación. "Las personas se dejan llevar por las instituciones", remata una participante. Pero nos preguntamos ahora, ¿quiénes son esas personas? ¿Los otros? ¿Ellos? ¿Todos nosotros?

Lo que emerge en una siguiente ocasión, en el grupo A, es el tema de la violencia de las intervenciones en el terreno de investigación. No todos están de acuerdo con que todas las intervenciones conlleven una violencia implícita, y la discusión empieza a tomar un giro *aparentemente* muy dinámico, en dónde se dicen cosas tales como: "...de lo que se debe uno curar es de lo institucional"; "Todo rompimiento es violento" (hablando del movimiento #yo soy 132), "La violencia es, según Foucault, anular al otro..."; "...cualquier cosa que se tenga que cambiar es violenta, es muy dura"; y alguien remata esta espiral diciendo: "Es el fantasma de Cortés, la anulación siempre existe". Al mismo tiempo, uno de los observadores anota en su cuaderno: "Me siento anulado...". La paradoja que se instituye, creemos, fue la siguiente, por un lado tematizaron la violencia y la anulación en el campo de investigación, pero dinámicamente, no nos dejaban, como coordinación, intervenir; la impresión era de que el fantasma de Cortés lo encarnaban ellos, y no nosotros, como se supondría, pues un miembro del equipo de coordinación es extranjero, otro es mexicano pero francamente germánico, rubio, de ojos azules, y solamente uno de los miembros del equipo podría decirse que encarnaba el perfil socio-genético del mexicano, sobre todo urbano, moreno aunque con rasgos europeos. ¿Por qué puede ser importante esto? En realidad, en nuestras posteriores supervisiones, sentíamos que los estudiantes se habían ¿apropiado? de un poder que era capaz de anular, al menos, imaginariamente, a la institución representada por esos invasores-conquistadores-colonizadores: la coordinación. Una de las frases que mejor puede representar esto fue dicha por un estudiante después de la devolución de la coordinación en una de las reuniones: "Estamos siendo violentados con este grupo operativo. Estamos bloqueando la posibilidad de ser sujetos..." En el grupo B, la experiencia es más tenue, pero el tema también surge, pero es abordado desde otro ángulo: "El campo nos devora..."; "Hay temor de hacer una intervención forzada"; "El campo te puede devorar, hacer cosas terribles..." La omnipotencia se mueve en este grupo hacia el poder que imaginan tener ellos como estudiantes en las experiencias diversas de intervención en el terreno de sus investigaciones. Y que como alguien interpretó: "Es el miedo a ser afectado..." Vemos que la disociación opera en este grupo como una en la que la coordinación se mostraría impotente frente al poder del terreno, e incluso frente al terreno que ella, como coordinación,

investiga, o sea, los procesos de aprendizaje en esos dos grupos operativos. Dirían algo así como: “Ustedes nos tienen miedo, ustedes tienen temor de que los devoremos...”. Si nosotros, como coordinación, nos sentíamos impotentes, ellos como grupo, se sentían omnipotentes. El juego de los poderes/potencias giró en torno de la problemática del saber. Una chica del grupo A dice en otra reunión más adelante, con un tono muy agresivo: “Nunca nos van a decir nada. Esto no es un grupo operativo, esto no lo es, y ellos no lo saben. ¿Qué cuál es el deseo? La institución de la calificación...”. El tema era sobre el deseo del grupo. En el grupo B, trabajan sobre el tema de la locura, pero tenemos mucha dificultad en poder intervenir como coordinación, al punto que otro de los observadores escribe en su cuaderno: “Yo me siento sin ganas, sin saber que hacer...”. Un sentimiento de exclusión se apodera de la coordinación. En otra ocasión, en el grupo A, los estudiantes no leyeron las tres lecturas programadas. No las encontraron, fue el argumento. Eran tres artículos de René Lourau, uno era sobre el *conflicto de paradigmas*, que escribió a raíz de su intervención en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de nuestra universidad en los años noventa. Fue la primera vez que no leyó nadie. Reclamaciones de todo tipo, sobre todo a los profesores que no habíamos socializado los textos. Nos llamaron egoístas. Y de nuevo, cuestionaron nuestro papel pero ahora como profesores institucionales: “entonces no son profesores...”. La cuestión era justamente esta, el profesor tiene un estatus institucional pero cuando se sale de su lugar y ocupa el de analista de grupo, deja de ser profesor, de hecho pero no de derecho. Como ya se nos había descalificado como coordinadores, ahora también lo hacían en nuestro papel de profesores. Al final, no éramos nadie. La reunión fue muy tensa, muchos intercambios entre ellos y nosotros, al punto de que uno de los observadores escribió en su cuaderno al final de la reunión: “Escribí poco porque la reunión fue fuerte; el no leer abrió un espacio para medir fuerzas con los profesores que fuimos destituidos de nuestro lugar de poder, mostrándonos así su poder/omnipotencia de grupo...). Imaginario claro, pero al mismo tiempo real, es decir, los sentimientos se sentían efectivamente en el cuerpo material de las personas involucradas. La ambivalencia apareció: querían que fuéramos profesores/papás que les diéramos las lecturas, pero en realidad lo

que querían era imponer una dinámica de lucha. Un conflicto de paradigmas. Y lo consiguieron.

Lo extraordinario de esta experiencia de dos grupos que trabajan aparentemente en paralelo, es que actúan en esta fase una especie de ecuación psico-social que sería definida más o menos de la siguiente forma: “nosotros los estudiantes, participantes, tenemos temores en nuestros terrenos de investigación, en nuestra formación, nos sentimos impotentes para entender y cambiar las cosas en las instituciones, entonces nosotros como grupos operativos, terrenos de sus investigaciones señores coordinadores y profesores, los excluimos de la dinámica que es nuestra y los hacemos sentirse impotentes, para que podamos recuperar nuestra potencia pero no para compartirla con ustedes, sino de forma omnipotente”. O ustedes o nosotros, tal es el nuevo dilema de-sociativo.

Como decía un chico en una reunión: “Es el síndrome de Estocolmo...” Lo que se podía entender así: para poder sobrevivir como rehenes de la institución, los secuestrados se identifican con sus secuestradores y así, no solamente ser como ellos y abrazar sus causas, sino para poder desarmarlos un día y libertarse de ellos. Una chica en otra reunión posterior se echó a llorar porque contó que se sentía muy presionada por su familia para ser licenciada en psicología y dijo: “Odio ser del barrio...”. Odia a las estructuras de la familia, de las expectativas familiares, de las relaciones machistas en su barrio, ser rehén de su clase social. ¿Será entonces que tornarse psicóloga social le permitirá liberarse de todo eso? ¿Tendrá que identificarse con sus secuestradores educativos?

5. Tercer momento.

Después del agotador trimestre-momento anterior, para el tercer y último trimestre elaboramos una serie de propuestas que enfocasen las posibilidades de desmontaje mínimo del binomio impotencia-omnipotencia, y al mismo tiempo diesen condiciones para el surgimiento de lo que denominaríamos elementos de la *potencia grupal*.

Para esto tenemos que recordar algunos de los elementos del encuadre con los que trabajamos en particular en todos los terceros trimestres del área de concentración. Lo principal es que en vez de las once reuniones de los otros dos

trimestres, trabajamos con siete reuniones. La razón de esto es que en este trimestre los estudiantes tienen que redactar su tesis y defenderla para poderse recibir como licenciados en psicología. Por lo mismo, las tres o cuatro semanas finales no siguen más ningún seminario y solamente se dedican con sus asesores a ese trabajo. Así, la primera reunión, como en los otros trimestres es una entrevista, y la reunión final, es el cierre; en este caso tanto del trimestre como de todo el proceso del seminario y de su formación de cuatro años como psicólogos. En general, el desarrollo de este tercer momento está bastante teñido por un sentimiento ambivalente, tanto de luto y despedida, por un lado, como de expectativas e incertidumbre en cuanto al futuro como profesionales, por el otro. Claro, hemos de decir igualmente, que en nuestras experiencias también aparece articulada la alegría de final que todo proceso de formación profesional conlleva. Tristezas, alegrías, miedos y potencias.

Lo que les propusimos a los dos grupos, tal y como se adelantó más arriba, fue el diseño de una co-gestión de algunos de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, que no podíamos proponer una autogestión, pues sería además de falaz, viniendo de “arriba”, también nos impediría investigar cómo los estudiantes se apropiarían de esos elementos, que inclusive podrían derivar, aunque no fue el caso presente, en la aparición de una propuesta de autogestión desde “abajo”. Esos elementos, recordando lo que ya dijimos anteriormente, fueron: la co-gestión de la lista de presencia; la co-gestión de las observaciones y la co-gestión de la presentación de las lecturas. Lo que se buscaba producir con esas propuestas era, para ser más precisos, tratar de desplazar operativamente el sentimiento de impotencia/omnipotencia, para abrir resquicios que potencializaran la tarea de forma más productiva. Por “más productiva”, no queremos decir, que no haya habido producción grupal durante los momentos anteriores, no sólo la hubo, y mucha, pero estaba marcada por dinámicas dominadas por los sentimientos referidos y que le restaban importantes parcelas a los elementos de autonomía, de creatividad, y de invención grupales.

Así apuntaremos algunas de las experiencias vivenciadas en este tercer momento.

5. a) De las siete reuniones, cinco tenían designada una lectura específica. Tres de las mismas, eran textos escritos y publicados por cada uno de los coordinadores; los otros dos eran, uno de Laplantine (1978) y el otro de Desroche (1976). La idea general era poder trabajar con temáticas más amplias, ya que se habían cumplido con los de grupo e instituciones, pero faltaba trabajar los temas de comunidad, de movimientos sociales y de subjetividad. Propusimos textos nuestros, por dos razones: primero porque deseábamos que los participantes reconociesen nuestros trabajos de investigación, nuestros temas, nuestra producción; y segundo, porque también queríamos tratar de romper el “equipismo”, en el que nos habíamos constituido en los momentos anteriores. Por equipismo debemos entender, el efecto institucional simétrico al “grupismo”, pero del lado de la coordinación. La salida más frecuente en el trabajo institucional con grupos de aprendizaje es lo que Lourau y el análisis institucional denominaba de “grupismo”. Que no es otra cosa, sino encerrarse en el adentro grupal para explicar las fuerzas institucionales “externas” que están jugando en la configuración de la tarea. Aunque estas fuerzas fueron sistemáticamente, señaladas a lo largo del proceso, las experiencias apuntan a que el Proyecto Grupal se doble hacia el adentro del propio grupo, especialmente cuando se encuentran enfrentados con el final de la formación universitaria institucional. Pero lo que percibimos era ese efecto simétrico en el equipo de coordinadores. El equipismo, empezamos a entenderlo, es como el pliegue que hace la coordinación sobre sí misma para protegerse y defenderse de las dinámicas de impotencia/omnipotencia del grupo. Plegarnos sobre nuestro poder como analistas, de forma unitaria, haciendo desaparecer las singularidades. En varias ocasiones, durante este tercer momento, los coordinadores además hablábamos mucho en primera persona, “yo creo...”, “yo siento..”, “yo pienso”, y muchas veces entramos en contradicción con otras afirmaciones o señalamientos de nuestros propios compañeros de equipo, lo que, de forma evidente, no había sucedido en los otros momentos. Acontecimiento inusitado, pero comprensible: nosotros también queríamos reconquistar, la potencia de nuestras singularidades, achatadas por el efecto institucionalista del grupismo omnipotente.

Por otro lado, en las entrevistas de entrada de este tercer trimestre, nuestra propuesta causó, en los dos grupos, tanto sorpresa como incredulidad. “¿Por qué hacíamos ese tipo de propuesta? ¿Qué nos traíamos entre manos? ¿Cuáles eran las finalidades?”. Pero con bastante rapidez surgieron voces que, no solamente apoyaban la idea, como que fueron liderándola y desarrollándola, haciendo que los estudiantes se organizaran en relación a los equipos de presentación de la lectura siguiente como del equipo de observación, así como de la circulación de la lista, impresa por ellos, y que nos entregarían al final de cada reunión. A pesar de una cierta desconfianza que se percibía en el “ambiente”, nos dio la impresión de que, en el fondo, los estudiantes esperaban que algo diferente sucediese en ese trimestre... Sin embargo en algunos momentos fue difícil que se organizaran, y como decía un estudiante: “Nos regalan un poco de libertad, y esto se vuelve un caos...”.

Otra cuestión relevante, es que a lo largo de los dos trimestres anteriores, y principalmente en el grupo A, surgió un emergente muy importante, encarnado por una estudiante, que reclamaba siempre que podía, incluso en los comentarios de las evaluaciones institucionales que a pesar de ser anónimas, por el tenor de la crítica, suponíamos que era ella, de que no dábamos clases teóricas. Y que ella quería teoría. Es importante recordar que la información que damos en los grupos inicialmente es de alrededor de veinte minutos, basada en un texto que previamente se les había sugerido leer. Podían leer otras cosas, evidentemente. Creemos que la fetichización de lo teórico apareció como elemento que disocia la “buena” de la “mala” formación académica. La formación teórica es la buena, claro. También creemos que el hecho de sugerir textos nuestros en este momento, más allá de nuestros narcisismos heridos, iba también en el sentido de que si querían teoría, así se las hacíamos ver. Esto es, que también éramos “teóricos” y no solamente “operadores técnicos” de grupos de enseñanza-aprendizaje.

5. b) Expondremos y reflexionaremos sobre tres de las reuniones de los grupos, aquellas justamente en las que se presentaron los artículos escritos por los coordinadores, y la reunión de cierre de todo el proceso. El primer tema fue sobre comunidad. Entonces, un equipo de estudiantes presentó el texto “Comunidades

aporéticas”⁹. Otro equipo funcionó como observador de la dinámica grupal, y haría la devolución de los emergentes en la siguiente reunión. Nosotros nos dedicamos a coordinar ésta, sin un plan predefinido. La dinámica grupal de elaboración del tema de comunidad se dividió en los dos grupos en dos posiciones generales. Por un lado, aquella que mantenía y defendía un concepto de comunidad entendido como territorio y vinculado a sociedades indígenas tradicionales, y la otra era la que se posicionaba a favor de la propuesta del ensayo, que proponía pensar el concepto de comunidad+1, esto es, de experiencias de comunidad sin cierre, sin deuda, sin sobre-determinación socio-política, lo cual hizo que se preguntaran por el nivel comunitario, o de comunalidad, que ellos habían constituido, o no, a lo largo de sus procesos de grupo. El emergente clave fue entonces: ¿cómo es nuestro ser-en-común aquí y en este momento? Las respuestas fueron diversas pero significativas. Algunas de las expresiones fueron que, como grupo, habían logrado poca comunalidad: “Esto no es una comunidad, porque es difícil aceptar las diferencias y aceptar a los que no participan..”, decía una chica. Otras de que sí habían podido hacer cosas en común: “Esto sí fue un grupo, pudimos compartir cosas...” Lo importante, tal vez, haya sido que reconociesen que “lo comunitario” no es una entidad que se da de una vez por todas, sino que depende de prácticas concretas que se construyen y producen colectivamente, y que no se puede experimentar lo grupal sin poner en tela de juicio lo *en-común* de la tarea: “Comunidades que se cierran tanto, que se destruyen...”, dijo alguien. El punto de las discusiones era la oposición entre la comunidad como buen vivir contra el sistema capitalista que inviabiliza ese buen vivir a no ser que se haga como consumo de mercancías. Por esto uno de nosotros señaló entonces: “El capitalismo es la deuda permanente pero sin comunidad”. Pero, tal y como ellos aseveraron en los dos grupos, de formas distintas, que en conclusión, lo fundamental era la relevancia social y política de lo comunal sin anular lo singular y lo individual (que no son lo mismo).

El otro tema que fue trabajado a partir de un texto nuestro fue sobre movimientos sociales. El texto en cuestión fue un capítulo del libro de nuestra compañera Valeria

⁹ Fernando García Masip. “Comunidades aporéticas”. Revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*. Departamento de Educación y Comunicación, nº 34, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2011.

Falleti, "Movilización y protesta de las clases medias argentinas. Cacerolazo y asambleas barriales" (2012). El emergente temático que resaltó fue el de lo colectivo y, como consecuencia, algunos aspectos derivados. El primero se vinculaba a la acción política colectiva, sobre todo expresada por el movimiento #yosoy132, que acompañó todo el desarrollo de su formación en el anterior trimestre. Las cuestiones que se planteaban giraron en torno a la posibilidad de trabajar colectivamente como profesionales, y lo colectivo en un mercado de trabajo, en el campo de la psicología, que exigía, para ser exactos, lo contrario: un individualismo feroz. Sin duda se planteó un grado significativo de ambivalencia, en cuanto a este binomio colectivo/individual. Hay que recordar, que tanto la parte informativa, la devolución de los emergentes como la confección y circulación de la lista de presencia seguían a cargo de los grupos. Nuestras intervenciones se pautaban en lo fundamental, en los dos grupos, en señalamientos sobre la dinámica, sin interpretarla, en comentarios conceptuales, en preguntas más que en afirmaciones. En otras palabras, se daba una interlocución más parecida a la de profesionales pares que discutían sobre un asunto o un tema, todo lo contrario de lo que había sucedido en el trimestre anterior, en dónde nos excluyeron como interlocutores.

Esa discusión sobre el tema de los movimientos, tuvo otra arista especial. En uno de los grupos, el texto fue cuestionado, descalificándolo, por un lado. En primer lugar, un chico proveniente de una comunidad de Oaxaca, señaló que el tema ya era muy conocido y que se debían de tratar los movimientos de México y en México. Particularmente, él se refirió al movimiento de los maestros de Oaxaca en 2006, y la creación de la Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca (APPO), que mantuvo a la Universidad de Oaxaca y a la capital, en permanente estado de movilización por varios meses. Se percibió una cierta xenofobia en su comentario, ya que la autora es argentina, y el texto trata de un movimiento argentino. Algo similar habíamos detectado en el trimestre anterior, cuando se cuestionaron a los autores, principalmente franceses (los institucionalistas), que utilizábamos para la información. En esa ocasión, se apuntaba hacia la ausencia de autores latinoamericanos, principalmente, lo cual es contradictorio, pues la autora en cuestión es latinoamericana...Sin embargo, en otros momentos, el tema fue bien acogido, sobre todo porque ponía en cuestión el vínculo entre la psicología social de

intervención y los movimientos sociales. Lo que más se destacó fue la noción de “trauma social” utilizado por la autora, y que les parecía pertinente para operar dicho vínculo y sus implicaciones no solamente profesionales, sino políticas. Una chica confiesa llorando: “Como mis papás estuvieron en los movimientos del 68 (mamá) y del 71 (papá), yo no quiero decepcionarlos...”¹⁰. El sentimiento de deuda apareció, y de culpa también, pero vinculado con la información. Estudiar para no decepcionar a los padres, sea en lo profesional, en lo social o en lo político. Lo relevante de estas participaciones, es que se daban mucho más en un tono de discusión entre los miembros del grupo y el equipo de coordinación. Nos daba claramente la impresión de que la introducción de elementos transversales en este momento, produjo la potenciación de la operatividad de la tarea, en dónde nosotros éramos claramente incluidos aunque fuéramos criticados a veces.

El tercer tema fue el de la implicación (Manero, 1996). En el grupo A, la elaboración se hizo en torno a dos ejes primordiales. El primero fue el de la implicación de sus propias investigaciones y el segundo, ligado a éste, el sentido que significa estudiar en una universidad pública, y en la UAM-X en particular, a diferencia de estudiar en una universidad privada que prepara para suplir las llamadas demandas de mano de obra pertinentes al mercado de trabajo capitalista. La relación entre ambos ejes se daba cuando hablaban, sobre todo, del sentimiento de estar obteniendo conocimiento a costa de las personas con las que trabajaban en campo, y la pregunta central era en trazos generales: ¿y cómo les devolvemos lo que obtenemos de ellos? La universidad los prepara para encarar la problemática, no solamente del saber sino de los no-saberes, que son el fundamento socioanalítico del análisis de las implicaciones institucionales. De ahí, es justo decir, se articuló la preocupación por el tipo de formación profesional que se les daba en la UAM-X. ¿Qué tanto sabían para enfrentar un mercado de trabajo que, en general,

¹⁰ En 1968, en México, tuvo lugar un movimiento estudiantil que fue parteaguas de los movimientos sociales en México. La movilización estudiantil en nuestro país estuvo centrada en el rechazo a las políticas gubernamentales que se sucedían a partir de la realización de los Juegos Olímpicos, y que manifestaban ya una crítica al proyecto político vigente entonces, el proyecto priísta. Después de algunos meses de movilizaciones desatadas por la represión en algunas escuelas de la UNAM, un mítin realizado en la Plaza de las Tres Culturas finalizó con una masacre de estudiantes. Los asesinatos y persecuciones políticas que se desataron fueron el inicio del periodo denominado de la *guerra sucia*, que obligó a que más de 10,000 personas se incorporaran a las guerrillas. Las movilizaciones políticas no cesaron del todo. En 1971, en una manifestación, fuerzas policíacas y militares disfrazadas de civil (denominados “halcones”) reprimieron fuertemente al movimiento, asesinando y torturando a los estudiantes que salían a manifestarse.

no asimilaba bien a los egresados de esta universidad? Así, por ejemplo, un chico dijo: “Mi papá cree que el psicólogo es un profesional que pone un consultorio, y los de la UNAM, creen que sí hacen investigación en sus laboratorios...”. El estigma del buen y del mal psicólogo apareció como “fantasma” profesional. La formación de psicología social de la UAM-X es, decía una chica: “multirreferencial, y las instituciones no son multirreferenciales, por eso hay que aceptar hacer el duelo de la homogeneidad en el saber”. Aparece entonces, la figura del psicólogo taxista de la Ciudad de México. Como ellos, y otras generaciones de psicología lo refirieron igualmente, existe una práctica bastante real, de que los psicólogos egresados de esta universidad terminan conduciendo taxis porque no hay espacios de trabajo para desarrollar su formación. El psicólogo-taxista, a diferencia del psicólogo que aplica tests en una empresa. La oposición no deja de ser elocuente, pues como decía una chica: “Yo no sé aplicar tests...”. Lo que saben es investigar procesos psicosociales, en grupos, instituciones y comunidades. ¿Cómo eso les va a asegurar tener una vida que los mejore de formas financiera y social? Era la pregunta latente.

En el grupo B, los ejes principales de la elaboración de la lectura fueron semejantes a los del otro grupo pero diferentes en la forma de exponerlos: el sentirse traidores a sus investigaciones y el miedo al fracaso profesional. El primer tema, se elaboró bajo ese rubro, digámoslo así, porque, como en el grupo A, recorría en la reunión un sentimiento de que la implicación con las instituciones en las que habían hecho sus investigaciones hacía que no les dijeran todo. El emergente principal fue la experiencia del equipo en el Psiquiátrico Fray Bernardino, en el cual tuvieron que hacer un reporte institucional diferente del reporte de investigación que ellos nos iban a presentar como resultado final de su formación. El sentimiento de traición que se planteó y elaboró, fue justamente, sobre los efectos políticos que el investigar produce, y por lo tanto, cuanto hay que callar o al contrario, decir, sobre lo que vivieron en las diferentes experiencias. Ese equipo del Fray relató que una paciente les dijo un día: “Yo quiero pelear contra los demonios, que no se muera nadie...”. Ahí se enunciaban las implicaciones institucionales del trabajo del psicólogo en una institución psiquiátrica, en este caso. ¿Cómo lucha un psicólogo contra los demonios institucionales que todo ocultan? ¿Cómo se garantiza que nadie muera, en esas instituciones, olvidados por los familiares, por la sociedad, por los

médicos, enfermeros y psicólogos? De donde surge el otro tema de la reunión. Decía un chico: “Este grupo es un fracaso...”, refiriéndose a que no habían podido trabajar todo el material de estudio de ese año, y de que no habían hablado todo lo que sentían en relación a los temas. Y una chica agregó a seguir: “A mí me da miedo fracasar en la tesis, está superpegado lo emocional y lo académico...”. Claro, ahora sí se podían reconocer el saber y el no-saber de las implicaciones institucionales. Era seguro que no se podrían resolver mágicamente, pues la experiencia ya estaba terminando, pero la disociación entre lo emocional y lo racional se podía -de (¿en?) potencia-, enunciar, sentir y compartir. El miedo a la traición política y el miedo al fracaso profesional, emergen cuando de implicaciones se trató de hablar, algo así como: “no sabemos cuándo y cómo decir la verdad, y no sabemos si vamos a ser exitosos o no con nuestras tesis.” Verdad y conocimiento se articularon por primera vez en el proceso de aprendizaje, con base en un vestigio imaginario/real fundamental, el miedo que angustia. El temor es el miedo a alguna cosa, la angustia es el miedo a la nada, decía Heidegger.

6. El cierre.

“Es la última clase... tengo que llegar temprano”, relató una estudiante al final del tercer trimestre. ¿Es la última “clase”? ¿Es la “última” clase? ¿Y por qué llegar temprano? Porque es la última. Porque es la última clase y el tiempo se acaba. El tiempo pasó. Las preguntas que les hicimos en esa última reunión fueron de la siguiente forma: “¿Cómo se ven de septiembre de 2012 a ahora?”; “¿De que fueron testigos en este tiempo?”. El tema principal era la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a eso le sumábamos el hecho de la despedida. Analizaremos las reflexiones de los dos grupos al mismo tiempo. “Yo tuve un cambio drástico”, dijo un estudiante; “cuesta trabajo creer que ésta es la última reunión”, dice una chica; “es muy difícil con gente de afuera poder compartir lo que pasó aquí”, dice una más. Los temas principales se estructuran en esta primera espiral, con sentimientos que van desde el reconocimiento del cambio, la perplejidad por el final, la dificultad de compartir lo singular de la experiencia. De hecho, tenemos muchos más testimonios registrados en estos sentidos. Pero básicamente, lo que se puede recoger de los mismos es que vivían el final del proceso entre el alivio y la gratitud, entre la incertidumbre y la esperanza. Pero existieron otros sentimientos más,

sumados a los que se exponen. Lo relevante para nosotros fue la narración de la experiencia en la que fueron testigos de su propio aprendizaje como psicólogos, articulando las diferentes experiencias y sentimientos disociados operativamente a lo largo del proceso, pero que ahora aparecían disociados y articulados. Lo que llamaríamos, disociación *sigma*,¹¹ es decir, el grado de disociación se pauta, en este momento, por la posibilidad de experimentar sentimientos ambivalentes al mismo tiempo, sin paralizarse (impotencia, frente a la idealización del otro) o rechazarse (omnipotencia, frente a la desidealización del otro). La cogestión no trajo al juego institucional toda la potencia política posible del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero produjo elementos emocionales y cognitivos fundamentales para poder vivenciar y pensar mínimamente dicha potencia instituyente.

El grupismo fue disuelto para evitar su estructuración, aunque el precio fue saber que una fase más radical de la *institucionabilidad* (a diferencia de la institucionalización)¹², en cuanto autogestión pedagógico-política, se quedó a la espera. No hubo más *tiempo*. No hubo más tiempo institucional para un cuarto momento que deshiciese la lógica dialéctica de la estructuración institucional, y permitiese despuntar hacia experiencias de corte autogestivo.

Las despedidas de los dos grupos fueron semejantes pero disímiles también. En el grupo A, muy emocionados, todos nos despedimos de abrazo. En el grupo B, todos nos juntamos y nos hicimos fotos colectivas. Por ahí se quedaron las cosas... Y las mañanas se hicieron tardes...

¹¹ Ver esquema al final.

¹² La propuesta de pensar en un momento general del proceso institucional que englobe los tres que forman el proceso institucional tendrá aún que ser objeto de indagaciones. Apenas esbozamos aquí una hipótesis. De ser cierta, el proceso de la institucionalización no tendría que cerrar el proceso de estructuración de lo institucional. Por lo mismo, se nos ocurre que la noción tentativa de *institucionabilidad*, influenciada más por la lexicografía benjamínea, podría expresar ese momento en donde se abarcan las potencias institucionales y qué se radicaliza más en la cogestión de la acción pedagógica, asumiendo claramente toda la potencia instituyente en una posible autogestión colectiva. Aclarando más, hay que considerar que los tres momentos de la institución componen, por un lado, el propio proceso de la institucionabilidad, y por otro lado, que la propia autogestión está incluida en la misma. No hay autogestión sin potencia instituyente, es decir, sin un cierto proceso de institucionabilidad. Esta cuestión fue apenas esbozada en el Análisis Institucional bajo las consideraciones referentes a la *contra-institución*.

Polémica a modo de conclusió

En la primera parte de este trabajo arriba citado, analizamos algunos elementos del artículo de Claudia Salazar Villava ¹³, y citamos ahora el punto que se quedó pendiente de elaborar ¹⁴, como un modo no solamente de concluir ésta, sino de concluir dejando abiertas cuestiones aún por dirimir, decía/decíamos:

“ ‘Estamos pues afirmando que hay proceso colectivo, es decir que *hay grupo*, cuando los sujetos se reúnen alrededor de un proyecto que han de impulsar entre todos y que sus interacciones tienen lugar en razón de su proyecto’. (111). Esta definición de lo grupal idealiza al proceso instituyente, pues en realidad no existen procesos colectivos puros, sin determinaciones institucionales de todo tipo. Lo otro es la asociación entre lo colectivo y lo grupal, que merecerá algunas consideraciones en la 2a parte de este trabajo, a ser publicada.”

Pues bien, después de nuestro relato analítico de esta experiencia en concreto, nos quedan claros algunos puntos sobre ese binomio establecido por Salazar: grupo/colectivo. Si pensamos en esta experiencia desde lo estrictamente colectivo, podríamos decir que el grado de potencia colectiva que se alcanzó en los dos grupos fueron diferentes, pues singulares, y en ningún momento se puede asegurar que lo grupal transitó enteramente por la colectivización de un “proyecto”. Lo que sí creemos que se ganó, fue en potencia grupal de la *tarea*, y que es una cosa muy diferente al momento del proyecto. Por lo mismo, la aparente asociación entre lo colectivo y lo grupal que hace la autora es engañosa pues en realidad es una dicotomía disfrazada de principio rector: si no hay grupalidad no hay colectividad, si no existe lo colectivo no hay grupo. Creemos que en nuestra experiencia ¹⁵, lo grupal puede contener diversos momentos de colectivización y de sus contrarios, momentos que se afanan en descolectivizar al grupo, impotentizarlo u omnipotentizarlo, etc. Y lo mismo, no todos los proyectos colectivos, en general, son grupales, los movimientos sociales, las comunidades, etc., que aunque operen con estructuras grupalizadas, no quiere decir esto que sean grupos con un proyecto

¹³ Salazar Villava, Claudia. “Formación y trabajo grupal. El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje”. Revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*. N° 22, 2004, pp. 91-114. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México

¹⁴ Nota 26, p. 30.

¹⁵ García Masip, Fernando; Manero Brito, Roberto. “#somos más de 9. Una experiencia de análisis institucional en el seminario “Dispositivos grupales de intervención” de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-X. Artículo aparecido en el *Anuario de Investigación 2012*, del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X. En este texto se tratan ampliamente los problemas referidos a los tiempos y a la administración de la trimestralidad que se anunciaban más arriba. Se recomienda su lectura para aclarar estos puntos.

claro, aunque existan claramente varias tareas diferenciadas realizándose. Por lo mismo, reducir a una cadena socio-semántica grupo-colectivo-proyecto, su efecto es el de terminar proponiendo que, o el grupo asume su entera autogestión, sin necesidad de coordinación o de intervinientes, o que el grupo es manipulado institucionalmente siguiendo oscuros deseos de poder por parte de los docentes. Son estas dicotomías las que construyen el edificio metafísico de la *institucionalidad* dominante. Reafirmamos, pues, que para nosotros, la intervención socioanalítica en los grupos es una pedagogía. Y que no queremos des-sociar nuestro actuar docente de nuestro actuar analítico.

Para concluir, retomamos otra parte del texto de Salazar en dónde esto queda perfectamente claro. Dice ella: “Pensar que es posible ejercer simultáneamente la tarea de docente y la de coordinador o interviniente en un supuesto proceso grupal de los intervenidos, lo que en realidad es una revoltura de lugares y mandatos que hacen imposibles ambas tareas”, (113). No sabemos si al lector tenemos que darle aún más elementos polémicos sobre esta problemática. Sin embargo, a nosotros sí nos queda claro que innumerables experiencias de enseñanza-investigación pueden ser desarrolladas interviniendo en sala de aula desde una perspectiva bien fundamentada teóricamente, y que al mismo tiempo vaya creando conceptos singulares que son el resultado de la potencia del acontecer grupal en las instituciones. Lo demás, son como regaños morales...

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2008). *La potencia del pensamiento*. Edit. Anagrama, Barcelona.
- Aristóteles (1990). *Mefísica*, Ed. Gredos, Madrid. Ed. Trilingüe. Trad. Valentín García Yebra.
- Bauleo, Armando (1982). "Aprendizaje Grupal", *Ideología, grupo y familia*, Folios Ediciones, México.
- Bion, W: R. (1980) *Experiencias en grupos, dinámicas de grupo*, Paidós, Barcelona.
- Desroche, Henri (1976) *Sociología de la esperanza*. Editorial Herder, Barcelona. "Introducción: El milagro de la cuerda"; "Fenómenos religiosos e imaginación colectiva"; "Conclusión: Sociología de la esperanza y esperanzas de las sociologías".
- Falleti, V. (2012). *Movilización y protesta de las clases medias argentinas. Cacerolazo y asambleas barriales*. México. UAMX, CEIICH-UNAM, CLACSO.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Freud (1980 [1909]) *A propósito de un caso de neurosis obsesiva. Caso de «El hombre de las Ratas»*, Obras Completas de S. Freud, Volumen X, Amorrortu, Buenos Aires/Madrid.
- Freud (1980 [1913]) *Totem y tabú*, Obras Completas de S. Freud, Vol. XIII, Amorrortu, Buenos Aires/Madrid.
- Freud (1979 [1915]) Lo inconciente (1915) en *Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1915). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*, Obras Completas de S. Freud, Vol. XIV, Amorrortu, Buenos Aires/Madrid.
- Freud (1979 [1930]) El malestar en la cultura (1930) en *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras*, Obras completas de S. Freud, Vol. XXI, Amorrortu, Buenos Aires/Madrid.
- García Masip, Fernando (2011). "Comunidades aporéticas". Revista Tramas. Subjetividad y procesos sociales, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.
- García Masip, Fernando; Manero Brito, Roberto (2013). " #somos más de 9. Una experiencia de análisis institucional en el Seminario 'Dispositivos grupales de intervención' de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la

UAM-X". *Anuario de Investigación 2012*, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI, Buenos Aires

Laplantine, François (1978). *Las voces de la imaginación colectiva. Mesianismo, posesión y utopía*. Editorial Granica, Barcelona. pp. 13-79.

Lyotard, J. F. (1983) *Le différend*, Edit. Minuit, Paris.

Manero, Roberto (1996). "El análisis de las implicaciones", en *3er Foro Departamental de Educación y Comunicación 1995: Psicología*. UAM-X, CSH, Depto. Educación y Comunicación, México.

Manero, Falleti, García Masip (2013) Es la última clase... tengo que llegar temprano. Experiencias grupales en el sistema modular de Licenciatura en Psicología en la UAM-X, parte I, *Revista Area 3, Cuadernos de Temas Grupales e institucionales*, Nro. 17, Invierno, Madrid.

Salazar Villava, Claudia. "Formación y trabajo grupal. El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje". *Revista Tramas. Subjetividad y procesos sociales*. N° 22, 2004, pp. 91-114. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

Anexo

ESQUEMA GENERAL DE LOS MOMENTOS DEL GRUPO

1.- Impotencia grupal: **grupo objeto a**, verticalidad/ indiscriminación/ disociación *alfa*: constitución de la estructura de lo manifiesto y de lo latente. Asociación institucional.

2.- Omnipotencia grupal: **grupo objeto b**, horizontalidad/discriminación/ Disociación *beta*: constitución de la separación entre participantes y coordinadores. Asociación anti-institucional.

3.- Potencia co-gestiva grupal: **grupo sujeto a**, producción/transversalidad condicionada. Disolución de lo grupal, Proyecto profesional social. Disociación *sigma*: separación y articulación de los procesos pedagógicos y políticos. Asociación no-institucional o para-institucional.

4.- Potencia autogestiva grupal: **grupo sujeto b**, Auto-poiésis/ transversalidad incondicionada. La potencia se torna acción. Autodisolución de lo grupal. Proyecto político social. Supresión de la disociación en favor de la asociación. Asociación contra-institucional.