



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

www.area3.org.es

Nº 17 – Invierno 2013

“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 I ¹

Roberto Manero Brito, Valeria Fernanda Falletti y Fernando García Masip ²

Resumen: El presente trabajo es el resultado de varios años de investigación en la práctica de la enseñanza de la psicología social en la UAM-X. Lo que aquí se expone es la primera parte de esa investigación que por ser de una extensión superior a los formatos requeridos tuvimos que dividirlo en dos. Así, se discuten básicamente los antecedentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje modulares y la historia de sus diferentes transformaciones pedagógicas a lo largo de treinta años. El relato principal es sobre la experiencia con las prácticas de grupo operativo y de pedagogía socioanalítica en dos grupos de estudiantes del Seminario Teórico-Methodológico del área de concentración en Psicología Social de la carrera de Psicología de esta Universidad.

Abstract: This paper is the result of several years of research in Social Psychology learning practices at the Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X). What we present here, is the first part of this research, which is impossible to publish entirely in the review formats, that's why we divided it in two sections. We discuss basically the Modulate learning processes antecedents, and the history of its different pedagogical transformations along thirty years. The main story is about the experience with Operative Groups and Socio-analytical Pedagogy practices in two students groups in the Theoretical and Methodological Seminar of the Social Psychology career in this University.

Palabras clave: Institución de la enseñanza, Psicología social, Sistema modular, Grupo operativo, Pedagogía socioanalítica.

Keywords: Learning Institution, Social Psychology, Module System, Operative Group, Socio-analytical Pedagogy.

¹ El presente texto es la primera parte de un documento mayor. El resto del documento será publicado en esta misma Revista, si es aceptado en otro número, o en otra revista que pueda contenerlo. En la segunda parte se relatan dos experiencias concretas de trabajo con grupos modulares de la carrera de Psicología, de la UAM-X, en particular de dos grupos del área de concentración en Psicología Social, último año de la carrera. La frase entrecorrida fue dicha por una estudiante, en febrero de 2013, en el Seminario Teórico-Methodológico del Área de concentración en Psicología Social en donde se llevaron a cabo las mencionadas experiencias pedagógicas.

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

“¿Cómo, en efecto, la sociedad extendería su poder sobre esas regiones de la vida psíquica individual, donde no encuentra nada que le sea propio y de las que no puede percibir nada?”³

Introducción

Si hay que llegar temprano para poder terminar un proceso de enseñanza que duró todo un año lectivo, nos llama la atención que el término “clase”, continuase vigente en el discurso de nuestra estudiante. ¿Clase o seminario? ¿Seminario o grupo? ¿Estudiante o participante? ¿Estudiante y participante?. 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.

En el presente texto trabajamos básicamente con los elementos conceptuales que sirvieron de marco general para poder desarrollar las experiencias que se realizaron *en* y *con* los dos grupos.

En los *Antecedentes* se describe la historia del sistema modular, sus formas de trabajo en grupo, sus contradicciones, sus transformaciones, sus limitaciones. Igualmente, se describe la introducción del trabajo con grupos operativos en el sistema modular de la Licenciatura en Psicología, con concepciones y técnicas diferentes a las del sistema modular.

Enseguida, se exponen y analizan los fundamentos de la propuesta de una Psicología Social de Intervención, desde donde se podrá comprender que el aprender, el investigar, el intervenir en la realidad, el reflexionar colectivamente sobre el proceso de investigación, etc., sirvieron de base para poder retomar las experiencias en grupos operativos que se habían tenido que abandonar durante un determinado período institucional. En esa línea se exponen también los fundamentos

³ Halbwachs, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anthropos, 2004 (1925), p. 317.

conceptuales tanto del papel de la Teoría en el trabajo de investigación colectiva como las formas de desarrollar específicamente los dispositivos basados en los grupos operativos. Enseguida, y para finalizar, exponemos la estructura del Seminario Teórico-Methodológico del Área de concentración en psicología social en donde se realizaron las mencionadas experiencias.

Por otro lado, proponemos en dos momentos un conjunto de reflexiones críticas hacia un trabajo de la Dra. Claudia Salazar Villava, en el que a su vez criticaba, con mucha lucidez, el uso de pedagogías operativas, psicoanalíticas y socioanalíticas en la enseñanza modular de la Licenciatura en Psicología. Creemos que la interlocución crítica y no personalizada con esta colega investigadora de nuestro Departamento, puede ser de fértiles resultados en el sentido de la contribución que se puede generar para elucidar un poco más a las complejas redes de poder, de saber y de deseo que se tejen cuando se trata de enseñar de *otras maneras*.

Antecedentes

El grupo en el sistema modular

Quizás uno de los elementos más visibles y espectaculares de la pequeña revolución pedagógica que significó el sistema modular⁴ en la Unidad Xochimilco de la UAM fue su planteamiento del trabajo en el aula. Los estudiantes deberían trabajar alrededor de un problema de investigación (proporcionado por el módulo), y para ello deberían acudir a los aprendizajes necesarios, en lo teórico, metodológico y técnico. El profesor quedaba descentrado de su tarea tradicional: informar a los estudiantes, darles “la clase”.

⁴ El sistema modular fue un sistema educativo planteado para la educación superior, adoptado desde su origen por la Unidad Xochimilco de la UAM. Este sistema planteaba su inserción en una estructura departamental -lo que suponía que no existía una desvinculación entre procesos docentes y de investigación-, desde la cual se gestionaban los recursos docentes para la enseñanza. El planteamiento central del sistema modular era la articulación de la docencia, la investigación y el servicio como eje central del funcionamiento universitario. Esto sería posible a través de una pedagogía grupal, centrada en la investigación, que tendría como eje una problematización de la realidad social. La operación pedagógica de dicho sistema se realizaría a través del módulo, paquete integrado de enseñanza-aprendizaje, que se centraba en un proceso de investigación a partir de un problema-eje, desde el cual se articulaba el proceso educativo, y que rompía con el sistema de materias. Así, el sistema modular rebasaba la estructura napoleónica de la universidad vigente, con sus facultades e institutos de investigación, así como el sistema de materias como aprendizaje bancario.

El modelo de trabajo vigente en los primeros años de práctica de este sistema estaba más cercano al de un *taller*, es decir, un conjunto de estudiantes que indagaban sobre los procesos de la realidad a partir de orientaciones y del acompañamiento de un *docente*. La misma denominación se había tomado para sustituir las referencias tradicionales al *profesor* o *maestro*. Éste se debía constituir como “guía” o asesor del proyecto de investigación que el grupo se encontraba realizando.

Estos planteamientos iniciales del sistema modular presentaron bien pronto una serie de problemas de difícil solución. Todos ellos, o una gran mayoría, tenían que ver con la inserción de tal sistema en una estructura institucional más bien tradicional, que debería respetar los elementos centrales para su *equivalencia* con otras universidades.⁵ En el plano pedagógico, estos elementos eran fundamentalmente el *currículum* o plan de estudios de las licenciaturas que se estudiarían, así como el sistema de acreditación y su referente en las calificaciones. Más adelante trabajaremos sobre este punto.

El grupo en el sistema modular era un elemento de importancia central. Se debería trabajar en grupos pequeños (8 a 15 integrantes), con la guía de un docente. Docente y estudiantes contaban con el módulo⁶ para orientar el trabajo, que se entablaba a través de discusiones en grupo sobre los temas del módulo.

El trabajo docente, decíamos, se encontraba descentrado. No consistía únicamente en informar y acreditar o no a los estudiantes, sino que funcionaba como guía o líder en el proceso de investigación, completaba la información de la bibliografía, funcionaba como animador o coordinador del grupo y garantizaba que éste cumpliera con los objetivos del módulo. Sus funciones eran, como puede suponerse, también muy contradictorias.

A pesar de ello, el trabajo en el sistema modular en sus primeros momentos resultó muy intenso, apasionante y comprometedor. El *compromiso* docente y estudiantil fue una característica de esos tiempos. Sin embargo, las características

⁵ Esto se constituye como un analizador privilegiado de la diferencia entre organización e institución. Si bien la UAM es una universidad moderna, con un sistema departamental en unidades autónomas, la *institución* de educación superior, la institución universitaria era una institución más tradicional. Por ello, la articulación del sistema modular con el resto de las *instituciones de educación superior* se constituyó como un gran problema.

⁶ Paquete de enseñanza-aprendizaje, que incluía los temas, la bibliografía, las modalidades de actividades y de evaluación para el trabajo pedagógico. Estaba redactado a partir de métodos de enseñanza por objetivos, lo que generaba desde entonces cuestionamientos y problemas por la contradicción entre las finalidades de la enseñanza modular con los métodos pedagógicos.

requeridas para el trabajo docente, así como la inercia institucional de los procesos de enseñanza-aprendizaje impusieron un derrotero en el que poco a poco se fue diluyendo el cuestionamiento explícito e implícito que el sistema modular ejercía sobre el resto de la educación superior.

El proceso de institucionalización del sistema modular⁷

Efectivamente, la institucionalización del sistema modular mostró claramente la *mühlmanización* de este dispositivo (Cfr. Lourau, 1980a). Este fenómeno (denominado por el autor el *efecto Mühlmann*) describe el proceso de institucionalización de movimientos y vanguardias sociales y artísticas, como cuestiones ejemplificativas. Dicho proceso estaría orientado a partir de dos ejes fundamentales: el *fracaso de la profecía o del proyecto del movimiento*, como condición necesaria para su institucionalización, y el *principio de equivalencia ampliado*, que propone al Estado⁸ como equivalente general de todas las formas sociales e instituciones.

El proceso hacia la equivalencia del modelo educativo de la UAMX no fue sencillo, y no se realizó únicamente en sus aspectos formales u organizativos. Al contrario, tocó las fibras más íntimas del modelo, suavizó sus aristas más incómodas, y excluyó de su discurso la radicalidad pedagógica y política que lo caracterizaba. Lentamente, el módulo dejó de ser tanto una figura mítica como un modelo de transformación, y se conformó con ser una vaga traducción a nuevos términos de una veleidad revolucionaria. El sistema departamental, con todas sus distancias guardadas, se fue acercando a los sistemas napoleónicos: aunque no tan distantes, ahora la docencia funciona básicamente a partir de las Divisiones, mientras que la investigación es una función propia de los Departamentos. Se instituye no sólo una diferencia de funciones, sino una creciente incomunicación (política, académica y administrativa) entre esos dos procesos.

En el plano pedagógico, la institucionalización del sistema modular se tradujo en una operación modular muy cercana a los sistemas por materias. Los elementos

⁷ Hay un artículo de uno de nosotros (Manero, 1994), que describe con detalle este tema. Remitimos al lector si le interesa profundizar este asunto.

⁸ Cuando Lourau habla del Estado no se refiere a la figura sociológica clásica: territorio, gobierno y población. Habla más bien de esa fuerza normalizadora, que estructura y define un campo político e imaginario para toda la sociedad.

“prácticos” (desde las matemáticas hasta el aprendizaje de técnicas de investigación y de trabajo específico de cada licenciatura) fueron desplazados a los “talleres”. Se hace así una primera división entre “módulo” y “taller”. El “módulo” aparece como un conjunto de lecturas que se constituyen en la parte “teórica” del proceso. Las diferentes “unidades” que componían al módulo se fueron constituyendo en equivalente de las materias en la enseñanza tradicional, nada más que vistas no en paralelo, sino en serie e intensivamente (ya que hay que dejar las últimas semanas del trimestre para la “investigación”, eufemismo que señala el espacio que han tomado las *prácticas escolares*).

En el sistema modular institucionalizado, el profesor no dicta cátedra desde su estrado, sino que *da clase* sentado alrededor de una mesa, como todos los estudiantes. Es una práctica frecuente que el mayor tiempo del trabajo en aula sea la *información* que el profesor imparte a los estudiantes. Más que un trabajo sobre un objeto de transformación, el proceso del aula se convierte en una *clase* o *conferencia* que el docente (cada vez más llamado *profesor* o *maestro* por los estudiantes) imparte a los estudiantes. Ya no hay módulo como paquete de enseñanza-aprendizaje, sino que ha sido sustituido por *programas* diseñados por los profesores en turno, en los cuales se especifican los temas a tratar y la bibliografía correspondiente.

Los procesos de evaluación se van haciendo inexistentes, sustituidos por sistemas de *acreditación* -necesariamente cuantitativa- que se imponen sobre cualquier lógica pedagógica.⁹

En este contexto, el sistema modular subsiste sobre todo en sus *símbolos*: las mesas y sillas, en vez de *aulas-auditorio*, la mención del docente-asesor, la estructura trimestral, las “investigaciones”, etc. El símbolo, por lo menos en estos casos, es presencia de una *memoria* de un proyecto que aún, de alguna manera, habita los espacios de la institución, como un fantasma que no se ha resignado a salir del limbo. Eventualmente, de vez en cuando, vemos en diferentes experiencias docentes, investigativas, ciertas explosiones creativas y productivas (en el sentido guattariano), que nos indican la dirección de esa memoria. Creemos que el diseño y la realización del *seminario teórico-metodológico* en el Área de Concentración en

⁹ En ese sentido, cada vez se ocupa más el tiempo del profesor para diseñar, preparar y corregir sus instrumentos de calificación, y la formación se centra cada vez más en la capacitación para aprobar los exámenes. Baulao mencionaba: “Entre tanto examen, ¿a qué hora enseñan?” (Comunicación personal).

Psicología Social (en el proyecto que denominamos *Psicología Social de Intervención*) transita en ese sentido.

Los Grupos Operativos en la Licenciatura en Psicología de la UAMX.

La implementación de los Grupos Operativos en la historia de la UAMX ha pasado por varios momentos. Es necesario mencionar que dicha perspectiva de la Psicología Social ha estado presente en la UAMX prácticamente desde sus inicios. La licenciatura en Psicología estuvo inspirada en buena parte en la lectura de Bauleo de la Psicología Social pichoniana, posteriormente traducida como Grupos Operativos-Productivos y finalmente como Psicología Social Analítica. Durante los primeros años del sistema modular, hubo un servicio de asesoría pedagógica, que estaba integrado, entre otras, por dos psicólogas que tenían un conocimiento amplio del trabajo en grupos operativos.¹⁰

El grupo inicial de docentes de la licenciatura en Psicología, trabajó los Grupos Operativos directamente con Armando Bauleo, Martha y Juan Carlos de Brasi. Algunos de ellos fundaron una efímera asociación, que marcaba ya su interés en la concepción de Psicología Social que había reestructurado el proyecto inicial planteado por el Dr. Serafín Mercado, de corte francamente cognoscitivista. Con el liderazgo de Margarita Baz y Ana María Novelo, este grupo fundador difundió el interés por el trabajo en grupos operativos con las primeras generaciones de estudiantes de la licenciatura.

Evidentemente no todos los profesores comulgaron con ese proyecto. Los grupos operativos no sólo fueron la marca de un nuevo perfil de profesional en el país, de un nuevo proyecto de Psicología, sino también el símbolo de una división en el cuerpo docente que marcaría los primeros años de trabajo en la universidad.

Algunos estudiantes recién egresados hicimos nuestro el proyecto planteado por la Psicología Social pichoniana. A través de la licenciatura, con los docentes fundadores, pero también de forma extracurricular, con Juan Carlos de Brasi, Gregorio Kaminsky, Armando Bauleo y Martha de Brasi, cuando viajaban a México,

¹⁰ Lore Aresti, que actualmente es docente del Área de Concentración en Psicología Educativa, y Silvia Emmer, que regresó a su natal Argentina, y que continúa colaborando con la UAMX en el Comité Editorial de la Revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*.

nos fuimos formando en un trabajo de asesoría y de reflexión sobre nuestra actividad con grupos y también sobre temas selectos de la Psicología Social.

Hacia 1981-1982 iniciamos ya como docentes¹¹, en el módulo V de la licenciatura (que entonces se denominaba Experiencia y Aprendizaje, y cuyo contenido era una introducción al pensamiento y el aprendizaje grupal, así como una crítica a las formas tradicionales de la institución pedagógica), una separación de los contenidos de grupo para trabajarlos a partir de la técnica de los Grupos Operativos. Dicho movimiento se justificaba a partir de la crítica a los procesos de institucionalización del proyecto que, desde nuestro punto de vista, estaba perdiendo, en su tecnificación, el *sentido político y antiinstitucional* que lo caracterizaba. La experiencia de los *Talleres de grupo* pretendía, desde un modelo *en oposición* a las formas dominantes y tradicionales de enseñanza, plantear un espacio en el que se pudiera reflexionar de otra manera, fuera de las formas grupales inducidas por la *acreditación-calificación*, así como de la estructura del aprendizaje memorista.

Un año después de iniciados los talleres los autodisolvíamos, precisamente cuando caímos en cuenta de su propio proceso de institucionalización. Los talleres perdían también su capacidad cuestionadora y anti o contrainstitucional.¹²

La autodisolución de los talleres coincidió con nuestro ingreso en el Área de Concentración en Psicología Social, como docentes. Allí iniciamos también un proceso para la creación de un proyecto de formación de psicólogos sociales mucho más centrado en los Grupos Operativos. A partir del encargo del entonces Jefe del Departamento de Educación y Comunicación, Gabriel Araujo, diseñamos un módulo para el Área de Concentración que se salía de las formas ya institucionalizadas del diseño modular. La forma y el contenido del módulo estaban fuertemente trastocados, de manera de hacer congruente el trabajo docente con el proyecto de Psicología Social portado por los Grupos Operativos.

Dicho módulo jamás se llevó a la práctica. Fernando García emigró a Brasil, Roberto Manero a Francia y Raúl Villamil a Francia e Italia. Durante los años siguientes se vivió un éxito y una difusión relativamente amplia de los Grupos

¹¹ Fernando García Masip, Roberto Manero y Raúl Villamil, con la ayuda ocasional de Gregorio Kaminsky.

¹² De acuerdo al planteamiento de René Lourau, en ocasiones la autodisolución de grupos, vanguardias artísticas o movimientos sociales es una medida en contra de su institucionalización (Cfr. Lourau, 1980b).

Operativos. Surgieron algunas escuelas de formación para la coordinación de grupos (EIDAC y TAIGO), y en la UAMX y otros espacios empezó a cobrar vigencia una derivación de la técnica, denominada *entrevista grupal*.¹³ En síntesis, la institucionalización de los Grupos Operativos en este período los convertía en una *técnica* al servicio de la investigación de corte académico (o academicista), y ya no como una experiencia de corte con los modos institucionalizados de la enseñanza.

Hacia principios de los años 90, la contradicción entre grupos docentes se había desplazado. Ya no estaban los promotores de los Grupos Operativos versus los psicólogos más funcionalistas, conductistas o academicistas, sino que aparece un nuevo clivaje, que oponía a los “grupistas” versus los “institucionalistas”. El Análisis Institucional fue introducido a la universidad a través de los mismos promotores de los Grupos Operativos. Las lecturas de Lapassade eran muy ilustrativas sobre las posibilidades de pensar a los grupos en el contexto de la universidad. El planteamiento lapassadiano permitía recuperar la dimensión política del quehacer grupal.¹⁴ Sin embargo, hacia los años 90, las contradicciones entre las propuestas, los dispositivos y los regímenes conceptuales entre los Grupos Operativos y el Análisis Institucional estallaron. En ese tiempo fue cuando, por sugerencia de la entonces directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Dra. Sonia Comboni, Raúl Villamil y Roberto Manero hicieron un encargo de intervención a René Lourau, para realizar un socioanálisis en la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

La intervención de Lourau, que incorporó a la Sociedad Mexicana de Análisis Institucional -recién creada, en la que participaban además de Manero y Villamil, Gabriela Sánchez, Raúl Cabrera y Marcelo Carrillo entre otros- generó un fuerte malestar en algunos grupos docentes, y dejó huella a partir de algunos artículos que sintetizaban la postura institucionalista respecto de las prácticas grupales, especialmente los Grupos Operativos: desde allí empieza a difundirse elementos de un trabajo inédito que realizó Lourau en 1982-1983 (Lourau, 1983). Se empieza a trabajar sobre dos críticas al trabajo grupal: el *grupismo* y el *grupalismo*. Y se

¹³ Que había sido ya anunciada por algunos docentes, en el contexto del Área de Investigación “Los procesos grupales e institucionales y sus interrelaciones”: Rosa Carmen Galván y Carlos Rojas, en 1982-1983.

¹⁴ En esta lógica, posteriormente se incorporaría el trabajo de Guattari sobre la transversalidad.

inaugura una nueva arena para el enfrentamiento: la recién aprobada Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.¹⁵

En medio de una situación bastante conflictiva se realizó un trabajo de grupo en la Maestría. Durante muchos años, eran invitados diferentes personalidades de la Psicología Social para hacer un trabajo con los estudiantes: fue el caso de Fernando González y de Horacio Foladori, por mencionar sólo a algunos. Durante ese tiempo, el trabajo en grupo fue severamente criticado por su *grupalismo*, en el cual, según algunos de nosotros, había el ocultamiento de dimensiones político-institucionales, que eran objeto de una psicologización. Las contradicciones pedagógicas de la Maestría eran *interpretadas* desde el espacio grupal, y con ello *neutralizadas*.¹⁶

Posteriormente, el pensamiento y el trabajo grupal vivieron una contracción y una diversificación. Los Grupos Operativos dejaron de ser practicados, cediendo el espacio a *grupos focales*, *entrevista grupal*, *grupos de reflexión* y un largo etcétera. El trabajo en Grupos Operativos fue prácticamente exiliado de la Maestría, y sustituido en la licenciatura a partir de un modelo de *seminarios* que empezó a cobrar vigencia desde finales de los años 80.

Sería hasta 2007 y 2008, que en el contexto de la licenciatura y de la Maestría que se volvería a practicar los Grupos Operativos, y se convertirían de nuevo en un elemento para la reflexión en la Psicología Social. El espacio para la práctica de *Dispositivos grupales de intervención* en la Maestría, así como el *Seminario Teórico* del Área de Concentración en Psicología Social de la licenciatura fueron los lugares en los que se ancló de nuevo esta práctica.

La otra mirada

En su artículo "Formación y trabajo grupal. El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje"(2004), Claudia Salazar realiza un diagnóstico de las diferentes prácticas de aprendizaje grupal en el seno de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, de la

¹⁵ Después de varios proyectos que no fueron aprobados, la última versión fue diseñada por Margarita Baz, Roberto Manero y José Perrés. Esta maestría ya no estaba inspirada estrictamente en el proyecto de los Grupos Operativos, sino que incluyó elementos de Psicología Social que iban más allá del psicoanálisis y las teorías grupales. El Análisis Institucional, contenidos de orden sociológico y antropológico hacían su aparición.

¹⁶ El desarrollo del pensamiento grupal en el contexto de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones podría ser objeto de un artículo aparte. La Maestría lleva casi 20 años de funcionamiento, por lo cual este tema deberá ser desarrollado en otro espacio.

UAM-X. Sin embargo, estas referencias institucionales, no están especificadas en su artículo, hay que deducirlas. Lo que dice al principio del texto es: “Las formas de poder se manifiestan en las prácticas educativas en general, no han sido ajenas a las discusiones recurrentes en nuestro campo de reflexión, la Psicología Social de Grupos e Instituciones” (91). Por lo mismo, la autora da a entender que el campo problemático no está necesariamente ligado a la UAM-X; sería más amplio. Pero, por otro lado, Salazar hace algunas referencias a autores (Pichon, Lourau, Freire, por ejemplo¹⁷) y a prácticas pedagógicas que se desarrollaban en esos espacios académicos por varios docentes-investigadores, pero omite las referencias nominales explícitas de dichos investigadores implicados en la institución “fantasma”. Por lo tanto, esas referencias nominales se tienen también que deducir. Así, el artículo en cuestión critica, sin nombrar, a los grupos y a los implicados en esas prácticas grupales (grupo operativo) e institucionales (socioanálisis), pero con un tono textual del tipo, “todos sabemos a quienes nos referimos”, dando por tanto la clara impresión de ser un trabajo muy doméstico; tal vez algunos lectores “externos” que no conozcan los complejos antecedentes institucionales de este tipo de prácticas de enseñanza puedan sacar conclusiones generales, más allá de la *novela familiar* de la Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-X. En realidad, la arquitectura tácita del texto lleva a descubrir que el “mensaje”, además de ser para consumo interno, es sobre todo de cuño político. Escogeremos, por ahora, apenas algunos pocos elementos del texto de Salazar para poder aquilatar los efectos institucionales del mismo en su relación con el trabajo de enseñanza-aprendizaje en los grupos modulares del área de Psicología, en sus diferentes niveles. Veamos:

“Cabe pues preguntarnos: ¿son estas experiencias en grupo, parte sustancial de la formación para EL TRABAJO CON grupos? ¿De qué manera inciden en la formación? ¿Cuáles han sido las modalidades más significativas al respecto? Algunas de ellas implican la participación con los alumnos, de un coordinador de grupo, concebido desde la tradición grupalista producida en el ámbito psicoanalítico —como los grupos operativos que ya mencionamos—, o incluso el pasaje por una especie de intervención socioanalítica en el grupo de alumnos, a cargo de un staff de intervención. (...) Por ejemplo, ¿cuál es la relación entre la figura del coordinador de grupo o del staff interviniente, y la del docente? ¿Puede el docente ser al mismo tiempo coordinador o staff socioanalítico?”. (93) (mayúsculas de la autora).

17

Y que son *algunos* de los autores que privilegiadamente trabajaban, o trabajan, algunos investigadores en grupos operativos, socioanálisis, pedagogía y educación populares; nos referimos a investigadores como Roberto Manero, Raúl Villamil, Rafael Reygadas, Patricia Casanova, Adriana Soto, Verónica Gil, Fernando García, etc. En otra vertiente más cercana al psicoanálisis, que también se critica, los investigadores principales eran, o son, por ejemplo, Margarita Baz, José Perrés, Gregorio Kaminsky, Sylvia Radosh, Lidia Fernández, etc.

El punto principal que estas preguntas buscan, es elucidar la aparente sobreposición de la figura del docente modular, o simplemente del docente (pues en ningún momento en todo el texto, Salazar hace alguna mención al sistema modular de enseñanza-aprendizaje en grupo de la UAM-X), con las figuras del coordinador de grupo operativo (de orientación psicoanalítica específicamente) y con la figura del analista institucional de corte socioanalítico. Parecería que enseñar Psicología Social de Grupos e Instituciones, necesita de docentes, y suponemos que de preferencia psicólogos profesionales con alguna formación en Psicología Social, pero docentes que no metamorfoseen la docencia en una práctica de formación profesionalmente orientada. La docencia como la trata Salazar, aparece siempre depurada de cualquier predicado que pudiera desviarla de su misión: enseñar psicología social desde prácticas pedagógicas que no sean sino las tradicionales, modulares o no.

Resulta, entonces, casi imposible entender la pregunta de Salazar: “¿son estas experiencias en grupo, parte sustancial de la formación para EL TRABAJO CON grupos?” La diferencia, aparentemente sutil, entre el “*en* grupo” y el “*con* grupo”, es por lo menos sofisticada. Y lo es porque Salazar sabe muy bien que enseñar profesionalmente el trabajo *con* grupos se hace de forma perfectamente congruente y fundamentada, ¡si se enseña a trabajar *en* grupos! Esa diferencia que la autora establece no es, por lo tanto, sólo de orden *técnica*, es de orden *política*. En realidad, Salazar mantiene perfectamente dissociadas a la práctica docente CON grupos y a la práctica profesional EN grupos. En la Universidad, la autora-docente enseña *con* seminarios, en donde la figura central es su ser docente, y en su trabajo profesional con organizaciones, o en su consultorio particular, trabaja *en* grupos o en lo que quiera, al final de cuentas la clínica no pasa por el escrutinio universitario: cada quién hace lo que quiera allá “afuera”. De esa forma, a la diferencia sofisticada y política que Salazar va tejiendo en su texto, se le une un tono moralizante de fondo con el cual da a entender que la docencia y el trabajo profesional son cosas distintas y deben de mantener sus dispositivos institucionales propios y bien diferenciados. Y cuidado con quien quiera *mezclar* las cosas: una es el enseñar, la otra el analizar.

Y es precisamente *contra* esa disociación político-moral-institucional entre la enseñanza y el análisis, que las experiencias *con* y *en* grupos nos parecen enteramente congruentes con la formación de psicólogos sociales en nuestra

Universidad. No podemos concebir que la formación (trabajo con grupos) en psicología social no pase también por el análisis y la interpretación (trabajo en grupos) de las condiciones socio-institucionales y pedagógicas de esa formación y de ese análisis.

Claudia Salazar explica, más adelante en su texto, algo muy interesante por ser revelador de su propia falta de claridad. Ella dice:

“La interpretación de las manifestaciones de los integrantes de un grupo, se lleva a cabo de hecho por el conjunto de los presentes, pero no es interpretación psicoanalítica, sino búsqueda y generación de sentido, acción que no apela al desentrañamiento de lo profundo en cada gesto, ni a la lectura de las señales de aparición cifrada de algo reprimido a lo inconsciente. Un grupo interpreta las acciones —discursivas o no— de sus miembros y de sí mismo como colectivo, desde la necesidad de sentido para estas acciones. La forma en que algo adquiere sentido en una colectividad es sumamente compleja e implica muchos elementos además de los que caracterizan al psiquismo de los participantes”. (108).

No podemos estar en desacuerdo, en un primer momento, con esta reflexión. Al contrario, nos afiliamos enteramente a esta postura pues es justamente la que llevamos a cabo en el trabajo pedagógico-profesional con los grupos de aprendizaje. De hecho, somos igualmente contrarios al uso de interpretaciones que busquen “esclarecer” las relaciones entre lo manifiesto y lo inconsciente pulsional de los sujetos del aprendizaje: las relaciones con lo inconsciente que los estudiantes (y los docentes) lo resuelvan en otro lado. Pero lo que se torna en un misterio, es esa “búsqueda y generación de sentido”; palabra, -sentido-, utilizada en cada una de las tres frases aquí seleccionadas. En ningún momento se aclara cómo se estructura la “complejidad”, la “implicación”, la “generación”, la “acción”, etc., que se supone producen el sentido. ¿El sentido de qué? ¿El sentido de su pertenencia al grupo modular, a los contenidos estudiados, a la Universidad, a la relación con el o los docentes? ¿O es el sentido resultado, también, de sus estructuraciones bio-psico-sociales vinculadas con las instituciones que los componen: familia, barrio, amigos, gobiernos, Estado, narcotráfico, etc., etc.?

Suponemos que para Salazar nada de esto tiene sentido si no es resultado de un análisis colectivo. ¿Y si los análisis resultan no ser colectivos enteramente? ¿Y si los colectivos no desean tratar de esos asuntos? ¿Se les interpreta eso? ¿O está mal visto? El análisis siempre será “colectivo” de una forma u otra, pues no querer analizar, como decíamos, es también una acción colectiva. Para nosotros, el análisis hay que investigarlo en una intervención desconstruccionista de lo “inconsciente”

institucional, en donde se pueden encontrar las líneas de fuga de la producción colectiva de sentido. Pero no nos ilusionemos, no porque sea colectivo el análisis, el mismo pondrá en juego *ipso facto* los vínculos entre la información manifiesta y la *latencia institucional*; eso hay que interpretarlo, hay que intervenir analíticamente pues es *responsabilidad* profesional del trabajo de los coordinadores, sean docentes de la UAM-X o de cualquier otro lugar. En ese *sentido*, para nosotros, ser docente y ser psicólogo social es lo mismo.

El dispositivo del Seminario Teórico-Methodológico

El dispositivo pedagógico de la Psicología Social de Intervención

En un artículo elaborado en 1990 (Casanova, MP y R. Manero, 1990), a raíz del *Tercer Seminario sobre las profesiones. Carrera: Psicología*, realizado en las instalaciones de la UAMX el 6 de Abril de 1989, ya se mencionan algunos de los elementos que dieron origen a la *Psicología Social de Intervención*. En dicho seminario, al cual acudieron diversas escuelas de Psicología para exponer algunas reflexiones en torno a los currícula, se mostraba ya algunas diferencias en la concepción del trabajo formativo de dicha profesión:

Este panorama de la problemática que enfrenta la psicología moderna aparece claramente a lo largo de esta reunión de análisis sobre la profesión. Podríamos decir que, fuera de los lugares comunes discursivos (tales como la formación de los profesionales críticos, capacitados para la resolución de los problemas que aquejan a las capas mayoritarias de la población), aparecen dos posiciones fundamentales: posiciones alrededor de una psicología académica, abstracta, y otras que tienen que ver con una psicología de intervención. Esta es la discusión de fondo que aparece tanto en los trabajos del Seminario como en el contexto de los diseños y rediseños curriculares en diversas universidades, foros y congresos. Temática difícil de analizar por las implicaciones políticas y epistemológicas de tal discusión. (*Ibid*: 11-12).¹⁸

La Psicología Social de Intervención de la que se habla se fue construyendo en la práctica docente y de investigación en el Área de Concentración en Psicología Social, de la licenciatura en Psicología de la UAMX. Hace ahora más de 20 años de este proceso, en el cual los planteamientos originales han sufrido algunas transformaciones, pero continúan plenamente vigentes.

¹⁸ La idea de una *Psicología Social de Intervención* ha sido trabajada en diversos textos. Remitimos al lector a Casanova *et al.* (1996).

Para resumir, dichos planteamientos podrían enunciarse de la siguiente manera:

1. Prioridad al terreno de investigación e intervención. Los conceptos de esta Psicología surgen a partir del terreno de investigación.
2. Define su objeto a partir de una encrucijada de saberes sobre la subjetividad y el imaginario, dando prioridad a las cuestiones de subjetividad colectiva.
3. Su práctica profesional está más orientada a la promoción social que a la asistencia. El análisis de las implicaciones del profesional o el investigador es un imperativo metodológico.
4. Privilegia procesos colectivos de investigación, así como la socialización y colectivización del saber.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de un planteamiento como éste no podría incorporarse acríticamente a las formas institucionalizadas en la educación superior, como tampoco en el sistema modular mismo. Por ello, el análisis de la UAMX, y en específico del sistema modular como formas singulares de la educación superior, son el contexto que da sentido al proceso formativo.

Como forma pedagógica y educativa crítica, el dispositivo de formación para la Psicología Social de Intervención debe colocarse en relación al proceso de institucionalización. Para ello, elaboramos una crítica a ciertos aspectos derivados de la institucionalización del sistema modular:

1. El proceso de investigación en el sistema modular se había convertido en un simulacro.
2. Cada vez existía una mayor desarticulación entre las funciones universitarias de investigación, docencia y servicio. (Burocratización excesiva).
3. El módulo cada vez desagregaba más las diversas temáticas que lo constituían, acercándose a un sistema por materias.
4. La formación aparecía cada vez más academicista, memorista y desvinculada de los actores sociales.
5. Los sistemas de acreditación y evaluación no tenían pertinencia con el contenido propio de la disciplina.

Frente a esta situación, hubo algunos elementos centrales que guiaron la implementación de una propuesta educativa para nuestra labor. Así, como un primer punto surgió la cuestión de que la Psicología no podía ser aprendida sin practicarla. El espacio áulico no estaría determinado por los requerimientos de la acreditación, sino de la puesta en práctica de figuras y métodos propios de la Psicología Social.

Como corolario de lo anterior, era necesario plantearse la enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social de Intervención como un *proceso de intervención pedagógico*. Esto nos aproximaba a las perspectivas más críticas de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación.

La pedagogía como intervención

Efectivamente, la idea de una *intervención pedagógica* como método privilegiado para la enseñanza de la Psicología supone una premisa epistemológica, que es la *negatividad del conocimiento*. El conocimiento amplía la frontera del no-saber, cuestiona las certezas tranquilizadoras, pone en movimiento el juicio crítico, supone la reflexividad, la inteligencia de la alteridad, la posibilidad de una acción deliberada.

Así, el cuestionamiento del dispositivo está orientado a la ruptura de las inercias de la dinámica grupal de los grupos constituidos, a la ruptura de las concepciones de investigación basadas en el *simulacro pedagógico*,¹⁹ a la adquisición y práctica de instrumentos técnicos de manera acrítica... Uno de los instrumentos privilegiados es, como en todo proceso de intervención, el *análisis de la demanda*, en este caso de formación. La orientación *terapéutica* dominante en la demanda de formación por parte de los estudiantes es cuestionada y contrastada con las *prácticas promocionales* que se privilegian desde este perfil. El *dispositivo de intervención* que diseñamos, como todo dispositivo de intervención, está planeado para *perturbar*²⁰ las formas instituidas de la formación, y desde ese cuestionamiento

¹⁹ Diferente de la *simulación* en ocasiones necesaria para el aprendizaje. Nuestro dispositivo no se quiere ni simulacro ni simulación: produce investigación en un sentido amplio del término.

²⁰ *Perturbar* pedagógicamente es el primer movimiento operativo de la desconstrucción sociocultural institucional. En este sentido, perturbar significa aquí *invertir* las estructuras de las dicotomías jerárquicas de las formas naturalizadas del pensar, del sentir y del actuar en grupo: profesor/alumno, saber/ignorancia, poder/potencia, grupo/institución, manifiesto/latente, etc.

generar *espacios críticos, sedes de creación* en los procesos de investigación y de formación.

La formación en la Psicología Social de Intervención se realiza a través de la puesta en práctica, por parte de equipos de estudiantes, de proyectos de investigación, que pueden o no estar articulados con los de los profesores, así como a demandas sociales que dichos profesores han logrado transmitir.

El proceso de investigación de los estudiantes se acompaña, inicialmente, por un espacio central en el dispositivo pedagógico, que es el Seminario de Investigación.²¹ En dicho seminario, se revisa semanalmente alguna de las investigaciones en proceso de realización, y es comentada por profesores y por estudiantes. Este espacio debe entenderse como un espacio de intervención, ya que desde allí se va mostrando desde elementos latentes en el proceso de selección de algún tema de investigación, hasta los componentes de un *campo de implicaciones*. En este espacio, es importante que las decisiones se establezcan colectivamente, sobre todo aquellas que competen a los temas y equipos de investigación. Poner atención a este aspecto resulta fundamental para fomentar la participación y el involucramiento de los estudiantes en los asuntos claves para su formación.²²

El segundo espacio de acompañamiento del proceso de investigación es la *asesoría* con alguno de los profesores del equipo. La asesoría no sólo tiene la función de orientar al estudiante en lo teórico y metodológico para la realización de la investigación. Su función principal podría radicar en convertirse en un pivote para el análisis de las implicaciones del proceso de investigación, elemento fundamental en la metodología que utilizamos en la Psicología Social de Intervención. En la asesoría, se establece una relación transferencial, una transferencia pedagógica que es uno de los soportes del proceso. Un fenómeno más o menos banal de los procesos de investigación es la presencia de un interlocutor privilegiado. De cierta manera, todo Freud tiene su Fliess. En la asesoría del proceso de investigación,

²¹ La forma *Seminario* surgió como crítica del "grupo modular". Éste estaba definido a partir de la presencia de un único docente, que para singularizarse trastocaba los diversos programas (módulos), que a su vez se caracterizaban por su rigidez. El *Seminario* se propuso como un espacio de discusión, en el cual el desacuerdo era siempre bienvenido, y el debate sobre los objetos de las investigaciones, sus aproximaciones, etc., era su propio sentido. El seminario relativizaba el poder docente, se autolimitaba, y permitía romper, aunque sea parcialmente, muchas de las dinámicas perversas que se originaban en el grupo modular (como el autoritarismo que prevalece en buena parte de la licenciatura...).

²² El antecedente de esta forma de tomar decisiones es la Asamblea General del dispositivo de intervención del Socioanálisis. En la medida en que la participación tiende a generalizarse al conjunto del establecimiento de la intervención, el grupo tiende a constituirse más en una Asamblea General (Cfr. Manero, 2013).

apostamos a la posibilidad de que dicho interlocutor coincida con el asesor de la investigación.

Cabe mencionar que las tesis de la licenciatura son producto de un trabajo grupal dado que se trata de equipos de investigación conformados por 2 a 4 integrantes. El sentido de esto es fomentar un proceso de pensamiento, intercambio y escritura colectivos, con el desafío que esto implica sobre todo en términos de autoría y distribución de tareas. Debido a que en varias ocasiones los terrenos de investigación son difíciles y densos tales como reclusorios, psiquiátricos, comunidades indígenas marginales, entre otros, el hecho de abordar el campo en grupo es una notable ventaja para elaborar y compartir ansiedades y angustias que se suelen generar.

Un tercer elemento del dispositivo de formación son los seminarios periféricos. Desde hace algunos años funcionan dos de estos seminarios, que trabajan sobre problemáticas centrales de la Psicología Social de Intervención: el Seminario de Asistencia y Promoción, y el Seminario Teórico, objeto de este artículo.

El Seminario Teórico tiene la finalidad de aproximar a los estudiantes a algunos de los conceptos básicos de la Psicología Social en general, y más en específico de la corriente que tratamos. De esta manera, hay tres temáticas fundamentales que se desarrollan a lo largo de la formación: teoría de grupos, teoría de las instituciones, y teoría de las comunidades y de los movimientos sociales. Los planteamientos teóricos están orientados al trabajo de *intervención*.

La idea del Seminario Teórico es la posibilidad de constituirse como un *analizador construido* de las formas academicistas, mecánicas y memoristas del trabajo con la teoría. Los aprendizajes que buscamos a partir de dicho seminario no solamente podrían evaluarse a partir de su utilidad en los procesos de investigación de los estudiantes o, en todo caso, de su ejercicio profesional. El tipo de aprendizaje que buscamos es de otra índole, un aprendizaje que pueda ligar no sólo la teoría con su ejercicio, sino también el afecto, el pensamiento, la acción y la producción (Bauleo, 1982).

Durante mucho tiempo, este seminario funcionó de manera más o menos tradicional, a partir de un profesor-informante que, a partir de clases o conferencias,

planteaba los elementos teóricos de la Psicología Social de Intervención, de manera que pudieran ser utilizados por los estudiantes en sus investigaciones.

Sin embargo, desde hace algunos años, a partir de la percepción de que era necesario no solamente un aprendizaje distinto de los elementos teóricos de la psicología, sino también la posibilidad de tener un aprendizaje experiencial de dispositivos y métodos de trabajo en Psicología Social, decidimos trabajar este seminario con el método de los Grupos Operativos.

El dispositivo de intervención que planteamos no es sólo un dispositivo para la intervención pedagógica: es un dispositivo para la investigación y para el *análisis social*, especialmente para cuestiones que hacen a la *subjetividad colectiva* desde una perspectiva de Psicología Social. Por ello, hay una lógica de continuidad entre las investigaciones que realizan los estudiantes y eventualmente los profesores en el terreno; y también hay continuidad con el servicio, en un sentido amplio, en la medida en la que los *efectos de intervención* que se observan a partir del proceso de investigación son objeto permanente de reflexión. Por ello, el proceso pedagógico y de investigación que se realiza a través de este dispositivo *conjuga* investigación, docencia y servicio no como actividades separadas, sino como perspectivas desde las cuales se observa el mismo proceso. Por ello, desde este dispositivo *el proceso pedagógico se constituye como elemento que integra al propio proceso de investigación*, es decir, que si en la investigación de los estudiantes el *campo de intervención* está situado alrededor de su terreno y su tema de investigación suficientemente problematizado, el *campo de análisis* se constituye incluyendo el dispositivo universitario desde el cual realizan la investigación. Por ello, el *análisis de las implicaciones del investigador* es un objeto permanente de reflexión.

El papel de la teoría

En la Psicología Social de Intervención la teoría es una cuestión sumamente importante. Más arriba exponíamos que la teoría que se imparte en el Seminario Teórico corresponde a temáticas alrededor del análisis grupal, el análisis institucional y el análisis de las comunidades y movimientos sociales. Indudablemente, estas temáticas son amplias, y todas ellas susceptibles de aproximaciones disciplinarias diversas.

El papel de la teoría en la Psicología Social nos cuestiona desde diversos ángulos: desde aspectos prácticos e inmediatos, como la necesidad de otorgar a los estudiantes los elementos que les permita interpretar y significar los procesos que observan en sus investigaciones; la posibilidad de situar sus procesos de investigación en las preguntas y cuestionamientos actuales en relación a los temas de investigación que eligen, así como la necesidad de construir un marco referencial, un *corpus teórico* que será un referente fundamental en el ejercicio profesional.

Sin embargo, el papel de la teoría en la Psicología Social nos cuestiona también desde otros ángulos. Una pregunta que nos ocupa es la pertinencia de la enseñanza de teorías y campos disciplinarios (Psicología Social), en un mundo y un panorama de saber en el que las aproximaciones disciplinarias están cada vez más cuestionadas, donde las fronteras entre las disciplinas son cada vez más tenues y problemáticas, donde los objetos de investigación son cada vez más multidisciplinares y las aproximaciones disciplinarias revelan cada vez más sus insuficiencias.

No podríamos en este espacio extendernos demasiado en estos temas. Es imposible abordarlos de manera escueta. No obstante, sí tenemos algunas directrices que podemos enunciar. En ese sentido, consideramos que la primera crítica a las formas que se pretenden rebasamientos de la problemática disciplinaria es precisamente la ilusión de unificación del conocimiento. El más allá del conocimiento disciplinario sólo existe como proyecto, y como proyecto fundante de la ciencia.²³ Sin embargo, la realidad es que cada vez nos alejamos más de dicha utopía: hay una proliferación de nuevas disciplinas, y poco a poco se va disminuyendo el entendimiento entre ellas. De esa manera, la Babel que constituye la ciencia va creciendo más y más.

Frente a esta situación, frente a la proliferación de lenguajes disciplinares cada vez más diversos, no existe posibilidad alguna de un *Esperanto* de las Ciencias Sociales. No solamente estamos frente a una diversificación disciplinaria, sino también frente a ocultamientos de las tensiones y las formas agonísticas que definen sus vínculos. La ciencia es institución, en el sentido fuerte del término, decía Castoriadis (1975). Como toda institución, es un nudo vincular en donde se juega el

²³ Efectivamente, la unificación del conocimiento sería un rasgo esencial del proyecto galileano...

poder, las hegemonías, los vínculos de dominación. Y eso se traduce en el panorama disciplinario no sólo en las *modas académicas*, sino también en el ocultamiento de aproximaciones privilegiadas a objetos de las ciencias sociales.

Por ello, la Psicología Social de Intervención coincide con los planteamientos de Ardoino (1993), en el sentido de que uno de los elementos epistemológicos y metodológicos necesarios es la *discriminación*, la necesidad de *distinguir* el sentido de los conceptos en relación al panorama disciplinario de origen. En el planteamiento de este autor, el proceso de *distinguir* el contenido disciplinario de los conceptos va de la mano del *poliglotesmo* del investigador, ya que dicha discriminación requiere el manejo de diversos lenguajes disciplinarios. Desde allí, es posible generar una *aproximación multirreferencial* a los objetos propios de nuestra disciplina.

El Grupo Operativo y la formación

Más arriba mencionábamos que la formación suponía no solamente una serie de contenidos críticos sobre la sociedad, que al mismo tiempo se pudieran constituir como un *corpus teórico* para la Psicología Social. No solamente hay que aprender teóricamente dichos contenidos, sino que la práctica del proceso de formación debe ser un ejercicio de la crítica desde la Psicología Social.

Por ello, planteamos a los Grupos Operativos como el método pedagógico privilegiado para la formación de los psicólogos sociales. Desde nuestra perspectiva, los Grupos Operativos se constituyen, *en este contexto*, como un método privilegiado para *desinstitucionalizar* las inercias en la formación, generadas en los 3 años anteriores de formación a través de un sistema modular institucionalizado.

Efectivamente, a través de los Grupos Operativos hay cuestionamientos fundamentales en relación a los procesos de aprendizaje, en torno al papel y función de la teoría, así como también en relación al sentido y significación social de las prácticas profesionales y de investigación.

Un primer momento del proceso del seminario tiene que ver con una *indicación* básica para el inicio de un proceso grupal: las entrevistas previas. Con éstas, logramos romper *el anonimato de la formación*. Bauleo comentaba que antes de iniciar un grupo, es necesario hacer tantas entrevistas como sean necesarias,

para definir con la mayor nitidez posible la tarea del grupo, así como los elementos principales del encuadre.

Con las entrevistas previas hay una ruptura importante de las formas institucionalizadas. El estudiante no puede seguir siendo un número de matrícula. Empieza a adquirir nombre y apellido, configura un volumen experiencial que es el punto de partida de este momento de su formación. Las agrupaciones que se nos presentan en las entrevistas llegan ya con varias expectativas en relación al seminario. Asimismo, los supuestos de la formación, los sistemas de encargos que pesan sobre estudiantes (y también sobre los docentes) despuntan en este momento.

Las entrevistas previas también permiten establecer el encuadre como una *estrategia de formación*. Dicho de otra manera, el encuadre en este seminario es un elemento del dispositivo de formación central en la *perturbación* necesaria para el proceso de intervención pedagógica.

Los grupos operativos trastocan prácticamente todos los elementos del proceso formativo. En principio, hay una descolocación de los profesores-docentes, que en adelante deben funcionar como equipo de coordinación (coordinador, informante, observador). En tanto coordinadores, trabajan de diferente manera las demandas de información, los problemas de acreditación, las características dinámicas del grupo. En esta descolocación hay también un elemento importante: la finalidad o tarea de la coordinación no coincide necesariamente con las tareas del docente (especialmente los encargos implícitos que pesan sobre éste). Los aprendizajes que el grupo coordinador promueve no están determinados por la función selectiva de la institución universitaria, sino por la pertinencia en un proceso de formación y aprendizaje grupal. La disimetría de las tareas de la coordinación y de los integrantes del grupo permite también criticar en acto las jerarquías implícitas en la institución del saber, ya que estas tareas diferenciadas sólo son posibles a través del reconocimiento de los saberes presentes en todo el grupo, que son el punto de partida del proceso grupal. En este caso, la disimetría analiza la jerarquización del conocimiento a través de la negación del *credencialismo* como garantía de calidad académica.

La descolocación de los estudiantes es también, en el contexto del sistema modular, una situación analítica en relación a la figura del estudiante-alumno de las formas instituidas. En éstas, el estudiante es alumno: *a-luminis*, sin luz, ignorante. Su cualidad sólo puede ser la disciplina y la curiosidad. La operación del dispositivo universitario tradicional consiste en lograr *la competencia* del estudiante: es decir, que sea competente, que sepa realizar tareas (hasta de investigación), que adquiera el saber que le ofrece el docente, para operarlo y alimentarlo. El estudiante, entonces, será *iluminado*. Pero no solamente surge el estudiante competente, sino también competitivo, el que es capaz de alcanzar una acreditación más que suficiente, que es *calificado* ventajosamente y, por tanto, puede ser *promovido*. Acreditado, promovido, su referente necesario es el fracaso escolar. Por ello la institución es fatalmente productora de fracaso, y con esto su función es clasificatoria y de exclusión.

La descolocación de este estudiante en *participante* de grupo es necesariamente problemática. La incorporación de ejes institucionales diversos a los de la universidad institucionalizada no es inmediata. Transitan de la preocupación por la acreditación y la calificación, por la *competencia* con los otros integrantes y la lógica del liderazgo, hacia otras preocupaciones, que tienen que ver con el afuera y el proyecto, con la superación y rebasamiento de su condición grupal y su transversalidad institucional. La información no se memoriza, sino que se opera con ella tanto en sus objetos-sujetos de conocimiento, en su investigación, pero también en su cotidianidad. La división en los roles (estudiante-hijo-padre-madre-hermano-empleado-trabajador, etc.), puede ser analizada desde una perspectiva de mayor integración. El sentido del conocimiento deja de ser estrictamente universitario y académico, y se pasa por el cuerpo para integrarse en la cotidianidad.

La disposición espacial del aula del seminario, su temporalidad (ritmada no sólo por las reuniones, sino también por el tiempo de la información y la devolución de la observación de emergentes), las características de la información (incompleta y problemática), son elementos que se trastocan en el proceso de los grupos operativos. Lo que surge de allí, el *producto* del grupo, no es susceptible de ser acreditado o calificado. La coordinación no podría tener, honestamente, ninguna capacidad para hacerlo. El producto del grupo se les devuelve. Se les menciona lo que han dicho, elaborado, lo que han construido. Pero no puede ser resignificado, ni

quiera interpretado, por la coordinación. Es un producto singular, que permite operar (ECRO). No está sujeto a las leyes del mercado, ni se puede constituir como valor de cambio. Se vuelve, en todo caso, *consigna y código* en un nuevo inicio, en otra espiral de aprendizaje...

El encuadre del seminario

El espacio y el tiempo en el que se desenvuelve el proceso del grupo se plantean de manera estratégica. Se trabaja en un aula de buen tamaño, se quitan las mesas y se disponen las sillas en círculo. Esta condición produce una *postura* distinta tanto en el equipo coordinador como en los integrantes. No es posible defenderse con las mesas. Es difícil escribir. Al contrario, se facilita enormemente el juego de miradas, la expresión en los cuerpos, la mímica en el discurso.

El tiempo, decíamos más arriba, está ritmado por las reuniones, la información, la devolución. Es un tiempo especial que se distingue de los otros seminarios. Tiempo que establece otra manera de la formación. Hay heterogeneidad en los tiempos universitarios, en los otros seminarios y el seminario teórico.

La tarea del grupo es una tarea de aprendizaje. Pero este aprendizaje no es memorista ni burocratizado. La tarea es elaborativa.²⁴ Por ello los aprendizajes se construyen, no se constituyen en versiones isomórficas de realidades cualesquiera. De allí el juego creativo, y de allí la producción grupal. La elaboración de aprendizajes sobre temáticas grupales, institucionales, comunitarias, de movimientos sociales, de subjetividad, no reduce la tarea a la temática. La tarea es dinámica, compleja. La tarea es la construcción de salidas posibles y creativas frente a la disociación de la tarea manifiesta y su correlato latente, correlato siempre singular en cada formación grupal.

Más arriba señalábamos la disimetría de los roles de la coordinación y los integrantes, y la descolocación en función de las formas instituidas de la docencia y la lógica estudiantil. Coordinación e integrantes señalan también tareas diferenciadas y disimétricas. Indudablemente la operación de estos roles en el

²⁴ En el sentido psicoanalítico de *elaboración*: el establecimiento del mayor número de cadenas asociativas verbales alrededor de un objeto de estudio. Pero hacemos una distinción en relación al propio psicoanálisis, pues la elaboración es para nosotros, en este contexto, la construcción colectiva de redes de comunicabilidad operativas por donde circulan elementos discursivos de toda índole. Cuanta más circulación haya más enriquecimiento de la tarea del grupo.

contexto universitario no deja de ser problemática, pero allí mismo radica la característica instituyente de la experiencia. Esto, sin embargo, no garantiza defensa alguna frente a grupismos y grupalismos, así como cierto tipo de perversión en los psicoanalismos. A pesar de ello, la función interpretante de la coordinación establece un corte con los modelos clásicos de la docencia.

Las diferentes funciones de la coordinación (coordinación, observación, información) pueden ser rotativas en el grupo coordinador o, al contrario, estar fijas. Nuevamente, la condición del encuadre es estratégica. La sensibilidad de la coordinación puede ser determinante en las formas de operar dicha función.

Por último, la condición institucional de la experiencia incluye límites y condiciones de trabajo que requieren ser integradas y elaboradas por el grupo. Así, el planteamiento de estos grupos está lejos de ser no-directivo. Al contrario, hay una directividad manifiesta en torno al trabajo sobre la tarea. Y se trata de grupos presenciales, es decir, grupos en los cuales la presencia de los participantes del grupo es uno de los aspectos necesarios para su realización. Pero esa presencia no es requisito burocrático (puede haber la posibilidad de acreditación del seminario sin asistir al grupo; esta figura permite al estudiante su promoción, aunque no lo considera *integrante* de una experiencia grupal). El *control* de la asistencia es una función que asume la coordinación, pero a través de instrumentos (la firma en la lista) que son verificables y públicos, y sobre todo no se torna fantasmática a la institución, es decir, buscamos evitar la simulación de que la misma no existe; la institución administrativa se hace presente como una estrategia operativa, no normativa: al cumplir con la exigencia de su presencia a través de ese control, ponemos en el centro de la mesa la problemática de lo organizacional. Pues en este tipo de trabajo que realizamos, lo que sí está enteramente permitido, es analizar todos los elementos institucionales de la Universidad. La enseñanza que realizamos es presencial y no a distancia. E insistimos, si los alumnos no quieren asistir a sus seminarios, cuentan con otros recursos institucionales para poder aprobar el trimestre.

Por su parte, otro requisito para la participación en el grupo es haber realizado las lecturas y tareas que se hayan acordado, sea en el programa o, en su caso, en el desarrollo de las reuniones. La información sobre la que se trabaja no puede ser únicamente la que enuncia el informante, sino que éste supone un

contexto en el cual están presentes ya, a través de lecturas, películas o cualquier otro soporte de información, ciertas nociones, conceptos, problemáticas, que funcionan como referentes básicos para la elaboración grupal.

Por último, el desarrollo de la singularidad del proceso requiere una regla que podría ser polémica: la confidencialidad. Elemento que se plantea con cierta dificultad ya que, por ejemplo, los equipos de investigación, que deben trabajar grupalmente el proceso de investigación, pueden estar en grupos distintos del Seminario Teórico (generalmente hay dos grupos diferentes). También hay otro elemento: la condición institucional del grupo tampoco supone la cuestión de la confidencialidad. Al contrario, parecería que en una universidad pública los espacios formativos deberían ser lo más abiertos posible... La confidencialidad, sin embargo, se constituye en una regla que consideramos necesaria, ya que permite también un pasaje menos abrupto en los momentos del grupo, además de constituirse como una forma que transgrede la inercia comunicacional del establecimiento: la confidencialidad se opone al *chisme*, al *radio pasillo* como efectos de la *perversalógica* de las prácticas políticas institucionales.

En el texto de Salazar, arriba referido y a propósito de la cuestión de la confidencialidad, la autora señala que "...la confidencialidad es la caracterización que se hace de un intercambio como secreto, en sus contenidos y en sus formas. Lo secreto por sí mismo, inaugura un lazo de solidaridad entre los que participan de ello y es por necesidad, excluyente de los que no participan del secreto" (Salazar: 101). La asociación que realiza entre *confidencialidad* y *secreto* es no solamente cuestionable, sino carente de claridad. Cuestionable porque el estatuto de la confidencialidad en una relación profesional es la garantía de que los datos personales de cualquier índole de un individuo, familia o grupo, sean *preservados* por los profesionales que establecen un vínculo en cuestión. Preservar no es esconder ni mucho menos constituir un secreto. La confidencialidad es un *derecho* del participante del grupo de aprendizaje porque nosotros no la proponemos desde una perspectiva psicoterapéutica sino desde una clara postura *sociopolítica* en relación a la institución de enseñanza. Esto quiere decir que dar la garantía de confidencialidad significa que, a pesar de la institución, todo lo que digan respecto de la misma, de sus docentes, de sus colegas, de sus propias vidas, etc., será respetado durante todo el proceso de aprendizaje. Respetado no quiere decir que no

pueda ser analizado desde la perspectiva de la psicología social que trabajamos. Respetado quiere decir que, justamente, es posible de ser analizado pero *únicamente* en el contexto del proceso específico de aprendizaje. La idea de Salazar de que esa garantía político-institucional se convierta en un instrumento de cooptación, de dominación, etc., no revela sino la sospechosa confusión que la autora introduce precisamente por no hacer una desconstrucción política de su parcial lectura psicoanalítica de la confidencialidad. La utilización del principio de confidencialidad, así definido, garantiza que lo político, que el poder, que la dominación institucionales, en general, y la universitaria en particular, puedan ser analizados sin perjuicio del participante, entre otros contenidos posibles de ser analizados y elaborados. La confidencialidad, es antes que nada, el compartir la confianza: *con-fidere*. La confianza no se impone, se propone y se crea con el trabajo concreto en grupo. Y nada garantiza que todos los miembros de un grupo de aprendizaje deseen compartir esa confianza, y por lo tanto, guardar “secreto”. En muchos casos, los estudiantes en sus equipos de investigación, o con colegas de otros grupos, comparten las experiencias que viven en sus respectivos dispositivos. Por lo mismo, la confidencialidad no se puede ligar a una cuestión de secretismo sino de *confianza*. La confianza compartida, como la entendemos, es un proceso afectivo y político.

Por otro lado, la libre asociación que Salazar hace de los conceptos de confidencialidad y de secreto también devela una ausencia de trabajo conceptual riguroso. Secreto quiere decir que un contenido cualquiera, una información, un acto, etc., se aparta, se segrega. *Cernere* en latín quiere decir distinguir o analizar; por lo tanto, *se-cernere*, es aquello que no se distingue o que no es posible de analizarse. Justamente lo contrario del sentido propio de la confidencialidad que proponemos. No solicitamos guardar secreto, es decir, no analizar; al contrario, proponemos analizar como un acto de confianza compartida, de develamiento colectivo de los “secretos”.

Y la autora agrega más adelante:

“La lealtad no puede operar a favor del pensamiento crítico por su referencia conservadora. En todas las sectas, la aparición de la reflexión crítica ha sido considerada como traición. Así se producen condiciones para que se demande alguna suerte de lealtad, en tanto la confidencialidad es un pacto que puede ser traicionado, vulnerando con la traición las formas vinculares que el secreto produce”. (Salazar: 101)

Aquí comienzan a confundirse terriblemente categorías analíticas de toda

índole. Primeramente la autora relaciona indiscriminadamente el principio de confidencialidad con el fenómeno del secreto, como hemos visto; y a seguir, en su texto, vincula el establecimiento del secreto con la edificación de lealtades que hacen que los integrantes de los grupos, tanto coordinadores como participantes (docentes-estudiantes), queden anudados en un servilismo tácito, dado que las relaciones de poder, así tejidas por el secreto, los obligarían a someterse los unos a los otros, llevando la peor, claro, el estudiantado. Al mismo tiempo, descalifica a la lealtad, suponiendo que todas las lealtades sean iguales, como formas acriticas de pensamiento y por ende conservadoras. Detengámonos en esto unos instantes. Una primera cadena asociativa de Salazar se perfila de la siguiente manera: confidencialidad-secreto-lealtad-acriticismo-conservadurismo. Es evidente que si la confidencialidad sólo la comprende como un principio psicoterapéutico, y no político-pedagógico, la cadena funciona perfectamente. Sin embargo, ya se vio que la confidencialidad no lleva al establecimiento del secreto, sino a su contrario, a la garantía político instituyente de la posibilidad de establecer procesos de análisis colectivo de la información, de la emoción y de la producción. La otra confusión derivada de esto último, y que no es una exclusividad de Salazar, es pensar que porque se analizan de forma vinculada la información y la emoción, por ejemplo, ya se está reproduciendo un ambiente terapéutico. Esto último nos lleva entonces al problema de la lealtad. Lo que cree la autora, es que si hay una importación *clandestina* psicoterapéutica de la confidencialidad a los grupos de aprendizaje universitario (o de cualquier otro nivel institucional, suponemos); el efecto será la construcción de lealtades acriticas y conservadoras vía el establecimiento del secreto impulsor. La lealtad para nosotros, que aun no siendo un concepto operativo central de nuestro aparato hermenéutico, es efectivamente lealtad pero a la *tarea* en cuestión; no a los docentes, ni a la institución, ni a quién sabe qué figuras imaginarias que se pretenden erigir con la superchería del famoso secreto. Si se constituyen lazos de lealtad, estos lo son *por* lo que se hace, *hacia* lo que se piensa, se siente, se discute y se produce, etc., y esto tiene otro nombre ético más preciso y más político: *respeto*. En el dispositivo operativo grupal de aprendizaje se respeta la integridad de los participantes y a las diferentes estructuras existenciales que los mismos ponen en juego. Y el respeto no significa rigurosamente lo mismo que la lealtad. Por lo mismo, los supuestos efectos acriticos y conservadores que la lealtad acarrearía son, lo mínimo, tendenciosos. Efectivamente, hay lealtades que pueden

producir efectos estructurantes de un pensamiento acrítico y conservador. Pero lo mismo puede ocurrir en contrario: lealtad crítica a la tarea de aprendizaje que se realiza, y en respeto a los procesos que se instituyen con ese aprendizaje.

La lealtad es una palabra que significa el “instituirse en una ley (*lex*)”. Pero hay de leyes a leyes. Lo que se busca en el dispositivo grupal-productivo de aprendizaje, es promover autonomía (ley propia). Ley, *legalitas*, lealtad que el propio colectivo va inventando para poder estructurar su tarea. Pero por otro lado, el respeto es una ley aún más compleja, pues proviene de *spectrum*, de aparición, el *re-spectrum* es el proceso de re-aparición: mirar de nuevo lo que apareció, tener otro miramiento hacia la idea previa que nos habíamos forjado de algo o de alguien. La ley del grupo operativo es mirar *a* los otros, mirar *por* los otros y mirar *con* los otros. Ese es el respeto que se promueve en el seno de lo colectivo grupal que trabajamos.

Los otros elementos que propone Salazar a seguir en su frase son, y la retomamos: “En todas las sectas, la aparición de la reflexión crítica ha sido considerada como traición” (*ídem*, subrayado nuestro). Con lo cual, y por cierto, basados en un mínimo y mero sentido común, se podría estar hasta razonablemente de acuerdo²⁵. El problema se presenta cuando se incluyen esos dos elementos en la famosa cadena ideo-semántica que propone la autora: confidencialidad-secreto-lealtad-acriticismo-conservadurismo-sectarismo-traición. Evidentemente que dar a entender que el trabajo con grupos operativos en la carrera de Psicología de la UAM-X, en cualquiera de sus niveles trimestrales por cierto, devenga en la constitución de sectas, se torna infundamentado y poco analítico. El origen de este artificioso binomio grupo/secta, aplicado al trabajo colectivo de aprendizaje, muestra que la autora considera que el proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo, automáticamente crea lazos de sumisión pues los estudiantes no pudieron optar por ese modelo y se vieron obligados a someterse, repetimos, al mismo. “Manipulados” emocionalmente por los docentes-coordinadores, los participantes se enfrentan a la única posibilidad, aparentemente, de estudiar que es el rendirle pleitesía al poder pedagógico en turno, y cerrar filas bajo la amenaza de traicionar a sus líderes. Esto es pura “teoría de la conspiración”. Lo mismo podría decirse entonces, del sistema modular, o del sistema de seminarios que hace años lo

²⁵ Aunque en sentido estricto no puede ligarse la idea de una secta con la ausencia de la reflexión crítica. Muchos aspectos de sectarización del movimiento surrealista, por ejemplo, se realizaron a partir de una reflexión radicalmente crítica en torno a las formas estéticas dominantes del momento.

contraviene, o de las formas tradicionales de enseñanza catedrática, y más, así mirado, o mal mirado, cualquier forma de grupalización institucional que no cumpla con los requisitos del modelo de grupo que la autora propone en otro lugar de su texto²⁶, y que será analizado en la segunda parte del presente trabajo, corre el riesgo inminente de instituirse como una secta. Imaginemos una situación: si un profesor catedrático en psicología, propone la constitución de un grupo de estudio en la institución pero que no tenga valor curricular, sino simplemente tener el objetivo de desarrollar tareas de aprendizaje que suplementen a las institucionales, por ejemplo, y siendo que el imaginado docente tiene además la posibilidad de trabajar interpretativamente las formas dinámicas con las que el grupo instituye las singularidades de su tarea de aprendizaje, entonces el docente está en el límite de entrar en el terreno del sectarismo. Un poco de señalamientos sobre lo afectivo, y lo convertirá en pseudo-psicoanalista. Un poco de señalamientos institucionales y lo colocará en el Averno del socioanálisis.

Con la utilización de esa lógica del “encontremos algún culpable a toda costa” que la autora busca promover, para confirmar su propia postura profesional en relación a su trabajo organizacional y clínico de consultorio (instituciones socialmente poderosas, por cierto), lo que nos devela, con diáfana claridad, es que los grupos operativos son tanto más importantes cuanto más se les acusa de lo que justamente no hacen.

Consideraciones finales y adelantos parciales.

Los *mundos grupales* son construcciones sociales, institucionales y psíquicas, entre otros procesos que convergen de forma articulada en las experiencias del estar-junto-con-otros. Dichas experiencias además, están siempre atravesadas por dimensiones históricas, sean estas institucionales o grupales propiamente dichas. La larga trayectoria, y conflictiva, de la práctica de la enseñanza de la psicología social con el uso de los grupos operativos, ha dejado una vez más lecciones que se deberán reflexionar con tiempo y de forma colectiva. El debate que estas prácticas ha suscitado en el seno de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X, es en general bienvenido. Sin embargo, se hace necesario a su vez, que dicho debate multiplique

²⁶ “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”. p. 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.

sus espacios pues consideramos que muchas veces la dinámica institucional acaba reduciéndolo a confrontaciones de mero orden político-institucional y no legítimamente académicas. El intento que hacemos con este trabajo es el de recuperar la larga historia del uso de prácticas pedagógicas de otros órdenes conceptuales, proponiendo además miradas teóricas provenientes de otros campos del pensamiento como lo son la sociología, la filosofía, o la antropología, entre otras.

Así, en la segunda parte de este trabajo presentaremos dos movimientos textuales que convergen en una conceptualización que aporta elementos significativos para pensar actualmente a las prácticas de lo grupal en la enseñanza. La primera vertiente, será exponer el discurso de dos grupos de estudiantes de Psicología Social que trabajan en paralelo con los mismos docentes-coordinadores. Ahí se tratará de poner la carne propia de las dinámicas grupales construidas *por* estos jóvenes y *con* estos jóvenes universitarios. Por otro lado, entretejiendo esos relatos vivenciales, iremos aportando nociones y conceptos que fuimos produciendo en el recorrido de nuestro trabajo de investigación *en* estos dos grupos. Por ejemplo, deseamos desarrollar algunas tríadas conceptuales que creemos que pueden arrojar otra luz sobre el mundo grupal. Una de ellas será la tríada conceptual *impotencia/omnipotencia/potencia*, que consideramos organizó dimensiones operativas singulares, antes no muy claramente entendidas, y que necesitamos ir precisando. Cada uno de estos “momentos” fue surgiendo con procesos disociativos también característicos de cada etapa de la dinámica grupal. Esto pues, y más, será objeto de nuestra exposición en la segunda parte del presente trabajo.

Bibliografía

- Ardoino, J., (1993). "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Ducoing, P., y M. Landesmann (comp. y ed.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México. AFIRSE, Universidad Autónoma de Hidalgo, Ambassade de France auMexique.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México, Folios Ediciones.
- Casanova, MP et al. (1996). "La Psicología Social de Intervención", en *Perspectivas Docentes* No. 18 (Ene-Abr), México, UJAT.
- Casanova, MP y R. Manero (1990), "Presentación", en *Las profesiones en México Núm. 6. Psicología*, México, UAMX.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Francia. Seuil.
- Fernández, A. M. (2007) "Hacia el pensamiento de la multiplicidad: las lógicas magmáticas". *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires, Biblós.
- Guattari, F. (1976) "La transversalidad", *Psicoanálisis y transversalidad*, Buenos Aires-México, Siglo XXI.
- Halbwachs, Maurice. (2004). *Los marcos sociales de la memoria (1925)*. Barcelona, Anthropos.
- Lourau, R. (1980a), *El Estado y el Inconsciente*, España, Kairós.
- (1980b) *Autodissolution des avant-gardes*, Francia, Galilée.
- (1983) *L'imaginariosocianalytique*, Francia, inédito.
- Manero, R. (1994), "La institucionalización del sistema modular en la Unidad Xochimilco de la UAM", en *Imágenes Educativas* No.2, Ene-Mar, México, FES-Zaragoza-UNAM.
- (2013), "Introducción a los conceptos básicos del Análisis Institucional" en *Revista Sujeto, Sociedad y Cultura* No.5, Abril 2013, Chile, Esc. Psicología UARCIS.
- 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