



Asociación para el Estudio de Temas Grupales,
Psicosociales e Institucionales

ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 22 – Invierno 2018

Del “¡Ya cállense!” al “Ya váyanse”. Los márgenes políticos del aprendizaje institucional en grupos académicos universitarios.

Fernando García Masip y Roberto Manero Brito¹

“Analizar en el acto de investigación el conjunto de las relaciones sociales que la orientan en una dirección o en otra, hacia el mejoramiento de las relaciones sociales o hacia su destrucción: he ahí el proyecto de una teoría de la implicación”.²

“Un texto permanece además siempre imperceptible. La ley y la regla no se esconden en lo inaccesible de un secreto, simplemente no se entregan, en el *presente*, a nada que rigurosamente pueda ser denominado una percepción.”³

¹ Profesores-investigadores del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

² René Lourau. *El diario de investigación*. Materiales para una teoría de la implicación. Guadalajara, EDUG, 1989. p. 208.

³ Jacques Derrida. “La farmacia de Platón” en *La diseminación*. Madrid, Espiral, 1997. p. 93.

Introducción

En otro artículo, publicado en el Anuario de Investigación del año 2012 del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco en la Ciudad de México, y que lleva como título “#Somos más de 9. Una experiencia de Análisis Institucional”⁴, recogimos la experiencia de un grupo de estudiantes en el Seminario *Dispositivos grupales de intervención* de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Este grupo de estudiantes formaban la 9ª Generación de la Maestría (2010-2012), y entre sus diferentes Seminarios se encuentra el referido. La impartición de dicho Seminario se da a lo largo de toda la formación, siendo que cada Línea de Investigación de la Maestría se hace cargo de dos trimestres, trabajando con diferentes técnicas: psicodrama, grupo de reflexión, grupo operativo, etc., dependiendo de la orientación de los docentes que se hacen cargo de ese espacio.

Desde el 2012, nosotros nos hemos encargado de trabajar en los dos últimos trimestres, el V y el VI, pero proponiendo un seminario que, aunque se realice en el grupo, no es sobre grupo, sino sobre *Análisis de las instituciones*.

Esta propuesta se inició efectivamente con esa 9ª generación, y la hemos proseguido con las siguientes generaciones, la 10ª, la 11ª y la 12ª. En este trabajo nos vamos a referir a la experiencia del Seminario con las generaciones 11 y 12, que terminaron sus procesos de formas muy distintas, la primera en julio de 2016, la segunda en junio de 2018. Lo vamos a hacer porque fueron experiencias mucho más paradigmáticas que con las anteriores generaciones, particularmente, de los problemas políticos que surgen cuando se propone tratar de hacer Análisis Institucional en un medio de formación académica. *La propuesta que se expresa en el título de este artículo, parte de la idea de que la acción pedagógica en cualquier tipo de enseñanza, pero fundamentalmente en la enseñanza superior, se dobla sobre sí misma si no puede desdoblarse en alguna acción política.* Es decir, enseñar basados en pedagogías únicamente que enfocan lo cognitivo-intelectual-individual, y que no permiten explorar otras expresiones humanas como las emociones, la acción colectiva en los campos políticos, culturales, etc., termina por producir crisis pedagógicas que no sirven para aprender más y mejor. La pedagogía como la entendemos, y no entraremos aquí a debatir el término, trabajada desde la corriente socioanalítica del Análisis Institucional, es puesta siempre en crisis justamente para mostrar los márgenes del poder con los que el saber siempre se codea. Enseñar institucionalmente es un acto que usualmente solapa los porosos bordes entre aprender y poder.

⁴ Para conocer todos los detalles de la historia de la Maestría, de las Líneas de Investigación, y de los Seminarios, ver el referido artículo que se encuentra en: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=418

En este artículo, trataremos de mostrar cómo dentro de un dispositivo pedagógico similar, los desdoblamientos políticos de cada grupo de estudiantes fueron diametralmente opuestos.

Los dos desenlaces

Llamaremos a los grupos por el número de su generación. El G11 terminó la experiencia del seminario fragmentándose al principio del VI trimestre del año 2016, y con los 5 estudiantes que permanecieron (de 18 aproximadamente), se continuó trabajando unas 3 semanas hasta que, por una huelga estudiantil de 15 días, terminó no reconfigurándose, se diluyó y nunca pudo marcarse un final propiamente dicho. En esta generación había un bando dominante, compuesto por psicoanalistas y estudiantes de filosofía y de lingüística, y uno menor que era formado por psicólogos y sociólogos de corrientes variopintas, y casi totalmente invisible.

Con el G12, al revés, nosotros decidimos terminar la experiencia después de 6 reuniones de las 11 programadas del VI trimestre, por razones que ya se explicarán más adelante. El grupo también se estructuró en dos bandos, de los cuales uno escribió un libro y fundó una editorial hacia comienzos de septiembre de 2018. Del otro bando, 3 de los estudiantes se dedicaron a terminar de escribir sus disertaciones y a defenderlas durante noviembre de ese año, siendo aprobadas y los tres fueron admitidos en la selección para cursar el Doctorado en Psicología Social de Grupos e Instituciones 2019-2022.

¿Por qué comenzar por contar el final, o, mejor dicho, los finales de los procesos de cada generación en ese seminario específico? Creemos que, por una estrategia de comunicación, por un lado, pero por otro, como una forma de estructurar con la propia escritura las formas a veces contradictorias de interpretar y explicar las dos diferentes experiencias, lo que también nos incluye en nuestras más relevantes implicaciones como investigadores de los grupos y las instituciones. Por lo mismo, se procederá a construir viñetas temáticas, que podrán estar vinculadas entre sí, o no, pero a través de las cuales intentaremos exponer nuestras hipótesis sobre los eventos que pudieron causar desenlaces tan disímboles.

Resumidamente, podríamos decir que la experiencia del G11 sufre un quiebre en el VI trimestre cuando una estudiante, psicoanalista de formación, literalmente nos grita en una de las reuniones iniciales de ese último trimestre: “¡Ya cállense!”. Callarnos porque nosotros seguíamos interviniendo, interpretando, comentando, analizando, la decisión de la mayoría sobre la posibilidad de no continuar con ese seminario VI. Es decir, querían abandonarlo. Pero no nos callamos, claro. Después reaccionamos, sorprendidos y molestos con este grito, prosiguiendo con comentarios sobre lo sucedido, entonces otros estudiantes

intervinieron también molestos con el grito de la colega, lo que acabó haciendo que ella se retirara del salón y no regresara nunca más. ¿Por qué quería que nos calláramos?

En el G12, hacia el final del V trimestre, una estudiante nos dijo, casi tímidamente, pero de forma muy clara, que a ella sí le gustaría que “nos fuéramos” del grupo. En este caso, no se nos manda callar, sino abandonar nuestro trabajo. Ese tema se retomó por un par de estudiantes más, apoyándolo, y fue tema de subsecuentes análisis en las siguientes reuniones. Nunca nos fuimos, claro. Al menos no cuando se nos pidió, como veremos más adelante. La pregunta en este caso sería más o menos obvia: ¿por qué querían que nos fuéramos?

En otras palabras, ¿por qué molestó tanto hacer una experiencia de análisis de las instituciones, las nuestras, en un dispositivo académico que en principio estaría diseñado para realizar aprendizajes de habilidades de técnicas grupales?

La perplejidad

Algo que causa perplejidad en el proceso que le proponemos a los grupos para enseñar Análisis Institucional, es que entendemos que no se le puede enseñar sin hacer, al mismo tiempo, un análisis institucional. Luego, la perplejidad es una expresión afectiva que acompaña muchas veces esta situación. Nuestra propuesta ha sido desde el inicio, hacer el análisis de nuestras instituciones, las que se deseen, aunque generalmente por el contexto institucional, los estudiantes han privilegiado el trabajar sobre las problemáticas de la Universidad y en particular de la Maestría en cuestión. De nuestra parte no hay consigna previa sobre cuáles instituciones analizar: por ejemplo, parece que la familia no ha sido una institución que haya sido muy de su interés discutir.

Esa perplejidad, que se expresa en las reuniones iniciales, muchas veces ha continuado en algunos estudiantes a lo largo del seminario, como por ejemplo en el G11, un ex-alumno nuestro de la licenciatura en Psicología Social, en esas últimas y fallidas reuniones del VI trimestre, cuando el grupo se parte, él se queda con los cinco otros estudiantes, pero es el que externa literalmente un: “aún no entiendo qué quieren hacer Uds.”. No demoró mucho en ausentarse y desaparecer, y hasta el momento no sabemos si terminó la disertación y la defendió.

En reiteradas ocasiones en las dos generaciones (y en la anterior también, la 10ª) se dijeron cosas semejantes en momentos distintos: “no se fijan objetivos de inicio”, “no hay un programa a seguir”, “en la experiencia con el otro equipo de profesores (trimestres III y IV) sí había relación entre teoría y práctica”, en éstos casos la mezcla emocional con la

perplejidad fue con sentimientos de expectativa, o de incertidumbre, de rabia, de miedo, pero también como dijo una chica del G12: “es un espacio de asombro”. Sin querer interpretar demasiado salvajemente, “asombrar” puede tener el sentido de verse envuelto por una sombra buena o mala, o bien, de sorprenderse al punto que la sombra se disipe tanto, produciendo así un sentimiento de moderada estupefacción. No hemos percibido, en nuestras experiencias, a estudiantes expresando severas señales de estupefacción frente al Análisis Institucional, por lo menos todavía.

Realmente, nosotros entendemos esta ambigua perplejidad, porque el encuadre de trabajo no está enteramente pre-diseñado. Al comienzo proponemos hacer un par de entrevistas, pero no aseguramos que no sean más, o que con una sola sea suficiente. Por ejemplo, en el G11, en el trimestre V, les dijimos que en realidad la condición de entrevista parecía haberse perpetuado todo el trimestre, y que no se quería salir de ahí. Los caminos del grupo son trazados por las interacciones de la experiencia que sus participantes van construyendo. Su construcción, en este caso, frente a la perplejidad que los dominaba fue *resistir con toda ferocidad* a cualquier tipo de análisis, aunque fuese sobre la interacción grupal. Resistir, lo entendemos en la doble acepción tanto psíquica como política. Resisten a cualquier cosa que no puedan darle referencia. El nivel de tolerancia grupal a este estado de *indefensión referencial* marca las formas como los grupos van a potenciar o a des-potenciar su acontecer analítico⁵.

Entre bombas y huesos

El G11 pasó por una experiencia que podríamos describir como bastante traumática durante su período en la Maestría. Resulta que durante un año aproximadamente, casi todo el 2015, se hicieron múltiples llamadas a sectores administrativos de la UAM-X, avisando que había una bomba o bombas que explotarían en el plantel. Inmediatamente, estudiantes, profesores y personal administrativo tenían que desalojar las instalaciones y aguardar en las afueras del recinto hasta que la policía especializada pudiera hacer una inspección y autorizar el retorno. Al principio, esas revisiones en tres ocasiones duraron todo un día, por lo que los que tenían automóvil dentro del estacionamiento y no lo habían podido sacar al tiempo antes de que cerraran el plantel (el peligro era que una bomba estuviera en un

⁵ Para comprender más ampliamente cómo utilizamos esta terminología, referimos al lector a nuestro artículo: GARCÍA MASIP, Fernando; MANERO BRITO, Roberto; FALLETTI, Valeria. “Es la última clase...tengo que llegar temprano. Experiencias grupales en el sistema de enseñanza modular de la carrera de Psicología en la UAM-X, parte II.” Madrid, Área 3/Cuadernos de temas Grupales e Institucionales, 2014. ISSN 1886-6530. <http://www.area3.org.es/uploads/a3-18-experienciaUAM-X,parte2.pdf>

automóvil y se la llevaran afuera), tuvieron que volver al día siguiente a recogerlo o a checar que estuviese en orden.

En total fueron, no recordamos si 10 o 12 llamadas, siendo que ya las últimas, apenas cerraban un par de horas, la policía entraba un rato y se iban. Ya era pura chunga, al parecer. Lo sorprendente del caso, es que de repente las amenazas cesaron. Y más sorprendente aún fue que nadie dijo nada. Ni la policía, ni las autoridades universitarias se manifestaron. Nadie sabía por qué habían parado; si porque habían atrapado a la persona o personas que hacían las amenazas, o si porque se cansaron los “terroristas”, o si los “desaparecieron”, en fin, no se tuvo nunca información oficial, probablemente para no azuzar a otros imitadores a reproducir las amenazas o esconder un final no publicable. El caso es, que muchos de los seminarios del G11 se cancelaban, aunque escasas amenazas fueron hechas en los jueves, días del seminario.

Pero esto sirvió para escuchar manifestaciones del grupo en torno no solamente al hecho en sí, peligroso y asociado con un sentimiento de desprotección, sino que después ya se fue incorporado al trabajo de elaboración; digamos, de forma metafórica: “La institución de la bomba contra la institución de la universidad”. Ese fue el tema propuesto en febrero de 2016. La cuestión era, más o menos la siguiente: si el Estado mexicano había participado directamente a través de sus diferentes cuerpos policíacos y el propio ejército en la matanza de los 43 jóvenes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, ¿por qué no podría también estar por detrás de estas amenazas provocando temor, fastidio, desestructurando la vida institucional cotidiana de la Universidad?⁶ El hecho también, de que los escuadrones anti-bombas entraran en el plantel, suscitaba dudas sobre la verdadera intención del Gobierno de la Ciudad o del Gobierno Federal: “revisar a la Universidad”, se dijo. En verdad es imposible saber el origen de las amenazas, pero lo que sí sabemos es que las amenazas ponían en jaque la *impotencia política* tanto de las autoridades como de sus miembros en una situación como ésta. Ya no se podía estudiar normalmente, la “realidad” se nos metía al salón de clase de forma atemorizante. De hecho, en la Licenciatura en Psicología tuvimos que dar un par de “clases” en un parque cercano al plantel, sentados en el pasto. Muy bucólico pero muy incómodo, no podíamos ni oírnos.

También se jugó con el nombre de las avenidas en las que está situada la Unidad: al frente, la Calzada del Hueso, atrás la Calzada de las Bombas (de agua), luego el lema era que en ese momento “La UAM-X estaba entre bombas y huesos”. Los huesos de muchos

⁶ La desaparición forzada de los 43 normalistas ocurrió el 27 de septiembre de 2014. Por otro lado, aclaramos que las otras unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana esparcidas por la Ciudad de México, Iztapalapa, Azcapotzalco, Cuajimalpa, Lerma, nunca sufrieron ningún tipo de amenaza. Todo el hecho se concentró en Xochimilco. Uno de los chistes era de que algún estudiante estaba enojado con sus notas y deflagró el hecho. Mal chiste, pero chiste entre otros más que circularon en ese entonces.

mexicanos, efectivamente, se romperían un año después en el terremoto de 2017. Pero ya callémonos.

El terremoto

Al G12 no le tocó vivir las amenazas de bomba pues entraron en septiembre de 2016, cuando las mismas habían terminado, y el silencio sepulcral había caído sobre el tema como una rara bendición. De cualquier forma, la problemática de la muerte, sobre todo desde Ayotzinapa, se hacía presente en la “comunidad” universitaria de Xochimilco.

El 19 de septiembre de 2017, exactamente el mismo día en que se conmemoraban 32 años del terrible terremoto de 1985 que mató en torno a 20.000 personas en el antiguo Distrito Federal, la tierra vuelve a temblar y afecta al Estado de Morelos, contiguo a la Ciudad de México, y en la propia mueren alrededor de 300 personas⁷. No entraremos en detalle en los hechos en si mismos, porque lo importante en este caso fue la manera como la UAM, como un todo, convocó a los profesores y estudiantes a formar brigadas para asistir psicológicamente, en nuestro caso, a la población damnificada directa o indirectamente por el terremoto. Acababa de comenzar prácticamente el IV trimestre, y el Seminario de dispositivos grupales estaba sin profesor, porque varios estaban de sabático, y se decidió hacer un ciclo de conferencias con profesores y ex-alumnos sobre experiencias de investigación. Pero aunque la tierra tembló, los salones no se cayeron, las clases no se callaron, y en nuestra Universidad no hubo muertos o heridos. Eso sí, todos damnificados.

Muchos de los estudiantes de la Maestría acudieron a la llamada de Rectoría General para junto con profesores, algunos de los cuales habían estado en el terremoto del 85, formar las brigadas de ayuda. Pero al decir de los estudiantes, había mucho de pantomima. La convocatoria de la UAM fue un desastre, era un llamado de Rectoría para que la institución apareciera como la UNAM, el IPN, etc., que ya habían desplegado inmediatamente brigadas tanto de socorristas como de asistencia a la población afectada. La UAM, y sobre todo Xochimilco, no se podía quedar atrás. Pero, decían que “no había un plan de acción claro, y mandaron a los estudiantes más jóvenes a lugares donde no había pasado nada y eran peligrosos por la delincuencia existente”. Al parecer, según lo que se relató ya

⁷ Para conocer los detalles del terremoto y sus efectos en segmentos de la comunidad universitaria, sugerimos al lector nuestro artículo: MANERO BRITO, Roberto; GARCÍA MASIP, Fernando; FALLETI, Valeria. “*Afectos y efectos de los terremotos de 2017 en la Ciudad de México*”. Los trabajos de contención y elaboración grupal en el área de concentración en psicología social de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X.” Madrid, Área 3/Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales, n° 21, invierno 2017. ISSN 1886-6530. <http://www.area3.org.es/uploads/a3-21-terremoto.pdf>

en el V trimestre, y con nosotros coordinando el Seminario, era que el trabajo “sucio” lo habían hecho las brigadas de estudiantes de Psicología Social y de Medicina, pero les parecía que los profesores no sabían qué hacer. Ellos sentían que no estaban preparados, en términos profesionales, para afrontar y lidiar con casos de emergencia en el pos-terremoto. Apenas restaba la solidaridad. Preguntamos: “¿Y quién nos *encargó* ser solidarios?”. En otras regiones como Oaxaca y Chiapas las brigadas estudiantiles de la UNAM e IPN, fueron autónomas en su gestión, dirección y acción, independientemente de las autoridades y de los profesores. La problemática de los encargos institucionales surge entonces como parte del “dispositivo terremoto”. Había una queja que ellos manifestaban más o menos así: “La institución no nos arropó, no nos cobijó, no nos dio a los profesores para enseñarnos lo que debíamos hacer”. El sentimiento de desamparo mostraba una especie de regresión a referencias psico-familiares⁸. Pero luego surgió el otro lado del asunto, el hecho de que hacer una Maestría no era garantía, no solamente de saber atender a la población damnificada, sino que tampoco garantizaba tener un empleo. Además de sentirse ellos mismos damnificados por las secuelas del terremoto, el mismo en cuanto dispositivo institucional, mostraba otros terrores que venían desde antes de entrar en la propia Maestría. Estudiar en la Universidad no daba automáticamente ni el saber emocional para afrontar lo psicológico en situaciones de riesgo, como tampoco la posibilidad tan soñada de poder vivir con un empleo o una actividad bien remunerada. Aprender no era solamente una acción pedagógico-cognitiva, había un lado *político-institucional* que se solapaba al maniatar a los estudiantes con encargos socialmente inciertos desde el punto de vista laboral y profesional. Entonces las preguntas que circulaban implícitamente en el G12 eran del tipo: ¿para qué servía formarse? ¿para qué servían los docentes?

Una de las docentes de la Maestría había fallecido unos meses antes, poco después de darles parte de un Seminario, junto con otra colega, en los trimestres iniciales. Tenía cáncer, pero ya había sido controlado. Tenía otra dolencia que se resolvería fácilmente con una intervención quirúrgica. Falleció por problemas durante la propia operación. Su muerte fue inesperada para todos nosotros. Para ellos parecía una señal de mal agüero. Luego vendría el terremoto. Mejor irse todos. No mejor váyanse ustedes. ¿Quiénes?

Ya cállense, ya váyanse

En este apartado expondremos brevemente, algunos de los momentos clave que en cada uno de los dos grupos se implementaron para negar nuestra presencia. Primeramente, es muy difícil saber exactamente cuáles eran las razones propiamente dichas tanto de los procesos del seminario como de los hechos externos que pudieron determinar o articular las

⁸ Véase a Mendel, G., *Sociopsicoanálisis I*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.

expresiones emergentes que dos alumnas expresaron de forma diferente, pero con un sentido similar, tanto en el G11 como en el G12. Hay algunas hipótesis, pero sin duda una de las que más nos parece fecunda se basa en el hecho de que la “técnica” que usamos para trabajar el seminario es siempre estar buscando modos de no estar en el lugar que se nos asigna o encarga. Lo cual crea, como se podrá imaginar, un grado de ansiedad confusional bastante significativo. Es decir, somos docentes de la universidad, pero planteamos actuar tanto como coordinadores de grupo y como socioanalistas, para lo cual en cualquier momento que fuera posible tratábamos de deconstruir el lugar, el papel, la función a la que se nos quería instituir, es decir, a la de profesores que enseñan habilidades técnico-teóricas sobre temas relevantes en el campo de los grupos y las instituciones. Pensamos, al contrario, como ya decíamos más arriba, que la posible enseñanza del Análisis Institucional en un grupo universitario instituido, es realizar una investigación colectiva que analice las formas de acción instituyentes que están contenidas, reprimidas, desplazadas, olvidadas, en los grupos, y que contienen un potencial significativo de creatividad y de posibilidades de pasar a la *acción política*. Es en ese punto, creemos que los márgenes del grupismo institucional estallan, de forma agresiva en general, pero con salidas y soluciones distintas, como se verá en el siguiente apartado⁹.

Por “acción política”, entendemos a las acciones *extra-institucionales* que pueden operar como formas de aprender otras cosas sobre la problemática de las instituciones, de forma a producir cambios en la experiencia institucional del aprendizaje. Pero insistimos, la vía regia para hacer eso, no es analizar a las instituciones como si fueran sueños, el análisis es la acción *extra-institucional* que desplaza a lo instituido de su lugar usual y permite ver otras formas operativas de aprender y de investigar en este campo de la Psicología Social, que es nuestro caso.¹⁰

⁹ Para una aproximación inicial al problema del concepto de análisis, que después se tornará crucial en el trabajo de los grupos, recomendamos la lectura de: MANERO BRITO, Roberto. “El analizador y el sentido del análisis. Génesis teórica del concepto”. *Revista AREA3*. Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales, n° 19, Invierno 2015. <http://www.area3.org.es/uploads/a3-19-analizador-RManero.pdf>

¹⁰ Ya tenemos el planteamiento lourauniano de la acción institucional, anti-institucional y contra-institucional. Hablar de una acción extra-institucional ¿es posible? ¿Algo que viene de “fuera de la institución”? Pero podría plantearse la cuestión como: para estar fuera de la institución, es necesario estar dentro de otra (Sartre lo decía sobre los grupos). Así, más que la transversalidad, lo que se estaría jugando son las formas de la segmentariedad, es decir, la presencia (segmentaria) de múltiples instituciones en el establecimiento. Ahora bien, y al mismo tiempo, creemos que sí se puede proponer la hipótesis de la acción “extra-institucional” pero entendiendo por ello, lo siguiente: a) que se piense lo “extra” no como algo que está fuera de las instituciones; en realidad no hay nada fuera de las instituciones, lo social, lo político, lo subjetivo, lo económico, lo cultural, etc., son institucionales con sus propias dinámicas contradictorias macro y micro; b) sin embargo, cuando Lourau propone en “El diario de Investigación” la noción de extra-texto para dar a entender que el texto científico implica diarios de campo, efectos históricos y políticos a posteriori, que no se explicitan, lo señala en nuestro entender, no como un “texto” fuera del “texto” de la Ciencia, de la Política, de la Cultura, etc., sino como un *otro* texto que se *agrega* al texto instituido, un *plus* de texto que plantea otras cosas que no solamente las instituidas; c) por lo mismo, cuando Derrida propone que no hay un “hors-texte”, un fuera del texto, en ese mismo sentido, lo extra-institucional no es un fuera de las instituciones sino un *plus institucional* que se produce con acciones no “metabolizadas”, no institucionalizadas aún, sino “transducidas” en las instituciones, circulación de institucionalidades en potencia. Lo extra-institucional es lo institucional +1.

A) En el G11, en mayo de 2016, casi al principio del VI trimestre, como lo referíamos arriba, para abrir la reunión proponemos un encuadre que de antemano cerrará el proceso hasta el 30 de junio, un mes antes del final del trimestre y de la Maestría, como un todo. Lo hicimos porque ya se había cuestionado en otras ocasiones si los tiempos institucionales no eran un elemento que petrificaba mucho el acontecer analítico. Por lo mismo, llegamos a proponer en otra ocasión la posibilidad de seguir trabajando después de que la Maestría terminase sus cursos. No hubo mucho entusiasmo con la propuesta. Así que el encuadre tenía el significado de provocar algún tipo de comportamiento sobre el sentido del estar así, si les daba igual terminar después, antes, ahora, etc. La ambigüedad se percibe en las reacciones de los participantes.

Uno de los estudiantes propone enseguida: “Omitir este espacio, cancelarlo para poder escribir la tesis”.

Le respondemos: “Ese es un argumento falaz, las dos horas que se “ahorrarían” no les hará escribir más o mejor la tesis”.

Una chica interviene: “Ya no se me antoja participar; me parece que este espacio está agotado”.

Otro chico más señala: “A mí no me prende este espacio, a diferencia del de Silvia, ahí sí era bueno (con Silvia trabajaron en los trimestres I y II, basados en técnicas psico-dramáticas en grupo).”

Alguien más: “Estamos cerrando filas frente a alguien que nos amenaza”.

Le retrucan: “Recordemos un episodio: en el 3er trimestre no hubo este seminario (de hecho, se canceló por las amenazas de bomba). Se demandaba este espacio con fiereza. No quiero que este espacio se pierda. Creo que nunca ha habido proyecto grupal”.

Hasta aquí en este intercambio, en el que interveníamos preguntando, comentando con bastante calma, ya percibíamos, además de la ambigüedad notoria, el esbozo de una cierta contrapropuesta: no solamente terminaremos en el 30 de junio, queremos terminar este seminario ahora.

Continúa una estudiante, de la que después los autores formamos parte de su comité tutorial en la defensa de su tesis: “A mí sí me gusta este espacio, pero ya no quiero seguir. Fui ingenua de creer que ellos *no* iban a analizar. El seminario era el brillo de la semana en el trimestre pasado”. ¿Qué entendía ella por analizar y análisis? ¿Por qué le gustaba el espacio pero al mismo tiempo no quería seguir? ¿Por qué pensar que no íbamos a analizar y eso la

hace sentir ingenua? El tema del análisis fue fundamental durante todo el trimestre V. Resulta que el G11, cómo habíamos señalado arriba, era liderado por tres psicoanalistas mujeres, una de las cuales era hija de uno de los fundadores de esta Maestría, ni más ni menos, y se complementaba con un grupo de estudiantes de filosofía, o de psicología con intereses en filosofía, lingüística, etc. Era el subgrupo dominante y numéricamente mayor.

Una de las psicoanalistas comenta: “Tengo que pisar callos: el problema es la transferencia grupal entre nosotros. Me cuesta mucho estar en este grupo. No quiero hacer grupo con Uds. (¿El grupo o/y los coordinadores?). Quiero hacer mi duelo. Y me quiero llevar mi parte y mis cosas. Amor, conocimiento y poder social. Lo otro es una ficción grupal”.

Roberto Manero interviene: ¿Alguien compartía esa ficción grupal?

Le responden: “El secreto era el dinero, la beca de Conacyt, era la fuerza de cohesión y eso se diluye ahora, al final de este trimestre (VI)”.

Roberto: “Al principio hubo un proceso de homogeneización de las acciones en el grupo, y luego aparecieron las contradicciones. No solamente porque desplazamos la transferencia pedagógica con nosotros sino porque se exponen y actúan las transferencias laterales. ¿El duelo del que se habla es por el momento instituido, o por el proyecto de grupo que nunca fue? Porque la figura del portavoz denuncia lo monolítico del grupo y de sus desacuerdos”.

Fernando García: “Las cosas no son lo que son”.

En eso, la tercera de las psicoanalistas grita, alterada, dirigiéndose a nosotros dos: “¡Ya cállense!!!”.

B) En el G12, a diferencia del G11 el surgimiento de la propuesta en el grupo de callarnos, expulsarnos, neutralizarnos, etc., apareció en el trimestre V y no al comienzo del VI, y último de la carrera, después de haber tenido al menos la experiencia de un trimestre del Seminario “Dispositivos grupales de intervención”. Las formas fueron muy diferentes en relación a la generación anterior. No sabemos si en el grupo tenían alguna noticia de la experiencia anterior, lo cual es posible, si creemos en la hipótesis lourauneana de la transducción institucional, pero nosotros no habíamos contado nada hasta entonces. Después lo haríamos.

En una reunión a finales de enero de 2018, se les propone que la próxima la hicieran, si querían, sin nuestra presencia, “técnica” que hemos implementado algunas veces en otras experiencias, y la propuesta era que discutieran entre ellos lo que querían hacer en este seminario. Cundió una cierta confusión, pero aceptaron.

Quince días después, cuentan, resumidamente, que empezaron a las 12:30 y se fueron a las 14:45 (generalmente nosotros terminamos a las 13:30, como parte del encuadre, aunque el comienzo nunca es a las 12, siempre es mucho después, y muchas veces terminamos a las 14:00 hrs...). Devolución de la relatoría por parte de otro de los líderes del grupo. Hicieron un documento colectivo del tipo “cadáver exquisito”, pero no todos participaron. Por un lado, porque ya se había formado un subgrupo opositor pasivo al grupo de acción y que no participó entonces de esa reunión. Aún así, las críticas acabaron recayendo sobre muchos otros estudiantes pues al final, la relatoría, el documento producido, solamente lo habían escrito 3 o 4 de ellos. Se decía, entonces, que la dinámica del Seminario era de mucha tensión, que no quedaba clara la propuesta de Masip y de Manero, que como estudiantes aún no sabían qué era el Análisis Institucional, pero que sí “sabemos que no sabemos hacer”. (Parece un eco de la crítica de su participación en las acciones de asistencia después del terremoto del año anterior). Por otro lado, surgió la crítica, también, de que estábamos experimentando con ellos, que aunque les dábamos “herramientas”, éstas no les gustaban. Que como investigadores, ellos se incluían, estábamos robándole el conocimiento a la gente (¿a qué gente?), y que el grupo era de ellos y no de nosotros. Proponen que quieren hacer un proyecto conjunto. Surge por *primera vez* el tema de la ética. “Ya llevamos un año y medio y no hemos hecho nada!”. (Lo cuál nos resulta ser una incógnita pues de hecho en los demás seminarios, habían estudiado y trabajado mucho).¹¹

Establecieron entre ellos el acuerdo de que el seminario, el dispositivo grupal, tenía que reestructurarse por no estar en un modo de aprendizaje para todos, aparentemente solamente algunos “aprendían”. Acordaban poner en el centro de las discusiones a las dinámicas de sus investigaciones, compartirlas, y surgiendo (de nuevo) y más abiertamente, *el tema de la ética* para ser el eje articulador de las discusiones sobre las problemáticas que enfrentan en sus propios campos de investigación. Este tema, volverá a aparecer un par de veces más a lo largo de los otros encuentros.

La propuesta se queda en el aire, pero nosotros les hacemos una consideración: “Al parecer no estamos cómodos en un dispositivo en el que un maestro no me pueda enseñar. Pero el conocimiento se constituye molestando, o perturbando, si no ¿qué se puede conocer

¹¹ Tanto en la Relatoría como en reuniones posteriores, se fue mostrando la dinámica contradictoria pero significativa singularmente de este grupo. Por ejemplo, en la Relatoría, además de criticar el Seminario, a los analistas, etc., hubo hasta las demandas, como escribe alguien: “A mí me gusta que venga el profesor y me explique”. “Sinceramente a mí también” dice otro chico. ¿Regresiones institucionales? Posiblemente, pero al mismo tiempo, junto con esto se fraguaba una acción pedagógica de trabajo colectivo, aunque no participaran todos, como es el caso del cadáver exquisito. Una chica, inclusive, llegaba al seminario, firmaba la hoja de presencia y se marchaba con la frente en alto. ¿Cómo calificar esta provocación? ¿Prepotencia? ¿Omnipotencia? ¿Reto? ¿Desfachatez? O también como una señal actuada de conflictos entre ellos que querían desplazar una confrontación con nosotros directamente, como lo lograron hacer en el G11. En un cierto momento del proceso, un poco más adelante, al hablar de esto, un chico señaló muy claramente cuál debía (¿ética?) ser la dinámica del grupo para llegar a buen puerto, “no vale la pena pelearse porque ya vamos a terminar”. Ese *efecto*, tiene para nosotros un nombre que lleva el apellido del estudiante pero que aún no deseamos revelar.

que no lo ya conocido? ¿Qué hacemos con esa molestia? Nos enojamos. ¿Y será que la ética puede ser extrínseca a la investigación? O para decirlo como Popper, no hay epistemología fuera de la investigación. El análisis de la Maestría y de sus investigaciones no son espacios separados, hay que saber más sobre lo que se hace, y se ha hecho, en otros espacios de la misma y no solamente en el que están Masip/Manero”.

A mediados de febrero de 2018, les preguntamos hacia el inicio de la reunión: “¿Y qué vamos a analizar hoy?” “¿Qué van a restituir hoy?”. Una de las estudiantes líderes del grupo más “militante” más activo en cuanto a participación en el seminario, respondió con mucha parsimonia: “A mí me gustaría que Uds. se fueran”. Así, suavemente, pero de golpe y porrazo.

Proponen, incluso, la idea de *hacer grupo* sin nosotros, cuestión que ya había salido en la reunión de presentación del cadáver exquisito... En pocas palabras: “Ya váyanse”.

Reflexiones e hipótesis finales: el sectarismo y la cooperación

A) El análisis como borde político de la pedagogía, enfrentamiento entre el psicoanálisis y el socioanálisis

Los caminos que escogieron cada uno de los dos grupos para finalizar el proceso del Seminario “Dispositivos grupales de intervención” siguieron, como mostramos al principio de este artículo, derroteros radicalmente distintos y claramente opuestos. Por un lado, en el G11, lo que nos parece que quedó evidenciado, fue el sectarismo con el que conducían las relaciones entre sí y con la tarea en el seminario y en la propia Maestría. Esto, lo confirmaron los cinco estudiantes que no eligieron marcharse al inicio del trimestre VI, y fue el tema principal del par de reuniones que aún pudimos tener con ellos antes del estallido de la huelga de estudiantes que acabó diluyendo todo el seminario. Murió, si no de inanición, sí un tanto melancólicamente, porque no pudimos trabajar más *a contento*, la lucha tácita que se había montado entre dos visiones de análisis: la del socioanálisis y la del psicoanálisis. Esto no quiere decir, al menos para nosotros, que en el trabajo de una psicología social de intervención, ambos campos no puedan articularse dependiendo de las estrategias epistemológicas, y hasta políticas, que una investigación proponga. Ya se ha hecho anteriormente. Pero en este caso, el “Ya cállense” significaba tomar una postura política extrema, que buscaba cancelar, mágicamente, que pudiésemos realizar nuestro trabajo, como docentes, profesores, coordinadores, analistas, psicólogos sociales. Que se nos prohibiera la palabra. Además, dicho por una psicoanalista, resulta por lo menos jocoso: si a

tu paciente le dices ¡Habla lo que quieras!, al socioanálisis se le dice, no eres mi paciente, ni te escogí como analista, ni me interesa lo que dices, así que cállate. Solo si hubiésemos trabajado con un marco abiertamente psicoanalítico, tal vez en términos más pichonianos, como decíamos más arriba, hubiese sido mejor aceptado, pero lo dudamos. Nuestra fama nos precedía, y la secta tenía que cooptar más miembros y cerrar filas. Cuando vieron que no podrían con nosotros, se fueron del Seminario. Ellos se fueron. Nosotros seguimos sin callarnos.

Retomando el problema de la resistencia al análisis, afirmaríamos también que, para el G11, resistir era resistir a cualquier tipo de análisis *que no se realizara bajo el modelo psicoanalítico*. Una de las líderes psicoanalistas, en su momento, lo expresó claramente cuando nos regañó, diciéndonos que lo que sí era posible era hacer un análisis que disminuyera la ansiedad, que fuera “elaborativo” en el sentido psicoanalítico. Lo que había que resistir, entonces, era a un modelo de análisis que se distanciara del modelo psicoanalítico o, en términos más generales, había que resistir a la presencia de corrientes de pensamiento que no fuesen psicoanalíticas. En sentido estricto, *había que evitar a toda costa salir y elaborar la tarea latente del grupo*. Tomando en cuenta las definiciones pichonianas de tarea manifiesta y tarea latente, podría plantearse que en la licenciatura y la maestría, hay una tarea latente en algunos de sus miembros, que es la de estudiar y difundir el psicoanálisis, o, de otra manera, hacer de estos proyectos una *escuela psicoanalítica*. La tarea latente, en este sentido, se constituiría como *resistencia* al análisis institucional y a la producción grupal. Conflicto político entre el socioanálisis y el psicoanálisis. Ésta fue la pedagogía posible de establecer, la lucha entre la sacralización sectaria y su problematización profana.

B) La ética como margen político de la pedagogía

En el G12, la cuestión de discutir sobre la ética (¿siendo éticos?) es la diferencia que aparece en relación a la 11ª generación que veían en nuestra presencia, en nuestra palabra (en el ya cállense) algo no ético, sucio, una ética del no deseo, una ética no psicoanalítica, una ética de las implicaciones institucionales de sus investigaciones, (mejor dicho: el análisis social de las implicaciones de todo orden es lo propio de la ética del socioanálisis, y no solamente el análisis de sus propios deseos, fantasías, sueños, etc.) particularmente de los psicoanalistas presentes que nunca estuvieron abiertos a discutir a la propia institución del psicoanálisis. Hubo suficiente conflictividad, como para suponer que la dinámica del trabajo del Seminario era todo menos aburrida. Lo que parecía que los desesperaba era que no definiéramos exactamente el papel que jugábamos en esa experiencia. Por eso, el cuestionamiento de una de las líderes que inquiría en una ocasión fundamental: “Sí, me

quedé con la sensación de que no los quería a Uds. aquí. ¿Cómo Uds. se piensan? ¿Qué lugar quieren Uds. para Uds.? ¿Que se integren o que se vayan?”.

El dilema al resonar aparentemente en la ética, creemos que giraba en torno a las formas como trabajábamos sin necesariamente apelar a nuestro dominio docente. ¿Era ético que Uds. investigaran sin decidirse a ser profesores? O más, bien, ¿por qué quieren renunciar a ser docentes, maestros, y deciden ser investigadores de nuestras instituciones? Mejor váyanse, nadie los llamó a hacer eso. Lo decía de otra forma uno más de los estudiantes, precisamente de fuerte formación psicoanalítica: “Uds. son distintos al grupo (a ellos), pero como colegas podríamos hacer o escribir algo juntos. Como docentes, entonces sí váyanse”. Es decir, el choque entre la ética y la política, en este caso, se vivía con la ambigüedad de un conflicto entre el ser distintos pero con una jerarquía que no queríamos cumplir, el ser docentes, y al mismo tiempo, como investigadores, pues ahí sí nos emparejábamos y sí podríamos hasta escribir, ya no jerárquicamente, un texto, como el famoso cadáver exquisito... Es importante, recalcar que en el trimestre VI, desde muy pronto empezaron a trabajar con el tema del *legado* que dejarían para la generación entrante (la 13ª). Les parecía que eso era un gesto ético, contarles a los nuevos estudiantes lo que ellos habían vivido en los dos años de su tránsito por la Maestría. Ya que no había cuajado el tema ético en relación al análisis de sus implicaciones en sus investigaciones, escribirles a sus colegas, escribir con nosotros, dejar una marca en el imaginario institucional de la Maestría, podía ser el camino a escoger.

Fue entonces en la sexta reunión, como lo habíamos adelantado más arriba, que les cuestionamos el continuar o el cerrar la experiencia faltando aún cinco semanas. La reacción fue casi unánime, para nuestra sorpresa. Querían que nos quedáramos, que continuásemos hasta el final. Incluso una chica dijo: “Quédense para siempre”. Lo que respondimos fue que lo que querían era que nos constituyésemos en una especie de testigos del tiempo, de abuelitos -fue la palabra que se usó también-, que los cuidásemos hasta el final (cabe señalar que la estudiante que dijo esto último, padece de un problema crónico y grave de los riñones, y no se le facilitaba muchas veces poder ir al plantel universitario). Esa fue la señal para cerrar el proceso, y ahora sí irnos. Ellos tenían que decidir qué hacer para terminar su seminario y qué legado dejar, y si lo iban a hacer.

Y cuando querían que nos quedáramos a cuidarles el changarro¹², nos fuimos.

En el 28 de septiembre de 2018 en la Sala Tlamaticalli de la UAM-X, ocho estudiantes que ya habían terminado su Maestría en julio de ese año, publicaban y lanzaban un libro

¹² “Cuidar el changarro” es una expresión coloquial que significa “hacerse cargo de la tienda”, “quedar encargado del negocio”, durante la ausencia del propietario o responsable.

intitulado: “Eslabones Psicosociales: Reflexiones desde el Derrumbe Institucional”.¹³ Ahí, cuentan sus experiencias, sus pensamientos y sus sentimientos sobre las problemáticas que vivieron durante su investigar-aprender en la UAM-X. Estaban presentes tres de los estudiantes de la nueva generación.

¹³ Daniel Pérez Pereyra, Lizbeth Ramírez Álamo, Sofía Angélica Silva Gracia, Connie Lynette Carreño Carreño, Axell Luna Fuentes, David Ornelas García, Julián Sevilla Salcedo, Nancy Jazmín Carmona Fonseca. *Eslabones Psicosociales: Reflexiones desde el Derrumbe Institucional*. Ciudad de México, Çedilla Editorial, Septiembre 2018. 142 p. Para publicar estos trabajos, también fundaron, como lo dijimos al principio de este artículo, esa editorial, Çedilla Editorial, para abrir un espacio de publicación a textos de investigadores con dificultad para publicar en las vías instituidas.