

# El devenir de lo grupal en el marco del Sistema Modular. Notas para dilucidar la experiencia universitaria

*O devir grupal no marco do Sistema Modular. Notas para dilucidar a experiênciã universitária*

**Verónica Gil Montes, Minerva Gómez Plata, M. Adriana Soto Martínez**

## Resumo

Este trabajo comparte algunas reflexiones, sobre lo grupal en el ámbito de la institución universitaria. En un contexto de fuerte individualización y privatización es necesario insistir en este tema, reconocer los diversos acercamientos, elucidar sobre sus múltiples lecturas y las tensiones que convoca y provoca en la dinámica institucional. Nos situamos en el Sistema Modular porque reconocemos en él las posibilidades y, al mismo tiempo, los desafíos del trabajo grupal; este modelo pedagógico nos permite dar cuenta de una experiencia singular configurada desde las apuestas epistemológicas y teórico metodológicas, pero también éticas y políticas. Lo grupal, no está dado, no se ajusta a la prescripción, sólo deviene en tanto proceso de encuentro. Abriremos el diálogo planteando las condiciones a las que está expuesto el ámbito universitario, después nos ubicaremos en el marco del Sistema Modular que, desde sus orígenes ha promovido dispositivos grupales. Finalmente expondremos los encuentros y desencuentros a los que ha convocado el tema de grupos y los procesos grupales en los programas de grado y posgrado de psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

## Palavras-chave

Institución universitaria, Sistema Modular, experiencias grupales.

## Abstract

*Este artigo partilha algumas reflexões sobre o grupo no seio da instituição universitária. Num contexto de forte individualização e privatização, é necessário insistir neste tema, reconhecer as diferentes abordagens, elucidar as suas múltiplas leituras e as tensões que convoca e provoca na dinâmica institucional. Situamo-nos no Sistema Modular porque reconhecemos nele as possibilidades e, ao mesmo tempo, os desafios do trabalho em grupo; este modelo pedagógico permite-nos dar conta de uma experiência singular configurada a partir de apostas epistemológicas e teórico-metodológicas, mas também éticas e políticas. O grupo não é dado, não se conforma com a prescrição, ele só se torna como um processo de encontro. Abriremos o diálogo considerando as condições a que o ambiente universitário está exposto, depois situar-nos-emos no quadro do Sistema Modular que, desde as suas origens,*

**Verónica Gil Montes**

Universidad Autónoma  
 Metropolitana unidad  
 Xochimilco

Profesora-investigadora del Departamento de Política y Cultura de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, México. Jefa del Área de Investigación Cultura y Sociedad.

[vgil@correo.xoc.uam.mx](mailto:vgil@correo.xoc.uam.mx)

**Minerva Gómez Plata**

Universidad Autónoma  
 Metropolitana unidad  
 Xochimilco

Profesora-investigadora del Departamento Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

[goplata13@yahoo.com.mx](mailto:goplata13@yahoo.com.mx)

**M. Adriana Soto Martínez**

Universidad Autónoma  
 Metropolitana unidad  
 Xochimilco

Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, México. Actualmente Coordinadora de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

[asoto@correo.xoc.uam.mx](mailto:asoto@correo.xoc.uam.mx)

*promoveu dispositivos de grupo. Finalmente, apresentaremos os encontros e mal-entendidos a que o tema dos grupos e dos processos grupais deu origem nos programas de licenciatura e pós-graduação em psicologia da Universidade Autónoma Metropolitana, unidade de Xochimilco.*

#### **Keywords**

*Instituição universitária, Sistema Modular, experiências grupais.*

## A modo de introducción. La universidad pública y sus condiciones

Este escrito se suma a las reflexiones y debates teórico metodológicos sobre lo grupal. Específicamente, propone abordar la pertinencia del trabajo grupal en el ámbito de la institución universitaria. Nos interesa abonar en las posibilidades que aún tiene la universidad pública para contribuir en la construcción de vínculos comunitarios, la libertad de pensamiento y la construcción de subjetividades dispuestas a sorprenderse e interrogar el mundo que les rodea.

Suscribimos los planteamientos que señalan que, a la educación superior pública le atraviesan múltiples *condiciones* y que los imperativos económicos, burocráticos y jurídicos van delineando buena parte de su quehacer. Nos interesa situarnos, analizar las condiciones actuales de producción y transmisión del conocimiento y, sopesar, las tensiones a las que está expuesta la vida universitaria, para ello nos ubicamos en el marco del Sistema Modular, un modelo pedagógico que desde los orígenes de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, ha promovido el trabajo grupal -en la docencia y en las tareas de investigación- como estrategia orientada a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje; si bien la interacción grupal, como recurso didáctico ha merecido un número importante de debates y reflexiones, en este trabajo le consideramos como un soporte para la construcción de procesos grupales que nos han permitido tratar de comprender las complejas articulaciones entre la dimensión singular y las dinámicas colectivas. De este modo, expondremos los avatares, problematizaciones, desafíos, encuentros y desencuentros a los que ha convocado el tema de grupos y los procesos grupales en los programas de grado y posgrado de psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

En *La Universidad sin condición* (2002), Jacques Derrida señala que la universidad forma parte del mundo que trata de pensar y está expuesta, dice, a todo tipo de fuerzas. La habitan las condiciones económicas, burocráticas, políticas, ideológicas y jurídicas de la sociedad a la que pertenece. Para el autor no se trata de separar o blindar a la institución universitaria, sino de procurar su *independencia* o una *soberanía particular* que le permita ser un espacio, una experiencia sin condición. Por el momento, tratemos de pensar esta propuesta en, al menos, tres planos: Se trata de que la universidad no sea condicionada por las finalidades económicas y políticas (como lo podrían ser otras instituciones de investigación y escuelas de educación superior).

También se trata de que la universidad habilite un espacio hospitalario para todas y todos, que no condicione, que se asuma como un espacio que reciba pero no para cosificar y utilizar a quien quiere formar parte de ella; finalmente, en la universidad nada debería estar condicionado a ser pensado, la universidad debe insistir en su singularidad, procurarse como un espacio público para la libertad de pensamiento, un *acto de fé* que no racionalice, legalice y encripte la diversidad.

Lo anterior se dibuja como un horizonte posible, una llamada de atención para no dar por hecho el espacio universitario que habitamos. Si nos ubicamos en la línea de Boaventura de Sousa Santos reconocemos que, desde sus orígenes, la universidad pública ha estado expuesta a dos tensiones principales; por un lado, promover la igualdad y el acceso en la producción del conocimiento que atienda las problemáticas de la mayor parte de la población y, por el otro, mantener la formación de las élites científicas y jerarquías especializadas cuyo saber-poder ha sido parte del origen de esta institución. En la propuesta de este autor, la universidad puede ser reflexionada a partir de tres crisis: la crisis de hegemonía, la crisis de legitimidad y la crisis institucional. En la primera de éstas, se ubica

precisamente la fuerte tensión entre la producción de conocimiento *ejemplar* y la producción de conocimiento (podríamos hablar de la separación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico), que produjo una marcada desorientación o pérdida de caracterización del *para qué* de la universidad pública. De acuerdo con de Sousa Santos, la crisis de hegemonía deriva del hecho de que la universidad pública no pudo sostener su singularidad y dejó de ser reconocida como necesaria. En consecuencia, la crisis de legitimidad se presenta cuando la universidad pierde consenso, deja de tener valor el título universitario y esta institución pierde, para la sociedad, buena parte de sus objetivos y sentidos. “La crisis de legitimidad ocurre entonces en el momento en que se hace socialmente visible que la educación superior y la alta cultura son prerrogativas de las clases superiores altas. Cuando la búsqueda de educación deja de ser el objetivo de promover su ascenso social.” (Santos, 1998, p. 256)

Por último, el autor hace referencia a la crisis institucional, caracterizada especialmente por la pérdida de autonomía y las condiciones impuestas por la sociedad de mercado; los recortes presupuestales, la presión para ofrecer y vender sus servicios, y la institucionalización de la evaluación del desempeño universitario, caracterizan los rasgos de la universidad pública contemporánea.

Ahora bien, a la descapitalización y fiscalización de la universidad pública se suma, a nuestro juicio, un preocupante proceso de subjetivación que configura el orden de representación de quienes habitamos este espacio. Christian Laval (2004) en *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, señala cómo en la sociedad del mercado emerge un *nuevo orden escolar* impulsado por la competencia, la lógica de la innovación, el discurso de la “empleabilidad” y la instrumentalización de las relaciones cotidianas. Si seguimos esta línea de ideas, podríamos hablar de una nueva razón escolar (en este caso universitaria) que produce significaciones sociales cada vez más normalizadas y naturalizadas. Sólo a modo de ejemplo, podríamos decir que, en la universidad, los procesos formativos y de aprendizaje están cada vez más mediados por las significaciones del mérito, el progreso, el talento, el éxito. Efectivamente el embate neoliberal ha llegado, sin pudor alguno, al campo educativo; además de la producción profesional (técnica y aplicada), se ha dado a la tarea de producir subjetividades con una marcada tendencia a la individualización y la privatización. El vínculo educativo, dice el autor, parece estar fuertemente socavado; la gestión empresarial de los asuntos educativos vacía de sentido las experiencias estudiantiles para considerarlas sólo como parte del “capital humano”.

A partir de lo anterior, es que nos interesa detenernos en la noción de lo grupal o proceso grupal desde la psicología social, interesada por la articulación entre los procesos singulares y las estructuras sociales, el proceso grupal se ha convertido para nosotros en un espacio privilegiado de reflexión. Los dispositivos grupales son un recurso de carácter metodológico que nos pueden permitir poner en escena, narrar y visibilizar las formas institucionales y la eficacia simbólica de las significaciones que les sostienen. Dicho de otra manera, el dispositivo grupal (que no debe entenderse como una técnica sino como un proceso de creación) nos permite leer la producción permanente de significaciones sociales imaginarias. Las relaciones interdependientes, la presencia de los cuerpos y los afectos, la tarea -el para qué del encuentro-del nosotros-, los rituales y formas de organización (roles, emergentes, portavoces), etc., permite habilitar un espacio que produce un rico material discursivo dispuesto a ser reflexionado. Lo grupal, trata de un encuentro, siempre incierto, que nos puede permitir poner en discusión las significaciones sociales más instituidas. Es en este proceso, en el diálogo y el cara a cara de las y los integrantes del grupo, en el que, efectivamente, se reproducen los

regímenes de enunciación y las dinámicas institucionales que garantizan la permanencia del orden social, pero al mismo tiempo, lo grupal dispone la posibilidad de cuestionar y dislocar las significaciones más naturalizadas y normalizadas. Al poner en escena las palabras y las relaciones entre los cuerpos y gestos, el proceso grupal puede permitir dirigir la atención hacia las “zonas de invisibilidad” al interrogar lo que pensamos, lo que nombramos, lo que hacemos y practicamos. Dice Ana María Fernández que sin “subestimarse la impronta de los atravesamientos institucionales y socio-históricos, es necesario resaltar que, aún en el marco de dicha inscripción, [el grupo] produce significaciones imaginarias propias”. (Fernández, 1993, p. 81). En esta línea de ideas, hay entonces posibilidad de reiventarse y recrear otra cualidad del vínculo y de la relación en el nosotros. Lo grupal es eso, un proceso en el que el grupo construye una experiencia, su potencia ética y política radica precisamente en la posibilidad que tiene de preguntarse por lo que le ha sido dado desde la sociedad, de sopesar si los mandatos y las dinámicas institucionales pueden transformarse en algo distinto, si los sentidos y las significaciones pueden recrearse para construir vínculos más interdependientes, corresponsables y, sobre todo, que procuren la diversidad de afectos, pensamientos y formas de mirar y relacionarse con el mundo.

Parafraseando a Castoriadis (2013), podríamos decir que no hay ninguna garantía de que, por ejemplo, con la dislocación de las significaciones y los imperativos dirigidos a la universidad pública contemporánea -talento, mérito, independencia, emprendedurismo, capacidad- el resto del sistema pueda seguir funcionando como si tal cosa no sucediera. Añadido a esto, es importante decir que el proceso grupal, entendido como un recurso que puede permitir desanclar las dinámicas y los mandatos institucionales que nos oprimen y causan fuerte malestar, no se logra sólo a partir de “buenas” intenciones, ni se prescribe o mandata como un quehacer más. De algún modo, hay que “querer” construir esta experiencia, hay que saber que sólo se puede llevar a cabo desde una disposición de encuentro y trabajo conjunto.

Las experiencias de lo grupal en nuestro contexto universitario, no se podrían comprender fuera del marco de un modelo educativo interesado por poner en discusión el vínculo pedagógico y el compromiso ético y político de la universidad pública. Nos detendremos en algunas de sus características.

## El Sistema Modular y el modelo pedagógico de los dispositivos grupales (UAM, X)

En 1973 se publicó la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en el Diario Oficial de la Federación y el 1 de enero de 1974 entró en vigor. Con ello dio inicio un nuevo proyecto de educación pública a nivel superior; se establecieron las primeras tres unidades: Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco (en la actualidad existen dos unidades más: Cuajimalpa y Lerma). La creación de esta universidad obedecía, según planteamientos oficiales, a la demanda educativa en el área metropolitana, además se pensó en una universidad que se organizara académica y administrativamente de una forma diferente a los esquemas establecidos por instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en consecuencia se vinculara de manera más cercana a los problemas sociales. No podemos dejar de mencionar que en México se observaba un clima de tensión entre la población estudiantil y el gobierno debido a la represión estudiantil de 1968 y de 1971, existía pues una demanda implícita de establecer espacios democráticos y de atención a problemas reales en relación a situaciones

sociales específicas. En este contexto histórico-social inicia la historia de los 50 años de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Las características principales de la UAM en relación a la estructura académica y administrativa fueron las siguientes: 1) Descentralización de los centros educativos en el área metropolitana, como ya se mencionó, al inicio de este proyecto universitario se establecieron 3 unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco ubicadas en esos años en la periferia de la Ciudad de México; 2) Organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje por periodos trimestrales; 3) Eliminación de la figura de tesis profesional como requisito para la titulación, y en sustitución se estableció incorporar al plan curricular la figura del trabajo terminal como parte de los créditos que se cursan en las licenciaturas; 4) creación de un tronco común inicial para las tres divisiones; 5) Órganos colegiados como instancias de gobierno integrados por autoridades universitarias, profesoras, profesores, las y los estudiantes. (Cfr. Arbesú; García, 1996, p. 10-11)

### *De la unidad universitaria del sur al modelo educativo del Sistema Modular de la Unidad Xochimilco.*

El 18 de junio de 1973, la Junta Directiva nombró al Dr. Villarreal como Rector de la Unidad Universitaria del Sur, hoy Unidad Xochimilco, quien invitó a trabajar con él a dos investigadores en el área educativa: Juan César García y Roberto Ferreira, quienes a partir de su experiencia en el ámbito educativo y su formación de investigación sobre estos temas, presentaron al Primer Rector de la UAM, el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, un documento titulado “Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en el cual se establecía las bases para la construcción del modelo de enseñanza en la Unidad Xochimilco; el Sistema Modular: primero tiene el carácter inter y trans disciplinario en la estructura académica y el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es la observación crítica de la realidad, y en consecuencia su transformación; esta nueva propuesta de enseñanza estableció como un eje de trabajo la construcción de un proceso de conocimiento de la realidad mediante la operacionalización de lo que se denominó objeto de transformación.

La propuesta educativa consiste entonces, en pasar de un enfoque basado en disciplinas aisladas, a uno que se centra en objetos de transformación, donde dichos objetos no son entidades abstractas, son problemas o situaciones concretas, socialmente definidos y seleccionados por su vigencia, relevancia y pertinencia y que son abordados desde las prácticas profesionales (Serrano en Consejo Académico UAM-X. Sesión 11.19, p. 31).

El objeto de transformación permite observar el vínculo Universidad-Sociedad, y se define como un problema o situación concreta, socialmente definida, seleccionado por su vigencia, relevancia y pertinencia y que son abordados desde las prácticas profesionales. (Cfr. Op.cit. 2019, p. 31) El problema eje se define como “Una Manifestación particular, situada en el tiempo y el espacio, representativa del objeto de transformación, que por sus características permite articular los aspectos teóricos- prácticos de un determinado nivel de la formación profesional” (Fernández, en Consejo Académico UAM-X. Sesión 11.19, p. 32).

El modelo educativo del Sistema Modular utiliza la investigación como un recurso para integrar los conocimientos adquiridos en las unidades de enseñanza-aprendizaje, este recurso didáctico permite entrecruzar los contenidos teóricos y prácticos que se han trabajado en la Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) que se cursa, ya que el trabajo de investigación modular se construye como un proceso en el cual se

conocen problemáticas específicas del contexto social de los estudiantes; de esta manera podemos entender la construcción del conocimiento en contextos históricos-sociales específicos que permiten observar y aprender de situaciones en las cuales se interviene.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Sistema Modular se construyen a partir de diversas estrategias educativas como son: el trabajo grupal y la investigación formativa, estos recursos permiten de manera simbólica tocar, intervenir, resignificar tanto lo aprendido en el aula como aquello que se observa en la realidad cotidiana en la que docentes y estudiantes viven.

El trabajo grupal intenta la construcción del proceso de formación en el aula y fuera de ella; es importante señalar que a través del trabajo grupal se propone romper el esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente dicta, expone un tema y los estudiantes toman nota, en este sentido el trabajo grupal intenta recuperar saberes y experiencias sobre el tema tratado en clase, además favorece la comunicación, la participación, la formación de vínculos, el aprendizaje significativo; tanto el docente como los estudiantes intentan construir un proceso de enseñanza aprendizaje circular, en el cual se construyen espacios de escucha, observación y generación de vínculos; también se interrogan constantemente los saberes tanto prácticos como teóricos.

### Experiencias grupales: debates, perspectivas, proyecciones desde la psicología social

Como se puede observar, este modelo pedagógico está vinculado a la crítica de las formas tradicionales de enseñanza y a una perspectiva de cambio social donde los universitarios tendrán una posición activa y de gran sensibilidad ante las problemáticas sociales a partir de una formación alternativa de la educación universitaria. El también denominado Proyecto Xochimilco, ha transitado por diversos momentos de revisión y evaluación, encontrando puntos críticos al señalar prácticas “con orientaciones diversas y contradictorias, crisis y problemas políticos, lugares de poder y marginalidad al interior de la UAM-Xochimilco” (Casanova en soto, 1999, p. 59). A 50 años, el análisis del proyecto y sus procesos sigue siendo un detonador de preguntas, por ejemplo ¿El sistema modular se mantiene como una alternativa a las problemáticas actuales? ¿El trabajo grupal, operativo y modular sigue vigente?

En la licenciatura en psicología, las repercusiones del sistema modular y el pensamiento crítico derivaron en el cuestionamiento de la práctica tradicional del psicólogo, al decir de R. Manero “El movimiento antipsiquiátrico y la psiquiatría democrática, el surgimiento de las tendencias psicoanalítico-marxistas, el replanteamiento general del papel social del psicólogo, las teorías grupalistas, e institucionalistas, todas estas cuestiones ponían de manifiesto un fuerte cuestionamiento de la práctica tradicional derivada de las ciencias psicológicas” (1990, p. 46).

Las concepciones grupales derivadas de la región latinoamericana, específicamente del Cono Sur, tuvieron una importante influencia en esta propuesta didáctica del sistema modular específicamente en la concepción de psicología social de la UAM-Xochimilco.

Este contexto ha tenido un gran peso en las discusiones, prácticas y derivaciones de lo grupal en este espacio educativo. Al revisar distintos escritos sobre el tema, la pregunta sobre la transmisión de las prácticas y problemáticas de lo grupal tienen un arraigo importante en los contextos universitarios, posibilitando planteamientos problemáticos, contradicciones, transformaciones, denominaciones y formas distintas de significar las experiencias grupales. De forma general podemos ubicar dos contextos de

formación dónde se han gestado distintos universos de implicaciones sobre lo grupal, prácticas, didácticas y marcos de conceptualización que hablan de movimiento: a) el vabordaje de lo grupal en la licenciatura en psicología presenta dos modalidades, una dentro del tronco general de carrera y otra en las áreas de concentración y b) en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones

La producción en ambos contextos de formación presenta convergencias y divergencias entre las posturas, discusiones y elaboraciones profundas e interesantes sobre las trayectorias de las corrientes o perspectivas, las formas de intervenir y/o los referentes teórico-metodológicos con los que se lee e interviene en y con los grupos, los objetivos de la formación y transmisión sobre y de los fenómenos grupales; la lectura y diálogo que se ha generado desde distintas producciones nos permite hacer memoria de la trayectoria de lo grupal desde distintos representantes que permanentemente están compartiendo reflexiones críticas o planteando nuevas formas de significar las experiencias grupales, sus conceptualizaciones, las cualidades y las problemáticas que enfrentan.

Las perspectivas grupales de la licenciatura parten de la concepción operativa de los grupos y de los aportes de Enrique Pichon-Rivière que en el contexto de la formación universitaria se coloca -siguiendo el análisis de Manero y Villamil (2003) - como un analizador de la institucionalización del sistema modular. La perspectiva grupal se leía como un elemento movilizador, de autogestión y cuestionador de las inercias en las que se entrapa el Sistema Modular, para estos autores la propuesta de talleres de grupo buscaba romper inercias en los grupos modulares, no sólo en el aislamiento docente-módulo-grupo sino en el establecimiento de las separaciones de los componentes del módulo, por una parte el elemento teórico vinculado al objeto de transformación y los talleres como el espacio donde se ven los aspectos metodológicos en el mejor de los casos, en otros solo se abordan los aspectos meramente técnicos para efectuar la práctica desde la que se busca observar o comprobar lo que se considera relevante: lo teórico, desdibujando los procesos, el análisis de las prácticas desde los distintos contextos para poner en movimiento la herramienta teórica.

En esta revisión Radosh (2021), Salazar (2004) y L. Fernández (2007) coinciden con Manero y Villamil (2003) en que, con el paso del tiempo, el aprendizaje grupal pierde el sentido de la lectura del proceso, leyendo un retroceso en las pedagogías modulares en el contexto institucional de la UAM Xochimilco, pensando las prácticas docentes rígidas y cada vez más estereotipadas. Sin embargo, identificamos un devenir permanente sobre lo grupal que no desistió y fue movilizándose a través de los procesos sociales, institucionales y conceptuales que se fueron pautando desde el ámbito universitario.

### *a) El abordaje de lo grupal en la licenciatura en psicología*

En este primer elemento de reflexión y de memoria de nuestra práctica sobre lo grupal en la licenciatura en psicología, ubicamos en el módulo noveno (de doce en total), una primera propuesta de abordaje de lo grupal que desde el rediseño de 1997 se ubicó como el último módulo del tronco de la carrera, denominado “Experiencia y Aprendizaje”.

Los cuestionamientos y debates sobre la concepciones y prácticas grupales operativas centradas y reducidas a lo grupal, tuvieron un efecto en las derivaciones que empiezan a gestarse en los espacios de formación de la psicología social, cobrando mayor relevancia desde el debate de las metodologías cualitativas y su aplicación como herramientas de investigación social.

En este punto podemos ubicar una tendencia a nombrar o quizá bautizar prácticas grupales con distintos apellidos, estableciendo un

distanciamiento de las fuertes críticas a las perspectivas psicologizantes o con fuerte tendencia a los esquemas terapéuticos con referentes psicoanalíticos que fueron señalados como propuestas centradas en el grupo desconociendo otros procesos de orden social como los atravesamientos de la institución, clima que generó diferencias y escisiones, creando estigmatizaciones ante las experiencias y prácticas grupales con estos enfoques.

La entrevista grupal se convierte en el instrumento metodológico del noveno módulo, pensada como una herramienta -que se define por su abordaje técnico y su articulación a la concepción operativa de grupos- para el trabajo grupal en distintos contextos, pero dirigida a la escucha de jóvenes en medios urbanos.

El debate en las Ciencias Sociales plantea un giro en las propuestas grupales encontrando por ejemplo los grupos focales, las derivaciones que mantienen los marcos de la concepción operativa grupal y el psicoanálisis como marco conceptual para leer las vinculaciones en el grupo, después se habla de grupos de reflexión y de discusión, por otra parte tenemos los grupos de formación que, parece, son el centro de la reflexión de estas líneas, aunque también dentro de las discusiones sobre los procesos formativos, se habla de grupos de aprendizaje o dispositivos pedagógicos, entre otras formas de nombrar y significar dependiendo del despliegue de experiencias.

La formación en este último módulo del tronco de carrera genera una coyuntura epistemológica respecto a los módulos previos. En el tronco de carrera los aportes psicoanalíticos, filosóficos, socioculturales y psicogenéticos son abordados para generar un campo de problematización en la constitución de la subjetividad, hablar del lugar del sujeto desde la institución de la sociedad (Castoriadis), el poder (Foucault) y lo grupal (Pichón Rivière; Bauleo; Baz), elementos del análisis colectivo (Manero; Villamil, 2003) que moviliza resistencias en los procesos formativos de los estudiantes al sentir que la formación se descentra de lo singular. En esta fase se problematiza y coloca lo colectivo como un nuevo nivel de intervención en la formación como psicólogos que a partir de este momento se experimenta de manera más cercana a los procesos sociales.

En las áreas de concentración en psicología educativa y social, los estudiantes encuentran variaciones en la estrategia de formación que han conocido durante el tronco de carrera, ahora el módulo está a cargo de un grupo de profesores que impartirán diversos seminarios, algunos referidos a los aspectos teóricos, otros a la problemática de aproximación e implicación en los terrenos de investigación y otros abordan las problemáticas sociales que convergen en el objeto de transformación de las áreas de concentración.

En los tres últimos trimestres se concretará la investigación terminal de su formación como psicólogos(as) y la estrategia educativa de las áreas de concentración, tanto social como educativa circula alrededor del proyecto de investigación que es realizado por equipos de estudiantes durante el último año y se concluye con el trabajo terminal con el que se titulan y finalizan su formación de grado.

Las perspectivas de formación de las áreas de concentración promueven la vinculación de los estudiantes con diversos ámbitos sociales que serán los problemas eje desde los cuales establecerán distintos niveles de diálogo: interpelará su práctica psicológica, la intervención social, la implicación, las posiciones éticas, las formas de vinculación con los sujetos de los terrenos de intervención con la creación y diseño de diversos dispositivos desde los cuales derivarán interrogantes, formas de significación y lecturas sobre las acciones sociales, las formas colectivas y su relación con los procesos subjetivos.

Para Manero y Villamil (2003) *el seminario de investigación* se establece como un modelo básico donde se despliegan los procesos de enseñanza-aprendizaje: “el seminario de investigación, se mostraba como una forma original de agrupación, de colectivización, que no podía ser entendida sin hacer referencia al resto de los momentos formativos planteados en el dispositivo pedagógico. [...] En nuestro caso, este dispositivo de intervención pedagógica se originaba en el fracaso relativo de una pedagogía inspirada en los grupos-formación, y el deslizamiento de ese proyecto hacia una lógica intervencionista inspirada en el socioanálisis” (2003, p. 108)

El trabajo en las áreas de concentración habla de una transformación en las concepciones grupales, estos autores colocan como marco de referencia en su análisis el texto “*Conflicto de Paradigmas en México*” planeado por Lourau en su intervención socioanalítica realizada en la UAM Xochimilco en 1989, y el curso de Análisis Institucional que impartió, abriendo la discusión de la irreductible vinculación entre lo grupal y lo institucional, en la presentación Marcelo Carrillo Babani señala: “A grandes rasgos Lourau prosigue el análisis crítico del paradigma grupal en diversas corrientes grupalistas (entre las que la concepción de grupo operativo ocupa un lugar importante en México y en América Latina), comenzando en una serie de escritos reunidos bajo el título *Teoría de los grupos de interferencia*, en donde intenta la elaboración de una teoría grupal en el contexto del paradigma institucional. [...] Básicamente cuestiona la posibilidad de articular las teorías y las prácticas de grupo existentes con el análisis institucional. Intento de articulación que conduce a una confusión que encubre un conflicto de paradigmas y que, por lo mismo, lejos está de su resolución o superación” (Lourau, 1991, p. 5)

Esta experiencia coloca un antecedente de lo que supone una ruptura, un giro, un profundo cuestionamiento que decanta en los cambios de las formas de intervención y modificación de los dispositivos pedagógicos, sobre todo en la concepción de la psicología social de intervención que se imparte en las áreas de concentración de la licenciatura, no así en el posgrado donde los dispositivos grupales prevalecen.

Manero y Villamil observan que los cambios en los nuevos dispositivo mantienen los siguientes elementos de crítica: a) a la presencia en el sistema modular de educación tradicional y bancaria retomando los aportes de aprendizaje grupal, colectivo y crítico de Freire y Armando Bauleo, b) a la presencia en el sistema modular de formas educativas tradicionales y autoritarias, c) al grupismo y grupalismo en las estrategias de formación en la licenciatura y d) hablan de una perspectiva grupalista multirreferencial e institucionalista para el proyecto educativo que se fue definiendo en las áreas de concentración. De hecho, señalan que “el tipo de agrupación que aparece en los seminarios de investigación está más cerca -aunque la coincidencia no es absoluta- con los grupos de interferencia descritos por Lourau (1991) que los grupos de aprendizaje- formación” (2003, p. 107-112)

Un punto de crisis que, aunque plantea un panorama de incertidumbre y encrucijadas propone ejercicios reflexivos diversos de las prácticas grupales donde destaca la concepción del grupo como proceso y la escucha ocupa un lugar central; así proponen una línea de análisis que es necesario seguir reflexionando: “la realidad de los grupos es una realidad implicada, es decir doblada hacia adentro” (2003, p. 119) punto de inflexión que remite a la articulación permanente de lo interno y lo externo.

### *b) La Psicología Social de Grupos e Instituciones*

El posgrado en Psicología Social de Grupos e Instituciones convocó una agrupación de académicos de diversas formaciones: grupalistas, psicoanalistas, analistas institucionales, psicólogos sociales con formaciones

de posgrado en distintas áreas de las Ciencias Sociales, contando con una producción vasta sobre la grupalidad, la intervención psicosocial, las instituciones, los procesos educativos, sociales y la subjetividad en primer plano. Desde la mirada de L. Fernández, “El campo grupal son formas de enunciación de las transformaciones que la visión de los grupos como entes empíricos han recibido a lo largo del tiempo constituyendo un campo problemático” (2007, p. 5)

Campo problemático que coloca desde la labor académica universitaria, la interrogante por los procesos de formación de las y los estudiantes pero también es una noción que Margarita Baz y otros autores colocan como un aspecto de reflexión permanente para la psicología social al traducirse en dispositivos de intervención sustentados en la concepción operativa de grupo aplicados a muy distintos contextos, siguiendo a Baz (1996), más allá de esos ámbitos prevalece un elemento básico en la noción de aprendizaje grupal: la concepción de cambio, de transformación, de ahí la importancia - señala- del debate e investigación en el campo de la psicología social.

En el programa de estudio de la maestría se imparte un componente teórico, un componente que trabaja sobre los procesos de intervención e investigación (Taller de Asesoría Colectiva- TACO), un seminario de discusión sobre los dispositivos metodológicos y el seminario de dispositivos grupales.

El seminario de dispositivos grupales, privilegia la experiencia grupal de sus participantes desde distintas perspectivas, ya sea que retomen la concepción operativa de grupo, el grupo de reflexión, la entrevista grupal, entre otros. Algunas propuestas trabajan desde el marco psicoanalítico, otras perspectivas articulan los aportes del Análisis Institucional y no podemos dejar de señalar la articulación del dispositivo grupal como un instrumento de investigación. (Baz, 1996)

Ubicamos algunos elementos en debate en el contexto de la Maestría, por un lado, las oposiciones a las nociones del grupo centrado en sí mismo, leer el trabajo grupal como parte de los procesos inconscientes, por lo tanto, produciendo interpretaciones que se enmarcan en los referentes teóricos psicoanalíticos, al respecto Claudia Salazar puntualiza que:

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 (2004, p. 108)

Las reflexiones en torno al análisis de implicaciones de la coordinación es otro eje de suma relevancia, problematizando el lugar del docente que a su vez funge como coordinador y/o interviene en el proceso, bajo la sustentación de generar un grupo de formación sobre lo grupal o un grupo que, leyendo su propio proceso grupal se conforma como grupo. Ante estas perspectivas se desarrollan una serie de posturas y preguntas sobre el objetivo de estos espacios, ¿se busca formar coordinadores de grupo? ¿La agrupación tiene que conformarse grupo? ¿La aproximación, problematización y práctica grupal debe superar esas vicisitudes teórico metodológicas para ‘mejorar’ su práctica? ¿Qué lugar ocupa el análisis de esos procesos y cómo se han estructurado?

Salazar pone el acento en la falta de reflexión del intercambio de estos lugares, el uso del lugar docente para generar situaciones de sometimiento, desdibujar las posibilidades de acción y participación de los sujetos en un proyecto que tiene que ser impulsado por todos (2004). Pone en cuestión la participación obligatoria en estos espacios cruzados por los programas de formación y las evaluaciones. Tenemos que señalar que estos espacios no tienen una evaluación cuantitativa, pues en el marco del programa de posgrado la evaluación cuantitativa está centrada en los avances de investigación, aunque sí se estipula un porcentaje mínimo de asistencia.

Por su parte Silvia Radosh pregunta cómo lograr mayor confianza en los ámbitos escolarizados e institucionalizados, cómo atender la demanda-necesidad por parte del grupo, de ser escuchados y contenidos, lo cual evita que se sientan objeto-cosa de estudio, sino un trabajo a su favor (2021, p. 207)

Ese punto de partida le permite colocar elementos de enorme adversidad para el trabajo grupal como la desconfianza para hablar. Para ella la “rivalidad, los celos, la envidia, la franca hostilidad que puede surgir contra los compañeros (as) en grupos escolarizados es de gran presencia, sobre todo cuando no se conocen, y que esto cause fuertes dificultades, malestares, obstáculos; más cuando se sienten vigilados y se espera desde la institución un comportamiento que siga sus ideales” (Radosh, 2021, p. 208)

Un aspecto muy común en los espacios grupales es la diferenciación que hacen entre los que son de la UAM y los que son de otras instituciones, Radosh señala que el proyecto más o menos ilusorio de la institución es menos claro para los que provienen de otras instituciones educativas, estableciendo un elemento de división entre los de afuera y los de adentro, lectura que vincula con las divisiones entre las líneas de investigación. Es decir, las repercusiones de la falta de grupalidad en la planta docente impactan en las escisiones del grupo de formación. Agregando desde el pensar de Ana María Fernández, que la situación de inseguridad y violencia en el país se traduce en un texto social que forma parte del texto del grupo.

En otro sentido, pero no menos importante que el anterior, Silvia Radosh (2021) aborda otro elemento de problematización en los grupos, estableciendo puntos de coincidencia con otros autores que bien pueden tener un carácter de analizadores de las diversas prácticas grupales, ella se pregunta: “¿Cuáles son los fantasmas del formador? [...] Los juegos del narcisismo en la “Formación” en general, son muy amplios y poco visibles y mal o nada trabajados y nos referimos al narcisismo de los profesores, de los alumnos, de los grupos, de la institución -remite- a la necesaria reflexión de los fantasmas del formador, su quehacer, sobre sí mismos, renunciar a todo-poder sobre el otro y en todo caso lograr acompañarlo en la búsqueda de su propio deseo de ser” (p.214-216).

### *El grupo entre diferencias, diversidades, multiplicidades y disposiciones ¿será posible cerrar las reflexiones?*

No es posible intentar llegar a conclusiones, vemos que hay una cantidad importante de aristas en los diversos dispositivos y sus prácticas que es necesario seguir trabajando de manera colectiva pues en las diferencias se abren campos de análisis que no deberíamos dejar en el tintero pues hoy en día el programa de posgrado en Psicología Social de Grupos e Instituciones sigue convocando a jóvenes que buscan formarse en esta perspectiva, lo que nos plantea mantener una posición crítica ante el dispositivo grupal del dispositivo pedagógico.

Este recorte de reflexiones sobre las prácticas dentro de la universidad, es un intento de hacer memoria sobre nuestro contexto e inscripción como docentes, universitarias, egresadas del sistema modular, psicólogas

sociales, coordinadoras en diversas experiencias grupales; es una búsqueda de sentido a través de diversos puntos de vista para pensar nuestro quehacer en la formación universitaria, abrir las diversas lecturas, ponerlas en diálogo para ubicar las divergencias, la diversidad, así como las insistencias que de alguna manera nos plantean enormes retos y compromisos ante nuestra inserción en el campo grupal, somos parte de esos procesos y más que evadirlos queremos insistir en darles nuevos sentidos, retomarlos, escucharlos, desarticularlos, ponerlos en perspectiva pues al final hablan de la dinámica de las grupalidades y de sus múltiples dimensiones.

Romper con las expectativas de eficacia u optimización de las prácticas para reconocer las múltiples disposiciones grupales que interpelan el hacer de las distintas experiencias. Coincidimos con Ana María Fernández cuando dice “Cada dispositivo es una multiplicidad en sí misma en la que operan distintos procesos de modo muy diferente en cada uno de ellos ya que en cada uno se instalan sus regímenes de intensidades y velocidades específicos. Se trata de singularidades que no pueden ser consideradas como partes de un universal. [...] Cada dispositivo, cada vez, tendrá una potencia de invención variable. Es una apuesta que se pone en marcha cada vez pero desconocemos qué, cómo y cuánto de potencia imaginante se desplegará” (2008, p. 154- 156)

No podemos cerrar este ejercicio de escritura, a propósito de nuestra labor de formación desde la Psicología Social de Grupos e Instituciones, sin retomar algunos aportes sobre los dispositivos pedagógicos y la multiplicación dramática que Ana María Fernández desarrolla en el texto *“Las lógicas colectivas”* entendiendo que este dispositivo intenta crear condiciones para experimentar instancias grupales-institucionales por parte de los alumnos, diferenciándolas del dispositivo clínico pues no indaga en lo íntimo-privado, centrándose en lo que acontece en esa experiencia para articular con las herramientas teóricas -la diferenciación que señala en el encuadre de trabajo entre un dispositivo de experienciación y un dispositivo clínico o psicoterapéutico es de primer orden- otro aspecto central es ‘que es imposible impartir alguna enseñanza sobre grupos sin atravesar experiencias grupales’. En palabras de Juan Carlos de Brasi, se trata de ‘diluir el fantasma que atraviesa las formaciones grupales, fantasma que confunde las acciones en grupo (dispersa e intrascendentes) con las experiencias grupales que se realizan orientadas por una concepción desde la cual se utilizan y justifican” (2008, p. 141). Es interesante la diferenciación que establece entre grupo de formación y estas experiencias (distintas a entrenamientos) desde los dispositivos pedagógicos en los cursos universitarios, apuntando que estos no tienen como objetivo específico la formación de coordinadores de grupo.

Las puestas en marcha de distintos recursos metodológicos para la formación en el medio universitario sobre lo grupal: plenarios de apertura y cierre (grupos multitud), talleres (grupos amplios), multiplicación dramática, son elementos que al decir de Fernández “sostiene en sus diferentes momentos diversas tensiones, alguna de las más insistentes es la tensión “todo-partes”. Mantener instancias de plenario y de talleres permite sostener la tensión entre dos modalidades diferentes de agrupamiento que producen diferentes modos de enlaces y desenlaces subjetivos y por lo tanto diferentes producciones (2008, p. 142)

Estas experiencias las lee como generadoras de afectaciones, conexiones y líneas de fuga, intensidades de expresión, enunciación o de silencios, sobre todo intensidades de pensamiento. Esta libertad de movimiento en las dinámicas grupales, las visibiliza, las conecta o las pone en juego, en vez de totalizar las experiencias de lo grupal en alguna perspectiva, pone en diálogo y convergencia distintos aportes. Una ruta de análisis a cuestionar es el dispositivo clase y las prácticas en el aula.

Retomamos de Fernández la invitación a soltar convencionalismos, desterritorializar del aula los hábitos, los aspectos rígidos, actualizar y preguntarnos sobre las posibilidades del trabajo modular y generar -como dice la autora- condiciones de posibilidad para el despliegue de diversidades, para imaginar, crear e incluso articular la dimensión del juego, del movimiento y expresión corporal. No clausurar la disposición que genera el dispositivo. Cerramos con las palabras de Deleuze con la intención de seguir abriendo espacios de intercambio y que las diferencias no sean un obstáculo para seguir pensando colectivamente. “No se trata de predecir, sino de estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta” (Deleuze, 1999, p. 160)

## Sobre o artigo

Recebido: 13/01/2023

Aceito: 23/02/2023

## Referências bibliográficas

- ARBESÚ GARCÍA, M. I. El Sistema Modular Xochimilco. In: ARBESÚ, M. I; BERRUECOS, L. **El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana**, UAM- Xochimilco, México, 1996.
- BAZ, M. **Intervención grupal e investigación**. Cuadernos del TIPI 4, Educación y Comunicación. DCSH. UAM Xochimilco, México, 1996.
- BERRUECOS VILLALOBOS, L. (compilador). **Conceptos fundamentales del Sistema Modular**, UAM-X, México, 2001, p. 91.
- CANALES, M; PEINADO, A. “Grupos de discusión”, Cap.III. In: DELGADO, J.M; GUTIÉRREZ, J. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Síntesis Editorial, Madrid, 2007.
- CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad**. Fábula Tusquets Editores. México, 2013.
- Consejo Académico UAM-X., **Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales**. UAM Xochimilco, México, 2019.
- DELEUZE, G. (1999) “¿Qué es un dispositivo?”. In: **Michel Foucault, filósofo**. Gedisa, México, 1999.
- DERRIDA, J. **La Universidad sin condición**. Editorial Trotta. Madrid, 2002.
- FERNÁNDEZ, A.M. y DE BRASI, J.C. **Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones**. Nueva Visión, Argentina, 1993.
- FERNÁNDEZ, A.M. **Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades**. Colección sin fronteras, Ed. Biblos. B.A. Argentina, 2008.
- FERNÁNDEZ, L. **Vicisitudes de los grupos de reflexión en la institución educativa**. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Servicios de información, Archivo histórico. UAM Xochimilco, México, 2007.
- LAVAL, C. **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Paidós. España, 2004.
- LOURAU, R.. **Conflicto de paradigmas en México**. Reflexiones Universitarias No. 5. Coordinación de Extensión Universitaria. UAM Xochimilco, México, 1991.

MANERO, R. "Los Psicólogos y la implicación". In: CASANOVA, P. (Compiladora) **Las profesiones en México** No. 6 Psicología. UAM Xochimilco, México, 1990.

MANERO, R; VILLAMIL, R. "Reflexiones sobre la práctica grupal". **Revista Tramas 21 Subjetividad y Procesos Sociales**. El Devenir de los grupos. Educación y Comunicación, DCSH. UAM Xochimilco, México, 2003.

RADOSH, S. "El silencio en los grupos. Su probable relación con lo traumático y el secreto en el contexto social en el contexto social actual". In: FERNÁNDEZ, L.; ALVARADO, V., 2021. **Las grietas de la subjetividad: silencio y trauma**. DCSH, UAM Xochimilco, México, 2021.

SALAZAR, C. "Formación y trabajo grupal. El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje". **Revista Tramas 22 Subjetividad y Procesos Sociales**. Procesos educativos ¿creación o repetición? Educación y Comunicación, DCSH. UAM Xochimilco, México, 2004.

SANTOS, B. de S. **La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad**. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007. Bolivia. \_\_\_\_\_. De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad. Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes-Facultad de Derecho, Siglo del Hombre Editores. Colombia, 1998.

SOTO, A., Et, Al, (Compiladores). **La Sociedad Intervenida**. Relatos de Patricia Casanova sobre Psicología Social, Niñez y Asistencia. Educación y Comunicación, DCSH. UAM Xochimilco, México, 1999.

VILLARREAL PÉREZ, R. **Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana**. UAM-Xochimilco, México, 1974.