
María Luisa Castro*
y Sergio Colmenero*

*LOS ESTUDIANTES y la
RECEPCION PROFESIONAL:
una experiencia*

Introducción

Lo que a continuación exponemos es resultado de nuestra experiencia como coordinadores de los talleres de investigación sociológica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, entre cuyos objetivos está que los estudiantes aprendan a *investigar investigando* un problema sociológico, que eventualmente, puede convertirse en su tesis.

A la fecha hemos conducido cuatro talleres y en cada uno de ellos hemos tenido oportunidad de redefinir y reelaborar las técnicas aplicadas, puesto que la experiencia nos muestra siempre nuevas vías y posibilidades de acrecentar la generación de conocimientos en los alumnos. Los resultados obtenidos son muy satisfactorios ya que un alto porcentaje de los estudiantes que han participado se han titulado, lo que nos confirma la validez de las hipótesis con las que trabajamos en dichos talleres.

De igual modo ha sido motivo de preocupación —y de investigación— para nosotros, analizar las causas por las que algunos alumnos no se han titulado. No obstante, tenemos la certeza de que estos estudiantes han logrado adquirir conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y una forma de trabajo, que aplican en su desempeño profesional y que pondrán en juego llegado el momento personal interno de decidir cerrar su círculo de preparación profesional con su recepción.

* Profesores adscritos al Centro de Estudios Básicos en Teoría Social de la FCPyS-UNAM.

Consideramos exitosa nuestra forma de trabajo, no sólo por el número de tesis que se han realizado en nuestros talleres, sino también porque hemos visto movimientos autogestivos de algunos integrantes de los grupos de trabajo para coordinar, ellos mismos, con las técnicas aprendidas, grupos de reflexión con fines de investigación.

En otros términos, se ha logrado introyectar una forma de trabajo sin la necesidad de la presencia de figuras de autoridad. Ello nos abre a nosotros mismos una serie de planteamientos sobre las posibilidades de una educación liberadora, no controladora, de los que participan en una experiencia educativa. Con esto no queremos decir que creemos haber encontrado la forma “única” para llevar a un grupo a la producción académica. Tanto los fracasos como la observación de la dinámica con la que trabajamos, nos conducen a pensar, cada vez con mayor seguridad, que el proceso de producción en una institución no obedece a la aplicación mecánica de rutinas o procesos que puedan reproducirse indiscriminadamente en cualquier contexto. La experiencia obtenida nos ha llevado a reconocer tanto la individualidad y especificidad de cada proceso educativo, como su carácter azaroso e imprevisto.

Estas reflexiones tienen por finalidad señalar que no estamos proponiendo un modelo de trabajo propiamente dicho, sino ofreciendo nuestras observaciones acerca de la problemática educativa, y las dinámicas presentes en ella, a la vez apuntar que cada docente —en las particulares circunstancias en las que va a impulsar un proceso de enseñanza-aprendizaje— tiene que estructurar sus propias formas de “detonar” la creatividad, en sí mismo, y en el grupo de alumnos que coordina.

Cuando hablamos de modalidades dinámicas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos referimos a dos aspectos fundamentales:

- La observación de la interrelación de la tríada alumno-maestro-institución en el proceso educativo.
- Que toda práctica docente debe convertirse en un problema de investigación.

Respecto al primer señalamiento, hemos observado que, si bien existe consenso respecto a la presencia de la tríada mencionada, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo general los problemas educativos se enfocan sólo en torno a una de sus partes y, por lo tanto, desarticulan la interrelación. Por ello, muchas propuestas de solución se convierten en intentos fallidos ya que se enfocan o dirigen a alguno de los componentes de la tríada, sin considerar que toda resolución debe incluir, en forma integral, tanto a los alumnos, como a los maestros y a la institución propiamente dicha.

En cuanto al segundo señalamiento, nuestra experiencia nos lleva a plantear que un ejercicio docente sin la investigación de los procesos que suceden en él puede desembocar en dificultades para dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza de los alumnos y también en estériles intentos de crecimiento y enriquecimiento de una institución. Dicho en otros términos, que las instituciones se empiezan a anquilosar en el momento en que la vitalidad de alumnos y maestros no actúa como factor de cuestionamiento y crecimiento para la misma institución.

Es verdad que no todas las propuestas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de institucionalizarse, pero también es cierto que dichas propuestas deben ser motivo de reflexión y análisis en espacios académicos como el nuestro.

Desde luego, en nuestra Universidad existen tales espacios y posibilidades pero, sobre todo, la de cambiar las circunstancias que paralizan la organización productiva que impide que los esfuerzos de muchos universitarios no encuentren los canales que nos conduzcan a una superación académica.

La consigna de educar para liberar puede ser vigente y actual a partir de un esfuerzo común y compartido de estudiantes, maestros e institución. El objeto de presentar nuestra experiencia es abrirla a la discusión y socialización con aquellos colegas preocupados por los mismos problemas. Para nosotros resulta indispensable la retroalimentación para enriquecer, con otros enfoques, nuestras perspectivas y planteamientos sobre el quehacer educativo.

La recepción profesional: una crisis de identidad

Partamos de un hecho alarmante: un porcentaje muy alto de los estudiantes universitarios no se recibe; y particularmente alto es el porcentaje de ellos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Son múltiples los factores que intervienen y conforman la compleja trama que obstaculiza e impide que se concluya el entreamiento profesional con un trabajo terminal. Es sabido que los egresados de nuestra Facultad no requieren del título para iniciar su desempeño profesional. Así, las más de las veces ven absorbidos su tiempo y energía y la elaboración de la tesis se va posponiendo. Además, su alejamiento del ámbito académico los desvincula de las condiciones adecuadas para iniciar el laborioso proceso que implica realizar una tarea de investigación.

A estas circunstancias habría que agregar otras más, como los problemas de los alumnos para contar con la asesoría adecuada por parte del cuerpo académico de la Facultad. Es sabido que el proceso de investiga-

ción en ciencias sociales exige, muchas veces, un trabajo solitario y de gran esfuerzo que impide a los profesores contar con tiempo suficiente para cubrir las necesidades de asesoría que una Facultad, masiva como la nuestra, exige. En la medida en que nuestra institución ha crecido, en cuanto al número de alumnos que debe atender, sus recursos humanos se han vuelto insuficientes. Todo ello se refleja en una crisis académica, tanto del alumnado como de la Institución cuya exigencia es formar científicos sociales aptos para enfocar y resolver conflictivas sociales con criterios racionales y eficaces.

Es importante también señalar que esta crisis de producción de la Facultad, es una manifestación sintomática de una crisis mayor: la crisis de las ciencias sociales.

La aprehensión de lo social se nos escapa, dada su complejidad, por múltiples rendijas. Los hechos sociales son siempre una paradoja en los que el azar rompe todos los moldes y confirma su ser impredecible; la interdisciplinariedad como instrumento reflexivo es a muchos ojos, prácticamente imposible. Igualmente, la teoría resulta insuficiente y limitada para abordar una realidad y recrearla, acrecentarla, enriquecerla. Lo anterior forma parte del contorno de la producción en ciencias sociales. Todo ello le da una especificidad, una particularidad al asumir una identidad profesional por parte de los alumnos que, ya sea como sociólogos, politólogos —administradores, comunicólogos o internacionalistas, intentan definir y definirse a partir de una problematización de elaborar un mensaje, una tesis, un producto terminal que lo valide con un título como profesionista en su rama.

Mencionamos la adquisición de identidad profesional como problema clave en la elaboración de una tesis, a partir de apuntar una graduación, una diferenciación de problemáticas de producción y de investigación, en dependencia del momento vital en el que se encuentra un sujeto.

En el caso de alumnos de licenciatura, la tesis les representa una cristalización personal, un producto que desean como suyo. Una franca ruptura con otras elaboraciones de trabajos académicos en los que principalmente están presentes el maestro, el tutor, el autor preferido. Les significa una delimitación, una diferenciación clara con su origen, ganarse un lugar que les valide su propia identidad.

La elaboración de una tesis les significa una síntesis, un crecimiento fundamental, una condensación de capacidades, y potencias, de identificar lugares de pertenencia. En suma, que concluir una preparación profesional es un acto no exclusivamente académico intelectual, sino eminentemente emocional en el que entra en juego la persona entera.

Creemos importante aclarar, que si bien nos estamos refiriendo a una crisis de producción en ciencias sociales, el problema abarca otras áreas.

Podría afirmarse que es propio del territorio humanístico, del espacio de problematización signado por la ausencia de certezas. Del incursionar en la vigencia de una cultura desgarrada por sus contradicciones, rebasada por un desarrollo de praxis y técnicas en total asincronía y falta de correspondencia entre valores y metas de enriquecimiento social y humanístico con posibilidades reales de pautas de organización comunitaria. Es decir, en el terreno de las humanidades, producir implica una denuncia de conflictos a la vez que una propuesta de soluciones. Esto las diferencia en forma clara, de otras producciones con parámetros y metas más reducidas, respecto al desideratum de *reflexionar para actuar*, propio de las humanidades.

“Crecer” es un movimiento complejo

En nuestra experiencia como profesores de tiempo completo de la Facultad, hemos observado, como hecho reiterado, las dificultades de los alumnos para decidirse a dar los pasos que los conduzcan a su recepción. Algunos de ellos no obstante su calidad académica, se encuentran desorientados para elegir un tema de tesis; otros después de su elección no vuelven a presentarse para asesoría o ésta se vuelve tan esporádica, que repercute en una realización de su investigación en un tiempo muy largo, accidentado y casi en soledad.

Este hecho lo consideramos sintomático de una conflictiva que expresa las viscosidades de un proceso de crecimiento en el cual, en el mundo interno del estudiante, se da una lucha para aceptar una ruptura con etapas previas de condición de aprendiz, que le permita asumir su definición, su potencia y sus capacidades de acción, ya que el título significa un aval externo-interno, de que un sujeto puede ejercer su profesión.

Por ello, son comunes diversas actitudes en los estudiantes frente a la titulación. Algunos minimizan su importancia y consideran que el título es un mero trámite formal, un “papel” que no presenta nada de sus reales capacidades, (lo que nosotros interpretamos como un temor de hacer *pública* su potencia) igualmente hay estudiantes que viven la recepción como algo muy lejano y ellos se perciben como incapacitados para esta culminación. Insuficientes para cubrir los requisitos para elaborar un producto personal valioso.

Estas dos actitudes polarizadas nos permiten afirmar que en todo acto de crecimiento, –incluida la elaboración de un trabajo terminal– reviven condiciones propias de cada sujeto y su historia, que la teoría psicoanalítica conceptualiza como conflictiva edípica. De ella nosotros retomamos la encrucijada que representa al adolescente asumir sus capacidades: crecer es renunciar y superar a los padres.

Vivencias y sentimientos encontrados, como competencia, rivalidad, miedo al éxito, son expresiones de una historia personal en la cual constatamos diversos significados inconscientes del término crecer. Para algunos éste no resulta tan doloroso. Es una culminación que se vive como ganancia de un esfuerzo personal y por tanto merecido. Pero para otros, desafortunadamente crecer tiene implicaciones inconscientes contrarias. Desbancar a los padres, rivalidad con los hermanos, celos y envidias sobre el contexto interno de muchos estudiantes para los cuales, recibirse tiene entre otras, estas connotaciones —no evidentes para ellos— lo que redundando en obstáculos serios y a veces no superados, para concluir su preparación profesional.

Creemos importante una observación pertinente. En una Universidad como la nuestra, el alto porcentaje de los estudiantes proviene de un nivel socio-económico precario, lo cual significa que es común encontrar que el alumno es el primero que adquiere el nivel universitario en varias generaciones de su familia. Este hecho los enorgullece pero también les representa el conflicto de responder a expectativas de prestigio, estatus o solvencia económica que en un momento se convierten en fuertes presiones para desarrollar en forma armónica su preparación profesional; así como conflictos para asumir y disfrutar superaciones respecto a su contexto familiar.

Sin ampliar lo anteriormente dicho, sí queremos puntualizar que si bien la crisis de crecimiento señalada, presenta fenómenos comunes en todo adolescente, un enfoque pertinente indica no perder de vista que hay condiciones particulares que hacen el proceso de crecimiento *realmente* más difícil. Cuando el éxito produce marcadas diferencias con personas significativas del mundo afectivo de un sujeto, los miedos y las fantasías destructivas inconscientes, tienen una mayor connotación, vigencia, realidad y mayor ingerencia en las resistencias no conscientes, para cristalizar en realidad, los logros personales.

Cuando hablamos de resistencia al crecimiento, a la potencia, al cambio, nos referimos por supuesto al binomino padre-hijo, que conforman una crisis de crecimiento, e incluimos actitudes por parte de los padres donde en forma igualmente inconsciente consideran al hijo no suficientemente formado para ser autónomo, ni para elegir pareja, ni para decidir su propia trayectoria de éxitos o fracasos. De esta conflictiva del binomio padres-hijos; lo que nosotros rescatamos es que en toda crisis adolescente, en toda crisis de identidad, el adolescente va presentando diversas necesidades, entre ellas, el que los padres les ofrezcan un espacio de construcción de su individualidad. En momentos, regresándoles su imagen de como son vistos desde el exterior, y donde radica su valía. En otros, impulsándolos a vencer el miedo en su búsqueda de caminos pro-

pios de felicidad y de auto-definición. Igualmente son importantes actitudes de retirada, de no involucramiento con los hijos para que ellos encuentren en su movimiento hacia el exterior, reflejos de su identidad a través de los otros, a través de su mundo externo.

Esta forma de binomio que permite vivir el crecimiento como un proceso gradual, por lo general no es tan fluído para los adolescentes. Ya que implica que los padres a su vez, asuman sus propias crisis de crecimiento presentes a lo largo de su vida, bajo una perspectiva de goce y permisividad a sus propios éxitos, y de tolerancia frente a sus propios fracasos. Es decir, que a los temores y los conflictos de los adolescentes, se les añaden las frustraciones, los temores y los fracasos que sus padres han vivido.

El crecimiento de un hijo, visto a través de sus retiradas del universo familiar; el noviazgo; los amigos, los estudios profesionales, confrontan a una pareja de padres con una realidad: llegará el momento en que dejen de ser significativos en el mundo relacional o de los hijos. No en términos afectivos, pero sí en cuanto a la conformación de un núcleo familiar en el cual aprendieron a relacionarse y actuar.

El desprendimiento de un hijo, significa un proceso de duelo para ambos términos del binomio. Duelo que el chico puede solucionar a través de una vitalidad volcada hacia el exterior, y que los padres tienen que resolver en forma similar: acrecentando su propia identidad con objetivos y metas personales, lo mismo que volcando en su pareja, sus capacidades amorosas para permitir que el hijo realice sus propias búsquedas.

Y éste es uno de los puntos claves del conflicto. Desde el terreno social, son múltiples las condiciones que obstaculizan una valoración real del peso y la fuerza de la estructura de una pareja. Y en esta devaluación vemos una amplia gama de enfoques; desde aquellos que conciben a la pareja bajo una tónica ante todo moral y que reduce las funciones de la misma a una imagen, a un estereotipo, a una integración falsa que es necesario mantener como un valor hueco de contenido, hasta aquellos enfoques sobre la misma que la conciben como una cotidianidad que hace insufrible una vida en común.

Esta crisis cultural de la pareja, de limitación a otras opciones de vivencia, a otras posibilidades de enfocar a la parejeidad como un reto continuo de explotar en ella capacidades creativas y capacidades de encuentro amoroso, también tiene su correlato en dificultades del individuo para asumir sus movimientos de potencias. Y así vemos como el adolescente en general, confronta su vitalidad con aspectos temerosos o muertos en los padres, que lo llevan a vivir sus culminaciones como terriblemente amenazantes, como un éxito que no es válido disfrutar, como acciones que inconscientemente viven como detonadoras de desgracias.

Hablar de una crisis individual, familiar y cultural de desarrollo de las capacidades creativas es nuestro enfoque. Si bien particularizamos la crisis a obstáculos de titulación de estudiantes universitarios, apuntamos a fenómenos de limitación de impulsos vitales. Y además al miedo y a la falta de una comprensión de la vigencia de los tiempos requeridos para responder a necesidades.

Todo ello, converge en la formación de estructuras psico-sociales paralizantes, que delimitan un conflicto, una crisis de producción.

Todo lo anterior, nos llevó a pensar en un modelo de trabajo de desarrollo de las capacidades creativas, –como puede ser la elaboración de la tesis profesional–, que contemplara el problema en forma integral, es decir, empezando por concebirlo como un proceso gradual que tiene que realizarse cuando el estudiante todavía está inscrito en la comunidad universitaria; entendiendo que el trabajo terminal es la síntesis de un movimiento de identidad en el que la conflictiva edípica tiene que movilizarse para aceptar los éxitos de un crecimiento y, todo ello, en un contexto grupal propicio para la socialización y confrontación de este proceso.

Importancia de la pareja

En el ámbito educativo, vemos una reproducción de condiciones que obstaculizan el aceptar producir o bien, realizar ésta no con la suficiente satisfacción que ello debería implicar.

La estructura de aprendizaje por lo general es monosexual, es decir, que un grupo de alumnos o un alumno que realiza su tesis profesional, es guiado por un maestro (del sexo masculino o femenino) y con ello se dejan de lado otros aspectos formativos que para nosotros resultan de fundamental importancia: la presencia de la heterosexualidad en la educación, que permita ir enseñando al sujeto en forma práctica, la existencia de las diferencias y de las contradicciones y cómo es que estas diferencias y contradicciones se pueden resolver en forma fructífera.

Nuestra forma de trabajo práctico, parte de asumir que en los conflictos de producción, un factor determinante es la ausencia de condiciones que faciliten los procesos de autonomía de los sujetos.

En el maestro existe la tendencia natural de convertir al alumno en una reproducción de sí mismo. Con todas las virtudes y los puntos ciegos o limitaciones que esto implica. Es decir, existe la tendencia a concebir como un buen alumno a aquel que se adecúa a la propia estructura de pensar o de problematizar un fenómeno, o sea, aquel que reproduce el conocimiento que le ha sido ofrecido.

El alumno, al igual que en su contexto familiar, se encuentra en una encrucijada. Por una parte requiere de maestros, de pautas de identidad y un continuo referencial de su valía pero a la vez, está presente su impulso de crecer y autonomizarse. Esta doble necesidad resulta clave, ya que es común que el estudiante en sus escritos, reproduzca –sin saberlo– la necesidad de ser querido y amado, renunciando a sus propios caminos, a sus propias búsquedas, a sus propias necesidades. En suma, que su imperativo de saberse valioso lo lleva a condiciones de vida de sujeción.

El conflicto edípico en la educación, se reproduce cuando el maestro tiende a convertir en calca de sí mismo a sus alumnos (clones) y cuando los estudiantes, en la conformación de su identidad, reproducen al maestro, teniendo que aguardar y demorar a un proceso difícil y doloroso para realizar productos que lo muestren realmente, que representen a la vez que cristalizaciones, una apertura interna a nuevas problematizaciones.

Este hecho nos llevó a pensar en la siguiente forma: trabajar con la modalidad de pareja en un grupo de alumnos, cuyo objetivo académico fuera la elaboración de su tesis profesional. Para ellos, como estudiantes, se presentaba la oportunidad de recibir no sólo dos enfoques de pensamiento de sus cristalizaciones intelectuales, sino también la presencia de una heterosexualidad. Para nosotros representa la oportunidad de trabajar con alumnos, bajo un modelo en el cual, las propias tendencias de absorber, delimitar, o boicotear el proceso de crecimiento de un alumno, –puntos ciegos e inconscientes de todo maestro– contaba con la ayuda de otro observador que podía señalar situaciones no intencionales pero sí reales, de sujetar a los alumnos, o de romper condiciones de comunicación.

Es decir, que trabajar en pareja significa, tanto una posibilidad técnica de no invadir los espacios productivos de los alumnos. Como una forma de trabajo-investigación para nosotros, que disminuye la sensación de ser utilizados, vaciados por los alumnos. Así podemos funcionar como detonadores de crecimiento sin la sensación de pérdida, de estar entregados a los alumnos bajo un proceso de desgaste. Sentimiento frecuente en quienes nos dedicamos a la labor educativa.

La socialización, una vía de apertura

Es un hecho que el estudiante en camino de realizar su tesis profesional, vive un proceso como un caso único. Sus vacíos, sus sensaciones de minusvalía, sus obsesiones, sus dificultades se convierten para él en incommunicables; en situaciones internamente desgarradoras que no encuentran eco y comprensión en ninguno de los contextos de su cotidianidad.

Los que tenemos la oportunidad de guiar a un estudiante en la elaboración de su trabajo de tesis profesional sabemos que esta angustia causada por la sensación de soledad, para la cual, son pocos los paliativos y pobres las posibilidades de aliento que podemos ofrecer cuando un muchacho ha entrado en una franca crisis de producción.

Este hecho nos llevó a considerar la importancia de trabajar con grupos en los que se reuniesen estudiantes con una crisis similar, y en el cual se pudiesen expresar, verbalizar y actuar todo el cúmulo de sensaciones y sentimientos que se movilizan cuando un sujeto está en el momento de culminar un proceso de crecimiento.

Resulta de fundamental importancia —para nosotros y para los estudiantes— un contexto de socialización, tanto de las emociones del proceso de crecimiento, como del conocimiento que se va generando en el momento en que se produce una delimitación de temas, una *pasión*, de estudio, un deseo de ampliar, explorar una conflictiva, una posibilidad de circunscribir una identidad personal y profesional a través de una investigación.

La socialización se convierte en un espacio para comunicar y transmitir los propios encuentros con una problematización. Esto comienza como una figura desleída que poco a poco va adquiriendo peso, forma, coloratura y concreción. Socializar este proceso, con la ayuda de un grupo, permite ir fortificando una identidad a través de este cotidiano compartir. El grupo funciona como observador, de los éxitos, de los fracasos, del detenerse por miedo a continuar y lo mismo observa un logro que llegar a una delimitación temática.

Queremos resaltar la importante diferencia entre un proceso de creatividad que se reduce a una comunicación entre un asesor y su tutorado, con esta forma de trabajo en la que los señalamientos se enriquecen por el hecho de que un grupo observa más, comprende más, detecta más posibilidades de explotar líneas de trabajo que *un asesor*. Además, atreverse a confrontarse con un grupo es, en sí mismo, un acto de crecimiento. Así vemos como los muchachos ejercitan capacidades para tolerar la crítica, para esperar su turno, para involucrarse con un material reflexivo, que no es el propio y enriquecerlo; a sabiendas de que en el momento que habrá de exponer y exponerse, será igualmente escuchado, leído, entendido y atendido.

En suma, que ésta socialización es una forma de trabajo que por sus características estructurales rompe con un modelo vertical de producción y recupera la importancia de compartir un proceso, no como descarga, sino como terreno propiciatorio para que el alumno sea estimulado y ayudado a vencer las resistencias propias en toda producción.

Para nosotros resulta fundamental el concepto de tiempo de una producción. Entendiéndolo como un *proceso gradual* en el que se prepara al sujeto para ejercer una imaginación disciplinada. Es decir, tenemos en cuenta que en ciertos momentos, es importante ayudar al alumno a detonar su imaginación, permitiéndose el ejercicio de una plasticidad para plantear problemas, para relacionar eventos y sugerencias de universos de reflexión. En otros, es necesario ayudarlo a estructurar y a organizar su pensamiento, a delimitar y renunciar a otras vetas problemáticas y a canalizar su energía para comenzar un proceso riguroso.

Ambos tiempos se entrecruzan continuamente en el proceso, y lo importante es detectar el momento de producción de un grupo, para poner en práctica formas de trabajo que faciliten la convergencia de varios binomios: pasión-razón; imaginación-método; soledad-grupo; contención-exposición; recepción-emisión. En otros términos, aprender y comprender los múltiples y diversos procesos de aprendizaje que se dan en los miembros de un grupo.

Forma de trabajo

La experiencia que estamos exponiendo se circunscribe a una duración de cuatro semestres de trabajo. Los objetivos formativos de cada semestre se delimitan de acuerdo a lo que consideramos como proceso acumulativo para fomentar capacidades de producción.

Un primer semestre cuyo sentido es que los alumnos aprendan a oír, a comunicar, a escucharse, a conformarse como un grupo académico. Lo mismo que el comienzo de una labor reflexiva libre, sobre diversos temas de interés. Los alumnos están en el quinto semestre de su preparación profesional (que dura ocho semestres) y por lo mismo en los inicios de su identidad profesional.

En el segundo semestre de trabajo ya contamos con una serie de destrezas y capacidades reflexivas en los alumnos, y por lo mismo las exigencias de calidad en los trabajos, presuponen otros parámetros en concordancia con este momento de evolución de capacidades creativas. Si bien, esta evolución no significa avances bajo un proceso mecánico, cada periodo productivo va conteniendo y enriqueciendo la sensibilidad y las posibilidades definitorias de un estudiante. Solicitamos ya una delimitación de posibles temas para ser abordados en una tesis profesional. En este momento el alumno empezará a hacer sus primeras síntesis, sus primeras delimitaciones de problemáticas de interés para su investigación. Aquí se observan ya las diferencias entre los integrantes del grupo, la particularidad y la heterogeneidad de los intereses personales que marcan pautas de identidad.

En el tercer semestre, el proceso culmina con la definición del tema, la elección de un método de trabajo y, por lo mismo, se hacen presentes necesidades de apoyos muy particulares en referencia con el tema elegido para trabajar un problema de tesis. En estos momentos se hace necesario contar con un espacio de reflexión común pero también con apoyos para que un tema de tesis adquiera su enfoque y tratamiento específicos.

El cuarto semestre es de trabajo con el tema elegido. Elaboración de hipótesis, capitulado, etc. Es un proceso individual que cuenta con las aportaciones de una red de interrelación grupal.

En cierto sentido, el proceso en su conjunto se presenta en forma circular, sobre todo en lo que respecta a las funciones de la interdisciplinaria. Es decir, que el primero y último semestres son fases de detonación y estimulación de reflexión interdisciplinaria. Con una diferencia, en el último, la conciencia grupal detecta obstáculos para que dicha interdisciplinaria se lleve a cabo, lo mismo que espacios –por pequeños que éstos sean– para la interacción fructífera de métodos y teorías.

Así el modelo se estructura bajo el presupuesto de que no es posible violentar un proceso. Que no se puede pedir la delimitación de un tema, sin previamente pasar por un proceso de apertura, de seducción de temas, de poner en práctica el terreno de diversas posibilidades de estudio. Lo mismo que en determinados momentos es necesario evitar las tendencias a la fuga, de dispersión de energías, de confusión y parálisis de trabajo. Y para ello, la fuerza del grupo amplía las capacidades educativas de los coordinadores.

Material de trabajo

Durante el primer semestre trabajamos con lo que denominamos *textos-pretexito*. Esto es novelas a partir de las cuales los alumnos comienzan a incursionar y a reflexionar sobre sus propios temas de interés, aquellos que los han *tocado*, aquellos que les estimula a una posibilidad de volcar sus esfuerzos.

Aclaremos que la función básica de estos textos es la de romper las barreras de enfoques intelectualoides a un problema. Tenemos en cuenta que en el proceso formativo, las teorías y métodos se van convirtiendo en esquemas rígidos y por lo mismo, que la literatura permite una comunicación expresiva y expansiva que nos confronta directamente con una realidad. Y no sólo eso, sino que invita a despertar la imaginación a otros caminos, otros enfoques a una problemática de interés emocional.

En el siguiente semestre trabajamos también con *textos-pretexito*, pero, además, se implementa una forma de trabajo extra: la creación

por parte del grupo de un fichero colectivo, en el que los alumnos extraen de los textos, las ideas que a su juicio son importantes y en las que deben incluir sus propias reflexiones. La ventaja de este fichero común, es que los estudiantes aprenden a trabajar con ayuda mutua. Es decir, que la ficha de trabajo elaborada por un estudiante puede ayudar a un compañero que trabaja en otra línea reflexiva y a la inversa. En otros términos se posibilita la creación de espacios comunes, que a su vez propician la detonación de intereses individuales.

En el tercer y cuarto semestres, empieza una labor particular por parte de nosotros como coordinadores del grupo. Está presente el presupuesto de no poder abarcar todos los temas de interés de los asesores, por lo mismo nuestra función es poner en contacto a los alumnos con especialistas del tema, ya sea dentro o fuera de la Institución. Partimos del hecho de que la ventaja de realizar un trabajo de tesis en una Institución, es precisamente contar con el apoyo por parte de los colegas, que pueden prestar pequeñas asesorías para nuestros alumnos y nosotros crear las condiciones de trabajo para la apertura de capacidades creativas. Por lo mismo, el producto de tesis no es una reproducción de nuestros intereses ya que nuestra función es catalizadora y detonadora de las metas de producción de los estudiantes.

Grupo interdisciplinario

Nuestro primer parámetro, es conformar un grupo interdisciplinario, en el que estén las diversas identidades profesionales de nuestra Facultad. La razón de ello es que tal diversidad permite que la definición profesional no se convierta en un lastre limitante, y *se pueda trabajar así* en un espacio en el que las diferencias enriquezcan el proceso.

Los alumnos saben que será una experiencia a cuatro semestres y por lo mismo que se comprometen a un trabajo arduo, gradual y con duración de dos años. Este parámetro permite un primer proceso de selección del grupo. Aquellos no decididos a un trabajo grupal arduo, o a compartir su proceso de crecimiento, renuncian a participar en nuestra experiencia.

Esto se hace patente desde el primer día de trabajo en que elaboran una pequeña biografía y explicitan también, por escrito, sus expectativas del curso y del grupo de trabajo. Luego planteamos nuestro programa de labores en cuatro semestres. Ello rompe las expectativas de educación vertical al cual están acostumbrados.

Los productos que elaboran los alumnos, son analizados por el grupo en su conjunto. El exponente recibe observaciones de todos, y en ellos

están presentes las diversas orientaciones profesionales y aportaciones respecto a la forma de comunicar: Desde estilo, claridad y exposición, niveles de esfuerzo, ortografía, etc. Este parámetro les permite observarse a sí mismos y sentir que desde sus primeros trabajos serán retroalimentados por las opiniones de sus compañeros, sin complacencias pero con respeto.

Función de la pareja

Nuestro modelo contiene un parámetro, como coordinadores, nuestra presencia es la de una pareja: las resoluciones y planteamientos las presentamos como bloque, en el que está presente un acuerdo común.

Por ello después de cada seminario (una vez por semana con duración de cuatro horas) elaboramos una minuta y reflexionamos sobre lo que observamos en el grupo, sobre aquellos que van adelantando, sobre los que se rezagan, lo mismo que acerca de situaciones colectivas de crecimiento o de boicot en las tareas del grupo.

Este parámetro nos permite detectar nuestras propias resistencias al cambio, ya sea que uno de nosotros entre en formas de manipulación con el grupo, o que alimentemos la manipulación de alguno de ellos. También nos permite detectar cuando limitamos a un alumno en sus intentos de comunicación o realizamos críticas estériles y devaluatorias a los trabajos. Este parámetro de reflexión continua nos permite tanto acompañar la dinámica del grupo, como comprender nuestros aciertos o errores de coordinación.

En juego la dinámica edípica

Todos los que trabajan en clínica con adolescentes saben que la mayoría de las veces sintomatologías que a primera vista aparecen alarmantes y como signos de una patología severa, obedecen más que nada a un conflicto crucial, a un momento decisivo de búsqueda de identidad que consideramos como una *típica crisis adolescente de crecimiento*.

Es decir, que una conducta adquiere un sentido de prueba, de escarceo de diversas identidades, de reto a las autoridades, no como resultado de un conflicto, sino como momento vital para poner en práctica capacidades de definición ante valores, principios o comportamientos. Esto que resulta angustiante para los padres, a nosotros nos representa una ganancia en la búsqueda de identidad.

Es frecuente observar que en estos momentos, el adolescente necesi-

ta más que entender su momento presente, *hacer presente su momento*, contar con un escucha al cual pueda comunicar sus miedos, y expresar fantasías que parecen caóticas y sin sentido.

Esta necesidad de expresar sus contradicciones —que al mismo adolescente atemorizan—, también expresa la necesidad de un espejo que le refleje su imagen bajo un movimiento de identidad y autoestima. En una búsqueda de saber qué es lo que constituye sus partes agradables, inteligentes. Así comprendemos que el requerimiento es de una plataforma para que el adolescente se atreva a moverse, en búsqueda de su heterosexualidad, de relaciones, de producción y desarrollo de su riqueza interna.

Esta necesidad nos obliga a un doble proceso de comprensión y a un manejo particular de la técnica. Debemos ir siguiendo el movimiento del chico acorde a una historia personal y a la vez, transformar esta comprensión en una forma de ayuda que le permita completar su proceso de crecimiento. La función terapéutica radica en saber detectar el tiempo de una necesidad y responder a ella. Del crecimiento en sí, se encarga la vida misma.

Lo que queremos resaltar es una especificidad en el trabajo con adolescentes o con momentos adolescentes de los sujetos, —con independencia de su edad cronológica real— consistente en que las funciones del terapeuta son preparar al sujeto para que las interpretaciones impidan el boicot de movimientos, de crecimiento. Que no se paraliquen o justifiquen sus temores con racionalizaciones equivocadas.

Esto presupone retomar el principio freudiano de que estamos enfermos de reminiscencias, que estamos limitados al estrecho marco de nuestros temores, y que la liberación se da en el acto mismo de descubrir nuevos caminos.

En otros términos, que lo que se requiere es empujar al adolescente a atreverse, a movilizarse por sí mismo y, la experiencia repetitiva de estos atrevimientos, es la que permite la conformación de una identidad, la estructuración de una vida placentera y estimulada a la creación, de entrega al amor y al trabajo.

En circunstancias de producción en el ámbito educativo, se produce una situación similar a la de la clínica. La crisis edípica no podemos considerarla estrictamente como un conflicto, sino como estructura inherente al ser humano que debe pasar por varias etapas emocionales de aceptación de capacidades, para después poder producir. Es decir, que para cristalizar un producto, antes que nada se requiere experimentar la propia valía. La experiencia de poder resolver la ambivalencia ante la propia producción al lograr una identidad y una legalización de capacidades.

Edipo: la importancia de su “desgaste”

Como se sabe, la dinámica edípica no se reduce sólo a un sujeto incapacitado para la renuncia de su objeto incestuoso, sino implica también, las dificultades de dicho objeto para no *encarcelar* al hijo o a la hija a ser sujetos que cristalicen los propios deseos, las propias fantasías conscientes o inconscientes, esto es, a no considerar a los hijos como una pertenencia.

En estas dificultades de renuncia tanto por parte de los hijos como de los padres, se observa una pluralidad de respuestas que la mayoría de las veces tienen una coincidencia: limitar o impedir al sujeto sus procesos de autonomía.

Dicha autonomía no es un concepto ni mucho menos una entidad abstracta. Es un proceso de apropiación en el cual resulta básico que los adolescentes realicen acciones que podemos llamar de seducción con su objeto incestuoso y un proceso de identidad con el padre del mismo sexo o su sustituto. Todo ello sin el peligro que esos movimientos de seducción y de identidad culminen con una fractura real de la pareja. Es decir, que se requiere “el ensayo” de las capacidades de feminidad y masculinidad sin que ello traiga aparejado una ruptura entre los padres.

Es frecuente que los hijos adolescentes representen conflicto para los padres, y que estos vivencien como reto o rebeldía los procesos de seducción o que los interrumpan por miedos personales a este particular modo de relación de los adolescentes. También, que la búsqueda de identidad se interprete como una invasión de espacios. Hechos comunes son aquellos en que el hijo o la hija usan la ropa de sus progenitores o quieren hacer uso de sus pertenencias, o cuando un adolescente sistemáticamente entra en retos y rivalidades, cuestionando permanentemente los valores, principios o formas de convivencia, provocando, obviamente, molestias y enojo en los padres.

La angustia que estos movimientos producen, se traducen desgraciadamente en rupturas de tiempos, en una paralización del proceso natural del adolescente en de búsqueda de identidad al impedirse que el proceso de resolución del conflicto edípico llegue a su término.

En el terreno clínico, la interpretación de estos movimientos edípicos —sean de seducción o reto con el terapeuta— tienen consecuencias similares a los acontecidos en el ámbito familiar. El adolescente llega a comprender su conflicto pero no a desgastarlo. Por tanto su liberación será igualmente parcial.

Un adolescente necesita saber qué es atractivo, y ésto se logra poniendo en práctica sus diversas modalidades de seducción. Tiene que saber que sus afectos tienen un efecto, que puede poner en práctica la iden-

tividad que va adquiriendo. Requiere recibir una retroalimentación de cómo es que abre canales de comunicación y cómo es que los cierra.

Pero este proceso muchas veces resulta agotador para los padres, terapeutas o educadores. Lo mismo que una amenaza de que todo ello no va a concluir en un logro de identidad sino en confusión. En realidad, los confusos somos los adultos, a los que se nos torna difícil tolerar en un adolescente, los inicios de su sexualidad, de su producción, o de sus impulsos para construir.

La sensación generalizada es que el adolescente se encuentra "en caos" y ello lleva a la desconfianza básica de que dicho caos pueda ser estructurado por el muchacho. Así, la comunicación entre adultos y adolescentes se transforma en una lucha por principios, actitudes, conductas y no en un espacio de prueba de las propias capacidades.

Cuando se habla de una estructura edípica, un momento edípico o una respuesta edípica, es frecuente entender este concepto bajo la forma de una modalidad de relación del sujeto que tiene un significado único. Consideramos que sobre todo en el terreno terapéutico, ésta es una de las limitaciones que impiden recuperar el sentido dinámico de dicho conflicto.

Tanto la cotidianidad de un adolescente, como la clínica o el terreno educativo nos exige diferenciar momentos, etapas, graduaciones en este proceso humano de resolución de la conflictiva edípica.

Además de puntualizar que no todos los momentos edípicos son iguales, queremos retomar la idea ya planteada en este trabajo, de que el binomio edípico (padres-hijo) tiene que ser abordado como tal para lograr que la resolución del mismo no se constituya en un movimiento fragmentado.

Concretamente nos referimos a un hecho de observación, a la vez que punto de partida, en nuestro manejo dinámico del conflicto: hemos podido establecer que existen por lo menos cinco momentos para la resolución de la dinámica de la estructura edípica:

- 1) Aceptación
- 2) Detonación
- 3) Tolerancia
- 4) Desgaste
- 5) Resolución

Entendemos por etapas de este conflicto, no un movimiento mecánico de superación paulatina e irreversible de momentos previos: sino el pre-

dominio la vigencia, la actualidad de un cierto momento en dependencia con las condiciones vitales y de elaboración que un sujeto presenta en un momento dado. Por lo mismo, que la comprensión del fenómeno tiene que tomar en cuenta tanto el movimiento total como su particularidad.

El edipo y su resolución presenta etapas diferenciadas relacionadas con vivencias del adolescente: en un momento dado rivalidad o competencia; en otro necesidad de un marco de contención que limite y defina el territorio en el que puede moverse. En otras palabras, que no todo movimiento edípico es una lucha por el poder. A veces es una comprensión de capacidades y en otro tiempo una renuncia a terrenos prohibidos. Por lo mismo, afirmamos la esterilidad de un enfoque que indistintamente interprete y ofrezca soluciones sin tomar en cuenta los tiempos particulares del conflicto.

Desde el terreno educativo, nosotros manejamos a la vez que una forma de trabajo académica, una comprensión dinámica del proceso de producción, entendiendo éste, como una resolución de la conflictiva edípica como la aceptación por parte de los estudiantes, de sus propias capacidades generadoras.

En primer término, aceptamos que producir es crecer; se trata de un movimiento integral que moviliza no sólo capacidades intelectuales, sino la aceptación de la propia condición femenina (en el caso de la mujer) o masculina (en el caso del hombre). Por lo mismo, que el ser mujer u hombre no es una variable más en proceso de producción, sino una condición vital que requiere ser confirmada y reforzada en el proceso de producción. Esto es lo que nosotros entendemos por procesos de desgaste de la conflictiva edípica.

Edipo: su manejo en la educación

En el terreno educativo, las posibilidades de elaboración y apropiación de capacidades, presentan una vía factible de estimulación: la elaboración no se promueve mediante la interpretación o la verbalización de un conflicto, sino mediante lo que nosotros entendemos por teatralización. Sabemos la ambigüedad de este término, pero no hemos logrado una taxonomía específica que traduzca nuestras técnicas y enfoques.

Cuando tomamos un grupo con fines de producción, espacializamos, escenificamos, convertimos en imagen visual la conflictiva edípica. Es decir, presentamos una definición de conformación de grupo, desde el momento en el que la distribución de lugares en el salón de clases es tal, que nosotros indistintamente ocupamos cualquier área, pero siempre en

pareja. Consideramos que esta escenificación de la parejeidad, por manifestarse bajo un camino de expresión visual, necesariamente va a remitir a los alumnos a la propia historia; en la que vivencias particulares de sus figuras parentales se ponen en juego: parejas escindidas, inexistentes o predominio de personajes femeninos o masculinos lo mismo que dificultades y/o capacidades en aceptación de la masculinidad o feminidad por parte de los padres.

Esta escenificación de la pareja, da un sesgo dinámico, estimula el mundo interno del estudiante y moviliza su conflicto edípico. Por tanto se detona un proceso a la vez que académico, emocional de confrontación de su identidad sexual.

Es importante resaltar que la vía de conformación de un grupo para la resolución edípica, no es la de interpretar los fenómenos dinámicos que aparecen en ella, sino la escenificación de condiciones edípicas que remiten al alumno a su mundo propio y complejo de relaciones afectivas y contradictorias.

En el contexto educativo es común algo que podríamos denominar como una desexualización de la producción. Si bien es cierto que se presentan fenómenos y movimiento de asunción de feminidad y masculinidad, (por parte de alumnos y maestros) es frecuente que dichas movilizaciones no se incorporen como dato vigente e interactuante en la producción.

En el caso de asesorías como tutor del sexo contrario al asesorado, es natural y conveniente la desexualización del trabajo, ya que podría convertirse en un proceso doblemente conflictivo, en la medida que dicha sexualización del proceso, impida la producción.

Cuando el tutor y el tutorado son del mismo sexo, podría reproducirse lo que ya hemos mencionado: la tendencia a la sujeción del estudiante. Tanto por las necesidades de adquisición de pautas de identidad, como por la natural tendencia del maestro, a convertir a los alumnos en extensiones propias.

Nuestro modelo de trabajo pretende recuperar la erotización del proceso, bajo el presupuesto de que la presencia de una coordinación heterosexual, permite la detonación de movimientos encaminados a reafirmar la sexualidad (de tutores y tutorados) mediante un movimiento de despliegue de identidades sexuales, a la vez de adquisición de pautas de identidad.

Sobre este punto nosotros queremos diferenciar calidades, intensidades y necesidades de una asunción y adquisición de identidad sexual en los diversos momentos de producción. Es frecuente confundir una necesidad de afirmación en los alumnos, con una búsqueda de encuentro amoroso. Es decir, que el proceso de seducción de un alumno con su

maestro, muchas veces no pretende una culminación sexual, sino significa un movimiento de prueba de sus propias capacidades. Como es natural, para el maestro es difícil tolerar estos movimientos de seducción y de apropiación de identidad del asesorado, por ser de un tono muy intenso y porque generalmente todos los adultos presentamos conflictos y *ausencias* de desgaste de nuestra propia conflictiva edípica.

Por detonación del movimiento edípico entendemos, la creación de un espacio de intimidad entre coordinadores y asesorados al señalar, en los escritos que presentan, y en las formas de reflexión en grupo, lo que observamos de expresiones de masculinidad o feminidad. Es decir, que los comentarios incluyen, por ejemplo, si un escrito conmueve, erotiza o se disfruta. O por el contrario, se expresan conceptos sin afecto. Esto remite a los muchachos a interrogarse sobre si su forma de comunicación incluye o plantea el despliegue de sexualidad que todo sujeto invierte cuando escribe, cuando produce.

Como es natural, observamos movimientos múltiples y complejos de los y las estudiantes hacia nosotros e intentos de seducción, una realización de intentos de cercanía que se entiende, no se presentan ni directas ni francas en su carácter sexualizado. Es decir, surgen invitaciones al cine, al teatro, a tomar un café, o llegan a platicar en tiempos fuera de clase, a nuestros cubículos de trabajo.

Estas movilizaciones significan para nosotros, que la búsqueda se ha detonado y es el momento de tolerarla, por supuesto que no se les interpreta este movimiento, ni tampoco se limita esta espontaneidad.

Bajo nuestros parámetros de trabajo, no aceptamos invitaciones extracase, pero tampoco rechazamos esta forma de comunicación que el alumno ejerce por considerar que el rechazo a estas circunstancias, les repite la intolerancia original de los padres, y su incapacidad para actuar como parámetros de contención, sin reprimir, como ello circunstancias de seducción y búsqueda de identidad.

Consideramos que trabajar como pareja permite un desgaste de la conflictiva, ya que la seducción no culmina en encuentros amorosos, es decir, que se permite el proceso de ir diluyendo, actualizando el conflicto, sin el peligro real de que esta búsqueda de reafirmación sexual se convierta en un ejercicio de sexualidad con los tutores. Esto último le confirmaría al estudiante la fantasía Deseo-Miedo de escindir a la pareja, lo que boicotaría sus capacidades productivas.

En este sentido al trabajar en pareja, contamos con una brújula, con una contención y una evaluación recíproca cuando observamos en nues-

tra comunicación con los alumnos respuestas de intolerancia o de actuación de seducciones por parte nuestra.

Esto se hace evidente cuando en la elaboración de la minuta y en nuestras reflexiones detectamos que de manera no intencional, ni propositiva, convertimos a algunos miembros del grupo en nuestros consentidos, o bien rechazamos a alguien al no permitirle desarrollar sus ideas, cancelando así la comunicación. De ello puede uno darse cuenta cuando el otro tutor, a partir de sus propias observaciones y sensaciones, puede señalar estos movimientos.

Como se observa, el análisis de cada sesión de trabajo es para nosotros una confrontación continua de nuestros propios manejos impulsivos y no exclusivamente una labor académica. Si bien, estas confrontaciones son difíciles, nos permiten liberar nuestra energía y también producir, no detenernos en el conflicto y, en la medida de nuestra liberación, capacitar e impulsar al alumno hacia sus logros.

La aceptación de invitaciones extra-clase fomenta la idealización en los alumnos, por ello nosotros no aceptamos. Ello les representa, por un lado, frustración pero también tranquilidad.

Es decir, que el proceso se desgasta y también los impele a una búsqueda de pareja, a un ejercicio de sexualidad con posibles compañeros reales y a una liberación de su energía para la producción. Paradójicamente, en la medida que la tolerancia a la erotización se lleva a cabo, ello les va permitiendo la paulatina *desexualización* de la tarea, adquiriendo ésta toda su connotación de impulso vital y creativo.

Si algo podemos enunciar a manera de conclusión, es que consideramos que el ámbito educativo es un terreno ideal para que, los descubrimientos psicoanalíticos, sobre la complejidad del mundo relacional del sujeto, se conviertan en una herramienta de comprensión-previsión de limitaciones al sentido vital de nuestra existencia.