

Si estamos aquí en la Chile es porque somos los más sometidos de todos...

El Despliegue de Producciones Grupales Estudiantiles

Juan Pablo Camps, Emilia Napolitano, Karen San Juan, Cristian Vidal*

Resumen: En el siguiente texto se aborda una experiencia realizada en la Universidad de Chile, en el contexto de una cátedra impartida a estudiantes de Psicología. Se describen los procesos y efectos de un dispositivo grupal utilizado para dos talleres que formaron parte del módulo de Análisis Vocacional, espacios que operaron como analizadores de la institución en la que se realizó el trabajo; se destacan los cuestionamientos emergidos al modelo tradicional de educación, representados por la universidad y las metodologías con las que han sido formados los estudiantes durante la carrera. Se realiza también un análisis de la implicación de los ejecutores de la experiencia, centrándose en la singularidad de una «psicología» cuya ideología incorpora de manera central la reflexión acerca del lugar de poder del técnico. **Palabras claves:** análisis vocacional, dispositivo grupal, métodos tradicionales de educación, antipedagogía, emergente, resistencias, sujeto, institución educativa, subjetividad, formación, psicología.

Introducción y antecedentes

A través del presente artículo, pretendemos socializar una experiencia realizada el año 2005 en la Universidad de Chile, en el contexto de la Cátedra de Psicología Educacional impartida a los estudiantes de Cuarto Año de la Carrera de Psicología. Esta experiencia resulta interesante en la medida que este año se produce un cambio en la organización de esta Cátedra, que permite la apertura de un nuevo espacio, en términos del enfoque teórico, de las temáticas que se abordan y de las metodologías pedagógicas que se emplean. La cátedra se divide entonces en cuatro módulos: Educación Básica, Educación Media, Tercera Edad y Análisis Vocacional, y los estudiantes por primera vez tienen la opción de escoger el área que les sea de mayor interés dentro de estas opciones.

La experiencia a la que aludiremos corresponde al Módulo de Análisis Vocacional, a cargo del profesor Horacio Foladori, el cual se estructura en torno a tres ejes de trabajo. Por una parte, consta de una instancia de clases tradicionales donde se revisa con el profesor un caso de análisis vocacional. Por otra parte, los estudiantes deben participar en un Taller de Orientación Vocacional, que consiste

en un grupo de análisis y discusión de textos relacionados con el trabajo, el análisis vocacional y algunos casos más, el cual es coordinado por un ayudante. Además, este módulo incluye un Taller de Antipedagogía, donde los estudiantes deben realizar grupalmente una investigación respecto de un autor particular dentro de un abanico de seis corrientes antipedagógicas: Escuela de Barbiana, Montessori, Freinet, Makarenko, Summerhill y Freire. Cada uno de estos grupos trabaja con la colaboración de otro ayudante.

La experiencia que queremos describir y analizar surge en un contexto de crisis institucional, dado que la Carrera de Psicología se encuentra en un proceso de reestructuración de la planta docente y de la malla curricular. Como pudo esbozarse en la introducción, la Cátedra de Psicología Educacional no permanece ajena a esta realidad y experimenta una serie de transformaciones. Para dar cuenta de los procesos que se desencadenan a partir de estos cambios, como antecedente, es necesario referirse al modo en que se impartía dicha cátedra hasta el año anterior, así como a las cátedras del área que la preceden en la malla curricular. En relación a esto último, cabe señalar que la Cátedra de Psicología Educacional tiene como requisito el haber aprobado Psi-

* Psicólogos y Psicólogas, parte del equipo de ayudantes del módulo de Análisis Vocacional, Cátedra Psicología Educacional, Universidad de Chile. Correos.- Cristian Vidal : vidalcristian@gmail.com; Karen San Juan: karensanjuan@gmail.com; Emilia Napolitano: emilianapolitano@gmail.com; Juan Pablo Camps: jpcamps@gmail.com

cología Escolar I y Psicología Escolar II, ambas a cargo del mismo equipo docente.

El enfoque de estas dos primeras cátedras se enmarca dentro de la teoría socioconstructivista respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándole particular importancia al clima escolar como factor que liga el rol del psicólogo educacional al trabajo en torno a las relaciones que se establecen entre los distintos actores educativos. La metodología se basa, por un lado, en clases teóricas semanales impartidas por un profesor y, por otro, en la elaboración grupal por parte de los estudiantes de un trabajo de observación de una institución educativa y de un trabajo de investigación orientado a elaborar un programa de intervención, ambos con la guía de un ayudante. Ambas instancias, las clases y los trabajos, se desarrollaban sin vincularse entre ellas, de tal forma que los profesores y el grupo de ayudantes trabajaban de manera independiente. Esta situación llegó a ser explicitada, de hecho, por los propios estudiantes, por los profesores y por los ayudantes el último año en que se mantuvo la Cátedra de Psicología Educativa organizada de este modo, en un clima de conflicto entre todos los involucrados. Cabe señalar que el grupo de ayudantes era dirigido por un coordinador con más experiencia, que ocupaba un lugar distinto al de los demás.

Habiendo todos los autores de este artículo participado de estos primeros grupos de ayudantía, podemos dar cuenta de la dinámica que se evidenciaba en las reuniones que se sostenían para coordinar la realización de los trabajos. En efecto, éstas no se centraban siempre en una verdadera reflexión respecto de las prácticas educativas que se estaban llevando a cabo, sino que se limitaban a tratar temas operativos concretos y formalidades como las notas y las ponderaciones de cada etapa del trabajo. No es difícil imaginarse que después de varias experiencias sucesivas, la participación en estos grupos de ayudantes resultaba tediosa y perdía el sentido para varios de nosotros. Desde esta perspectiva, no nos parece pertinente hablar en este caso de un equipo de ayudantes, porque la labor de cada uno se mantenía relativamente aislada y porque la tarea se había desplazado a una fiscalización y a una burocratización de los procesos implicados en la realización de los trabajos. Además, la figura del coordinador de ayudantes podía prestarse para una diferenciación jerárquica innecesaria, que no encontraba justificación en la distribución de las tareas que debía

desempeñar cada uno, incluso tal como estaba definido en ese momento.

En el último año de ésta cátedra, emergieron distintos elementos a partir de la sensación de que esta figura ostentaba un poder significado como arbitrario por algunos estudiantes y ayudantes; podemos decir desde nuestro lugar como ayudantes, que estalló una crisis que puso en entredicho la organización y el modo en que estaba pensada dicha cátedra; surge de este modo la necesidad de reorganizar el trabajo que se venía haciendo.

A lo largo de este relato, se irá esbozando el proceso del que participaron profesor, estudiantes y ayudantes, bajo esta nueva organización de la cátedra, a partir de la descripción de los talleres coordinados por estos últimos. En efecto, los autores del presente artículo formamos parte del equipo de ayudantes y sólo podemos dar cuenta de las instancias coordinadas por nosotros mismos, por lo que se describirán, por una parte, los talleres de orientación vocacional y, por otra, los de antipedagogía. Así, en una etapa posterior, se llevará a cabo un análisis de la experiencia en su conjunto, tomando en consideración el contexto institucional en que surge, y poniendo de relieve la posibilidad otorgada por este espacio de cuestionar la forma instituida de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior guarda relación con que los estudiantes puedan visualizar y experimentar otras formas de aprender, distintas de los modelos pedagógicos tradicionales, que no suelen ser incluidas en la formación de los psicólogos educacionales, e implica en última instancia comenzar a abrir un cuestionamiento crítico de la institución universitaria y de la formación que le otorga a los futuros psicólogos.

Estos antecedentes, en suma, abren una vía de análisis para interpretar algunos de los emergentes de estos talleres, en la medida que los estudiantes son portadores de una forma más tradicional de aprender en la universidad, que queda reflejada en la organización anterior de la cátedra de Psicología Educativa. A pesar de que esta cátedra incorporaba la elaboración grupal de un trabajo de investigación, el grado en que el aprendizaje se llevaba a cabo grupalmente era variable, en un proceso que no alcanzaba siempre la constancia necesaria. Este modelo socioconstructivista representaba una forma intermedia entre los modelos pedagógicos más clásicos y modelos menos conocidos, ligados a la antipedagogía y a un aprendizaje colectivo y autogesti-

vo. A partir de estos antecedentes, podremos dar cuenta también del cuestionamiento que los estudiantes pudieron hacer en estos talleres de las instituciones educativas tradicionales, dentro de las cuales la universidad ocupa un lugar privilegiado. De esta forma, iremos articulando nuestro planteamiento respecto de cómo esta experiencia distinta de aprendizaje desencadena una serie de movimientos que llegan incluso a la posibilidad de que los estudiantes pongan en entredicho la institucionalidad de la universidad que han escogido para su formación como psicólogos y como sujetos.

Taller de orientación vocacional

Para el taller de orientación vocacional el curso fue dividido en tres grupos integrados por 5 ó 6 estudiantes, más un ayudante de la cátedra que cumplía el rol de coordinador grupal. Estaban programadas nueve sesiones grupales y para cada una de ellas había una serie de textos sobre los cuales discutir. La tarea de los grupos consistía en revisar y discutir acerca de los textos que habían sido entregados como bibliografía de la cátedra, por lo que el espacio se presentaba como muy propicio para trabajar y discutir este material relacionándolo con el caso que se revisaba en clases.

Al inicio de la primera sesión se presentó el encuadre, en el que se establecía un porcentaje de obligatoriedad de asistencia según lo señalado en el reglamento de la carrera, así como también el tiempo, el espacio del taller, y la entrega del listado bibliográfico correspondiente para las diferentes sesiones.

Los primeros textos a revisar durante el comienzo del taller trataban el tema del trabajo, abordándolo en su aspecto constitutivo del sujeto en un sentido cultural, social e individual y contextualizándolo en la realidad de las sociedades en desarrollo. La discusión grupal giró entonces en torno a la definición del concepto de trabajo y su relación con la enajenación, reflexionando acerca de la posibilidad de trabajar actualmente en condiciones que no resulten enajenantes; este punto resultó significativo en la medida que algunos integrantes de los grupos entendían un concepto de trabajo que les permitía concebir como tal las actividades realizadas por los estudiantes, por lo que la pregunta acerca de su condición de estudiantes-trabajadores les hacía reconocerse enajenados, disgregados entre sus pares y recibiendo una formación disociada en muchos aspectos, con cátedras desconectadas entre sí, en términos teóricos o por las temáticas abordadas. Algo que

no suena extraño considerando el proceso de reestructuración que vive por estos tiempos la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad, en el que el debate acerca de la coherencia de los contenidos curriculares está muy presentes, a distintos niveles dentro de la institución.

Ya en la primera sesión aparecen dificultades en el proceso grupal, la metodología empleada en este taller se presenta como radicalmente distinta a las metodologías utilizadas por la educación tradicional, fuertemente difundida y aplicada en Chile hasta la actualidad. La metodología utilizada exige del estudiante un rol activo en su formación, quedando en ellos la responsabilidad del proceso. Esta posición genera quiebres en el estudiante ya que, después de doce años de escolarización y algunos más de universidad, el estudiante se convierte en un sujeto tremendamente pasivo, en el que un proceso distinto como este taller genera mucha ansiedad. En este caso esta situación se ilustra claramente en la dificultad de los estudiantes al buscar la información requerida para el taller. Los textos escogidos muchas veces no se encontraban en la biblioteca de la facultad, por lo que la búsqueda requería ejercer una acción resistida enormemente por los estudiantes. Además de esta ansiedad se podía apreciar un sentimiento de culpa asociado a no cumplir con las expectativas de los coordinadores, fantasía que surgía con frecuencia cada vez que no se podía abordar los textos planificados para las sesiones.

Esta actitud activa que les requería la búsqueda de los textos enfrentó a los estudiantes al desafío de operar como grupo lo que, en mayor o menor grado, los puso en una situación novedosa dentro de su formación, con un espacio de discusión permanente con compañeros de carrera con los que no existía un contacto previo muy cercano, produciéndose en algunas situaciones considerables montos de ansiedad al momento de sostener un espacio en el que, por las características del dispositivo, se veían obligados a hablar y discutir con otros «desconocidos» respecto de un tema específico, que los implicaba personalmente.

Durante esta parte del taller se continuaron manifestando las dificultades para llevar a cabo la tarea en relación con el problema de trabajar en grupo. Los distintos grupos del taller no logran coordinarse entre sí, existe una relación de competitividad y amenaza, los textos no se comparten y el individualismo se manifiesta expresivamente, estudiantes «acapanan» textos, dejando al curso sin

posibilidad de acceder a ellos. Estas dificultades generaron ansiedad y un cuestionamiento de la metodología del taller.

En este contexto, se dio el fenómeno de una preocupación compartida por los estudiantes acerca de posibles controles o pruebas acerca de las lecturas; muchos se sentían presionados por una posible evaluación para la que sería necesaria la lectura detallada de toda la bibliografía. Esto produjo angustias y ansiedades importantes, por lo que fue un asunto que en algunos casos tuvo que ser explicitado para trabajar estas fantasías, que hacían ver la cátedra como más amenazante que otras; más adelante veríamos que estos miedos se relacionaban con lo problemático que resultaba para los estudiantes trabajar bajo un modelo que les daba más libertad en relación a otras cátedras, en el que la discusión grupal podía abordar aspectos «que no necesariamente son los más importantes y que serán considerados en la prueba», lo que dejaba en el grupo la definición de lo que se trabajaría, no en las manos del profesor o el ayudante de cátedra.

Hacerse cargo de lo discutido específicamente en el espacio de los talleres, parecía generar angustias y fantasías que podían entenderse como una reacción culposa frente a la ausencia de la figura tradicional del profesor «que habla y no deja hablar y dice qué se debe pensar»; la trasgresión de su autoridad hacía temer por una sanción que tarde o temprano llegaría. Existía un miedo de que se les iba a «tomar la lección» acerca de los textos, lo que pone de manifiesto los profundos efectos de la educación tradicional a lo largo de sus incontables años de influencia. Este miedo evidencia hasta qué punto son regresivos los métodos tradicionales, pues «tomar la lección» es una metodología utilizada en los primeros años de enseñanza básica, jamás mencionada en la organización del taller, pero que insiste en sus participantes.

La novedad o el desconocimiento que en nuestro país existe de las técnicas grupales en análisis vocacional, visto desde una posición más conservadora del rol del psicólogo, se expresó a través de cuestionamientos a su metodología. Se le otorgaba un carácter de «peligrosidad», asociado a los efectos inesperados que estas técnicas pueden tener sobre los grupos de trabajo, se planteaba una concepción negativa asociada al cuestionamiento que producen estos grupos de trabajo hacia el contexto institucional en el cual se desenvuelven, cuestionamientos que podrían hacer tambalear los esquemas instituidos,

de lo cual se desprende que la elección de las metodologías de intervención también tendrían un componente político.

Emerge la reflexión en torno a cómo la orientación vocacional viene a convertirse en una acción que compensa, o intenta hacerlo, las falencias en la inserción de los jóvenes al sistema productivo, con lo cual cae como encargo al orientador vocacional la tarea de señalar a los estudiantes cuál será su elección de vida, encasillándolos según sus aptitudes o su pertenencia a la escala socioeconómica. Para algunos integrantes de los grupos resultaba particularmente novedoso el rol que adquiriría el orientador bajo el modelo que se les mostraba; si bien compartían las críticas al orientador tradicional planteadas en los textos, éste se les presentaba como una figura tan común a partir de sus propias experiencias en instituciones educativas, que el rol de facilitador de un proceso individual o grupal no podía dejar de resultarles nuevo, e incluso extraño.

Más adelante se revisaron textos técnicos, que referían a metodologías de trabajo y técnicas utilizables en el proceso de orientación vocacional, como grupos operativos, relatos de historia de vida, collage, técnicas dramáticas, etc. Con relación a estas técnicas, en uno de los grupos se produjo un interés particular por la metodología grupal, lo que posibilitó que se observaran como grupo, entendiendo que el espacio del taller resultaba como un analizador de sus respectivas elecciones vocacionales. De esta forma, se reflejó una doble dimensión del dispositivo: por un lado, la tarea explícita relativa a la lectura de textos relacionados con el análisis vocacional y, por otro lado, lo implícito que cuestionaba inevitablemente la elección vocacional de los participantes de la discusión: «¿por qué estamos aquí?, ¿por qué elegimos psicología?». La implicación que producían los temas obligaba a los estudiantes a pensar en ellos mismos la problemática planteada, pudiendo en este caso el grupo hablar y pensar sobre los efectos que les producía el espacio.

En el transcurrir de las sesiones los textos adquirirían un carácter aún más técnico al abordar metodologías específicas y diseños de programas de orientación vocacional en contextos específicos. Esto permitió la discusión acerca de aspectos técnicos de intervención, lo que reflejaba una visión más concreta acerca del contexto en el que se ejecutan los programas de orientación vocacional. De este modo, aspectos como la demanda, el contrato, el encuadre y el diseño del dispositivo, adquieren sentido en la re-

lación que establecen, permitiendo una visión acabada respecto del proceso de intervención en su totalidad, en sus diversos momentos.

Uno de los puntos más importantes del taller en la medida que consolida una de las reflexiones que más presencia había tenido a lo largo del proceso se refiere a éste: la implicación que los estudiantes experimentaban respecto de los temas, que les hacía aplicar los conceptos tratados a su propia experiencia para comprenderlos de manera adecuada. En este sentido, al percatarse el grupo de que el dispositivo de orientación vocacional se vuelve un analizador institucional, reconocieron distintas discusiones sostenidas por ellos, cuyo tema refería a condiciones institucionales del departamento de la universidad en la que se insertan como estamento estudiantil. La autoobservación que el grupo realizó en distintos puntos a partir de los conceptos tratados en los textos, llevó en este instante a explicitar los analizadores institucionales del taller, viéndose los estudiantes como un estamento pasivo en cuanto sujetos de aprendizaje, como un estamento fragmentado, individualizado respecto de su realidad institucional en la universidad.

Esta nueva autoobservación implicaba a los estudiantes en su pertenencia institucional inmediata y contenía las anteriores, que surgían como una forma de entender los conceptos, como lo fueron las alusiones a la precariedad de las condiciones laborales actuales y su relación con la enajenación o lo referido a la repetición en la elección. Al hacer consciente el carácter analizador del taller y evidenciarse los estudiantes como pasivos y disciplinados, surge un cuestionamiento a su identidad como estudiantes de la Universidad de Chile, en lo referente a las exigencias requeridas para entrar como estudiante a la universidad «más antigua y grande del país». Comprendiendo las cosas desde un punto de vista que integraba lo trabajado en las tres instancias de la cátedra, los estudiantes reconocieron el sometimiento que representaban, en tanto los procesos de selección de ingreso a la universidad los habían señalado como *los mejores* de un sistema como el educativo, cuya funcionalidad de control social y metodologías utilizadas los definía como sujetos idóneos para sus efectos; «si estamos aquí en la Chile es porque somos los más sometidos de todos».

El taller de orientación vocacional para los estudiantes de cuarto año de Psicología de la Universidad de Chile, se volvía así un analizador institucional, que cuestionaba la tarea primaria misma de la

universidad, que es la formación académica que entrega, a través del cuestionamiento de los métodos pedagógicos tradicionales utilizados; el rol pasivo del estudiante resultaba un punto central que los mismos afectados cuestionaban y catalogaban como represivo, poniendo en tela de juicio la tarea primaria de la institución al criticar el modelo de educación que se imparte. En esto, los estudiantes hacían un cruce explícito con elementos de algunas escuelas de antipedagogía trabajadas en el taller respectivo, rescatando especialmente la idea de autonomía y autoconstrucción del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última sesión del taller fue destinada para revisar los artículos que no habían podido ser abordados, y realizar un cierre del proceso. En esta última instancia se evaluaron las experiencias obtenidas del taller; al respecto se puede señalar que los estudiantes consideraron el espacio con una clara conciencia de la diferencia con otros espacios de aprendizaje, manifestando que lograron adquirir los contenidos tratados con una adecuada profundidad, valoraron el trabajo en grupo no directivo, pues les permitió implicarse personalmente en el taller, a través de la expresión de sus motivos personales para permanecer en la cátedra. Como última reflexión del grupo se señaló una particularidad del método de evaluación preparado por el módulo, la cual consiste, dentro de otras instancias, en una prueba de elección múltiple (prueba de alternativas) acerca de los contenidos del taller. Esta situación no pasa desapercibida por los estudiantes, pues esta metodología de prueba no se condice con la aplicada en el taller, es una muestra del funcionamiento de la facultad, a lo cual responden con bromas: «se acaba el ramo y volvemos a lo mismo».

Taller de Antipedagogía

El Taller de Antipedagogía se constituyó como un espacio complementario y novedoso que, sin desmarcarse de los lineamientos del resto de la cátedra, pretendía abarcar otro espectro de problemáticas ligadas a las prácticas educativas. En efecto, como hemos podido mostrar en los apartados precedentes, la cátedra tenía como objetivo explícito que los estudiantes reflexionen en torno a la orientación vocacional desde un enfoque distinto al tradicional, el del análisis vocacional. El Taller de Antipedagogía venía entonces a cumplir un segundo objetivo, más bien implícito, en la medida que a primera vista parecía que no tenía que ver con la orientación vo-

cacional. Sin embargo, como podremos observar, la cátedra no perdió su norte en este taller, sino que más bien este último permitió a los estudiantes visualizar distintas formas de llevar a la práctica los procesos pedagógicos, partiendo de postulados coherentes con el modelo de análisis vocacional que se proponía, del mismo modo que posibilitó la apertura de un cuestionamiento respecto de los conocimientos que se entregan tradicionalmente en la institución universidad.

La tarea que guiaba el taller consistía en que los estudiantes realizaran un trabajo de investigación respecto de un modelo de antipedagogía. Esta elección debía hacerse dentro de un abanico de seis modelos propuestos por el profesor: Escuela de Barbiana, Montessori, Makarenko, Freire, Sumerhill y Freinet. Los estudiantes debían conformar grupos de tres personas y hacerse cargo de investigar uno de los modelos, elaborando un documento escrito cuyos aspectos centrales serían presentados a los estudiantes de los demás grupos.

El proceso de investigación en torno al modelo antipedagógico de cada uno de los grupos fue acompañado por un ayudante que facilitaba un espacio en que el grupo se reunía a discutir y reflexionar respecto de los avances y dificultades que iban experimentando en la realización de la tarea, pero sobretodo respecto de lo que le pasaba al grupo al ir integrando nuevas concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las instituciones educativas que, en última instancia, los atraviesan como sujetos. El encuadre de estos talleres no estaba definido a priori desde la cátedra, ni por el profesor ni por el equipo de ayudantes, sino que era definido por el mismo grupo en conjunto con su ayudante en la primera sesión del taller; la función del ayudante en el proceso era facilitar los procesos grupales, devolviendo al grupo sus modos de operar y asegurando un espacio de elaboración de la experiencia en su conjunto, lo que implica no sólo lo teórico, sino también las emociones que aparecen en torno a la tarea.

Esto contribuyó a que las experiencias de cada grupo fuesen heterogéneas, por ejemplo, en el número de sesiones, su duración y la forma en que se organiza el grupo para llevar a cabo la tarea. A pesar de que no podemos dar cuenta en detalle de esta heterogeneidad, intentaremos presentar aquellos aspectos que atravesaron el taller de antipedagogía en su conjunto, poniendo de relieve los emergentes

que se repiten en todas estas experiencias y que se reafirman en las presentaciones del cierre del taller.

En efecto, dado que cada uno de los grupos del taller realizaba su investigación por separado y en torno a un autor distinto, se propuso como cierre de este eje de la cátedra un espacio de puesta en común del trabajo de investigación llevado a cabo sobre cada autor específico. Durante las últimas dos clases coordinadas por el profesor, los grupos exponían su trabajo otorgando la posibilidad de que todos los estudiantes conocieran a grandes rasgos las distintas propuestas antipedagógicas y pusieran a dialogar a los diversos autores.

Un aspecto que se presentó de manera transversal al inicio del proceso grupal estuvo dado por las resistencias iniciales de los estudiantes frente a la tarea planteada por los talleres de antipedagogía. En efecto, en la mayoría de los grupos la tarea de realizar una investigación sobre un tema que es poco conocido para ellos, del que hay poco material bibliográfico disponible en las bibliotecas que acostumbra utilizar y que además pone en cuestionamiento las instituciones educativas que atraviesan la subjetividad de estos estudiantes, genera una serie de resistencias. Podemos entender estas resistencias como una expresión de las ansiedades que se ponen en marcha frente a una tarea que necesariamente implica transformaciones a nivel subjetivo, grupal e institucional.

De esta forma, tal como puede observarse también en los talleres de orientación vocacional, estas resistencias son en última instancia resistencias al cambio, comprobándose lo que se planteaba respecto de la metodología. Así, el dispositivo creado mueve a los estudiantes a ocupar un lugar distinto al que tradicionalmente le otorgan las instituciones educativas, en la medida que el estudiante debe hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, siendo mucho más activo y autónomo, y debe también ser capaz de constituirse como sujeto en un entramado de relaciones con otros. Esto último nos parece central ya que pone de manifiesto la importancia de lo grupal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que contrasta con los modos de acción institucionales en el ámbito de la educación, que están dirigidos a insertar a los sujetos en una sociedad neoliberal que requiere de individuos pasivos y acrílicos, con un funcionamiento aislado más que colectivo, asegurando así la reproducción del orden hegemónico.

Las resistencias iniciales se expresan concretamente en la dificultad para conseguir los textos autónomamente y en la rabia que les provoca que no sea el profesor o los ayudantes quienes se los faciliten. De este modo, en un inicio los estudiantes muchas veces criticaron duramente a los autores investigados diciendo, por ejemplo, «me parece que el modelo que propone Makarenko es stalinista, autoritario y militarizado» o «al principio nos dio la impresión que Montessori planteaba un modelo demasiado científico de educación, como si existiera una realidad objetiva que hay que aprehender».

Nos parece que la crítica a los autores se puede entender como una defensa en este momento, en la medida que los estudiantes todavía no habían hecho una elaboración respecto de lo que les producía esta nueva forma de ver la educación, y que la rabia contra el profesor y los ayudantes era desplazada a estos autores para hacerla más manejable. Esta defensa remite en última instancia al duelo que los estudiantes debían realizar en este proceso, debiendo dejar atrás ciertas formas de aprender que se encuentran enraizadas en ellos y que los constituyen como sujetos. Es, finalmente, en torno a la pérdida que se desencadenan todos los procesos defensivos que los estudiantes van poniendo en juego en la realización de la tarea, de tal forma que es común a todos los grupos una pobreza en los primeros avances del documento de investigación que van siendo entregados a los ayudantes. Esto puede ser interpretado, más que como una agresión a las figuras de autoridad, como una manifestación de los sentimientos depresivos que surgen ante la actividad que se les demanda, la que es vivida como un abandono por parte del profesor y de los ayudantes, así como de los sentimientos de pérdida de ciertos objetos internos que constituyen su subjetividad.

De esta forma, al principio los estudiantes esperaban que los ayudantes cumplieran con el rol que ellos tienen internalizado para esa figura, que corresponde a un sustituto de la figura del profesor, quien tiene que indicarles cómo llevar a cabo la tarea y cuándo la han realizado de manera correcta, lo que se vincula con la relación de poder entre profesor y estudiante, y con la exigencia de amor que este último le hace. Las resistencias frente a este nuevo rol del ayudante se expresaron en problemas de coordinación de los talleres; de este modo, muchas veces los estudiantes faltaron a los talleres llegando incluso al extremo de enviar a una persona como «mensajero» que terminaba haciéndose cargo de las

angustias de los demás, favoreciendo la desintegración del grupo.

Sin embargo, los fenómenos que acabamos de describir se presentaron al inicio de los talleres pero luego, en el transcurso del proceso grupal, se fueron elaborando para dar paso a una nueva forma de enfrentar la tarea planteada. De este modo, fueron despejándose las críticas apasionadas del principio lo que le permitió al grupo profundizar en los planteamientos de los autores, de tal forma que emergieron nuevas dificultades que antes se ocultaban detrás de las resistencias. Entonces comenzó a abrirse un verdadero cuestionamiento de las instituciones educativas tradicionales y de la subjetividad que generan. El espacio de los talleres de antipedagogía permitió así que los estudiantes entendieran a la institución, en este caso a la institución educativa, como productora de un cierto tipo de subjetividad, atravesada por las normas que regulan los vínculos sociales que ahí se establecen, así como por las relaciones de poder que definen el lugar de dicha subjetividad.

Inevitablemente, los estudiantes fueron haciéndose concientes de que ellos también están atravesados por estas instituciones que de alguna forma determinan su manera de aprender y de insertarse en el sistema social. En esta etapa se pusieron en juego nuevamente los afectos de los estudiantes, en la medida que al ser cuestionada la institucionalidad comienzan a cuestionarse a sí mismos, pero esta vez las emociones que van experimentando aparecen mucho más ligadas a las representaciones a las que remiten, lo que permite que puedan ser analizadas, particularmente en las sesiones de cierre del taller de antipedagogía. A partir de lo anterior, se desprende la importancia que tiene el proceso grupal en la realización de la tarea y en la elaboración de lo que van experimentando los estudiantes ante el aprendizaje de estos nuevos saberes que los comprometen como sujetos.

Finalmente, las sesiones de cierre del taller permitieron una síntesis en que los grupos fueron problematizando los distintos modelos antipedagógicos investigados, poniéndolos a dialogar en función de sus similitudes y diferencias. Se puso de relieve la importancia del contexto sociohistórico en que cada uno de los modelos se insertaba, entendiendo que pueden concebirse como modos de acción institucionales o antiinstitucionales. Por ejemplo, señalaban que el modelo de Makarenko estaría más cercano a lo institucional dado que surge en el contexto

de la revolución rusa y pretendía reproducir esa misma ideología y el orden social asociado a este movimiento, mientras que el modelo de la Escuela de Barbiana se inscribiría dentro de un modo de acción francamente contrainstitucional, en la medida que se instaló como una propuesta alternativa a la educación burguesa de la Italia fascista. A partir de estas reflexiones, los estudiantes fueron integrando los nuevos aprendizajes y legitimando el aporte de los autores, valoración positiva que se extendió también al dispositivo empleado en el módulo de Análisis Vocacional.

Además, los estudiantes fueron esbozando una crítica transversal a los modelos de antipedagogía, más elaborada que las expresadas al comienzo del taller, en la medida que se integró todo el proceso de aprendizaje grupal y que dió cuenta del modo en que se apoderaban del conocimiento, siendo considerablemente más autónomos que al principio. La principal crítica que se esgrimió desde los grupos tiene que ver con que estos modelos niegan que dentro de ellos también están contenidos aspectos centrales de la pedagogía tradicional, ligados al lugar de saber y poder del autor que propone y practica el modelo, quien finalmente se pone en el mismo rol que el profesor del sistema tradicional. Los estudiantes se percataron de que en la palabra «antipedagogía» está contenida la palabra «pedagogía», por lo tanto, como el lenguaje no es algo arbitrario, plantean que estos modelos antipedagógicos tienden a reproducir también aquello con lo que pretenden romper.

Sobre nuestra implicación

Hasta este punto, nos hemos abocado a describir y analizar la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes de la Cátedra de Psicología Educativa. Consideramos imprescindible referirnos ahora a un aspecto de la intervención que adquiere una relevancia central al momento de plantear las conclusiones de esta experiencia.

En efecto, la implicación de los interventores, en este caso de los ayudantes y autores de este texto, aparece como un elemento de suma importancia al momento de pensar un proceso concebido desde una mirada analítica, que se trate del psicoanálisis mismo o incluso del análisis institucional. Cuando hablamos de implicación, hacemos alusión a la compleja articulación de pertenencias institucionales de cada uno de los interventores, pero sobretudo de los ayudantes como un grupo que está atravesado por algo en común, particularmente el haber sido hace

muy pocos años estudiantes de esta misma Escuela de Psicología. Estas pertenencias institucionales de los interventores se ponen en juego en su labor, definiendo la posición desde la cual éstos intervienen.

Si bien la implicación determina en toda intervención institucional el lugar desde el cual el técnico se posiciona, y por lo tanto los efectos que su trabajo puede desencadenar en la institución, en muchas oportunidades este aspecto opera de manera inconsciente en los interventores y permanece sin ser analizado. A estos atravesamientos institucionales se suma además el deseo de los ayudantes, es decir, nuestro propio deseo al momento de participar de esta cátedra de una manera muy particular, posicionándonos o intentando hacerlo, desde un lugar distinto al rol instituido del ayudante en la Escuela de Psicología dentro de la cual esta experiencia se inserta.

Entonces, a partir del concepto de implicación y del deseo de quien analiza una cierta situación, trate-se de una persona, un grupo o una institución, nos comenzamos a hacer ciertas preguntas respecto de nuestro lugar, en tanto lugar de ayudantes y psicólogos, en esta experiencia que nos involucra personal y profesionalmente. Efectivamente, nosotros también debemos ser considerados como participantes de estos talleres y, en este sentido, la experiencia nos lleva necesariamente a interrogarnos sobre nuestro rol como coordinadores de un dispositivo que pone en cuestionamiento varios elementos, entre ellos, nuestra propia labor al intervenir en este contexto.

De esta forma, nos planteamos una primera serie de preguntas, que guardan relación con los motivos por los cuales en alguna medida quisimos dejarnos fuera del relato de la experiencia descrita en el presente artículo. Así fue como, interpelados desde fuera por profesores, compañeros y estudiantes, y como un eco desde dentro de nosotros mismos, nos propusimos también analizar los motivos por los cuales inconscientemente nos marginamos de nuestro propio relato, jugando a escribir desde la asepsia, como si fuéramos intocables. ¿Realmente podemos describir esta experiencia sin poner en juego nuestros afectos y nuestros deseos en relación a lo que se pretende producir en los estudiantes y en la Escuela de Psicología por la que todos pasamos sin hacernos muchas veces estas mismas preguntas?

Pensamos que toda intervención, incluida la que abordamos en este artículo, implica posicionarse en términos políticos, y que incluso más allá de los elementos afectivos que nos cuesta reconocer, estamos

algo más concientes de ciertas ideas y proyectos que tenemos respecto de la psicología y del rol que debiera tener un psicólogo, aun cuando se desempeña como ayudante de una cátedra universitaria. Tal vez es precisamente en este contexto, en el seno de la institución donde nosotros mismos hicimos gran parte de nuestra formación, donde se vuelve más relevante hacer las críticas que están detrás de nuestras acciones al intervenir. De cualquier forma, ¿cuáles son esos afectos, cuáles son nuestras críticas y en qué sentido van? ¿Qué es lo que deseamos defender y qué es lo que nos produce rechazo y nos planteamos transformar?

Estudiar psicología en la Universidad de Chile significó para nosotros un gran abanico de emociones, limitándonos a la educación formal y a las obligaciones académicas dentro del marco estricto de la institución. Algunos de estos afectos tienen que ver con la frustración de no poder aprender en este marco lo que realmente nos interesaba, de gozar de un escaso grado de libertad para escoger los conocimientos y las prácticas con las que deseábamos experimentar. De la frustración a la rabia, a la abulia y a la depresión, porque en el fondo la violencia de ciertos enfoques planteados como verdades incuestionables nos inmovilizó muchas veces siendo estudiantes, cuando no contábamos todavía con otras herramientas para pensar desde la psicología la institucionalidad encargada de formarnos.

Podemos señalar aquí algunas cuestiones que rechazamos en la formación de los psicólogos, y especialmente cuando éstos se desempeñarán en el ámbito de la psicología social, comunitaria o educacional. Por ejemplo, a pesar de las múltiples teorías educativas que se enseñan en la Escuela, el estudiante sigue siendo puesto en un lugar pasivo del cual éste tiende a hacerse cargo con gusto, como un individuo que además tiene poca capacidad de vincularse con otros en la tarea de aprender. Así, se les niega a los estudiantes la posibilidad de formarse en grupos de una manera más sistemática, y cuando se hacen este tipo de trabajos, el enfoque es más colectivista que grupalista, y quienes coordinan este tipo de espacios tampoco tienen nociones claras respecto de cómo hacerlo ni desde qué lugar.

Hablábamos en la primera parte de este artículo de que los autores de este texto participamos como ayudantes de varias experiencias, incluso en el área educacional, antes de realizar la que describimos en esta oportunidad. Decíamos que en ellas carecíamos de un enfoque con el cual abordar la tarea de mane-

ra coherente con nuestras propias ideas, y que pasábamos a ocupar, como gran parte de los ayudantes de la Escuela, un lugar semejante al de la figura del profesor, con un saber y un poder incuestionables. Sin contenido, nuestra labor se limitaba a corregir detalles formales de escasa importancia, en trabajos colectivos que de grupales tenían poco. En efecto, estábamos en una posición privilegiada para observar cómo este modo de trabajo de los ayudantes, fragmentado y poco pensado, favorecía que los estudiantes trabajaran de manera aislada para luego juntarse a «integrar» trabajos que se caracterizaban por el «cortar, pegar» con que bromeábamos todos mientras estudiábamos esas mismas materias.

Era demasiado evidente la falta de sentido, demasiado compartida, pero lo más común es que esto quedara en el terreno de los chistes y otras formaciones que no hacían más que ayudarnos a reprimir nuestras propias disconformidades, en perfecta sintonía con la represión política en el seno de la Escuela, con la violencia encubierta de la malla curricular, las metodologías empleadas y el poder de profesores contratados por años, enseñando lo mismo y de la misma manera. Pero con esto nos alejamos un poco de nuestra intención al hablar de todo esto, que es proponer una formación diferente en varios aspectos, donde lo grupal ocupe un lugar más importante y donde el protagonismo de los estudiantes pueda ser mayor.

Pensamos que las instituciones son productoras de subjetividad y que, desde un punto de vista político, son responsables de sus productos. En este sentido, nos parece que la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile es en gran medida responsable de los psicólogos que forma, del modo en que trabajan una vez insertos en el mundo laboral, de las capacidades que pueden desplegar, del nivel de las reflexiones y de las prácticas que generan en la sociedad. Entonces, planteamos con fuerza la necesidad de transformar la institución que nos respalda cuando trabajamos como psicólogos en distintos ámbitos. Sólo así nuestra profesión podrá legitimarse, en tanto pueda representar una posibilidad de producir transformaciones en la estructura social que permitan el real bienestar de las personas. Detrás de todo esto se encuentra, evidentemente, una cierta concepción de sujeto que se hace responsable de su desarrollo y de sus decisiones, activo y conciente del complejo vínculo que sostiene con la sociedad.

¿Y cuál sería nuestro rol en todo esto? ¿Qué lugar deberíamos ocupar al formar a otros psicólogos

y qué lugar pensamos que éstos debieran ocupar? Al intentar abordar estas preguntas, se nos viene a la mente, inevitablemente, algo que hemos aprendido del psicoanálisis, y que el análisis institucional, desde otra perspectiva, vino a consolidar. Nos referimos a una cierta forma de trabajar, a un método que fue contruyendo una teoría, y que en términos sencillos tiene que ver con trabajar en torno a lo que me pasa a mí con lo que le pasa al otro; ésa es justamente la herramienta de trabajo, y lo relevante es que cuestiona, en última instancia, el lugar del saber del psicólogo. Implica una ideología diferente que no impone un saber sino que construye un saber en la relación entre psicólogo e institución, o entre analista y paciente. Sin embargo, entendemos que esta ideología trasciende la corriente teórica o el enfoque que se ocupe para hacer psicología, y que se relaciona con una opción más amplia por una psicología enfocada hacia el cambio social que sea capaz de producir subjetividades reflexivas y críticas, devolviéndole el poder a las personas.

Al ser la autoobservación la herramienta principal del trabajo, al centrarse la pregunta acerca de lo que sucede en el analista, la visión que se adquiere resulta crítica respecto del lugar de saber, en la medida que detenerse a pensar acerca de lo que uno experimenta subjetivamente cuando ostenta y ejerce un poder se transforma en un giro radical respecto de las prácticas de «otras» psicologías. En efecto, trabajar sobre la contratransferencia institucional, operar sobre la implicación, hacerla explícita, verbalizarla para volverla conciente y, como tal, integrarla al plano técnico, implica una transparencia respecto del lugar de saber que se va construyendo en la dialéctica entre el analista y el analizando.

Esta idea de cómo ejercer el poder-saber del técnico que trabaja con sujetos, grupos o instituciones representa una ideología que está a la base del enfoque planteado a lo largo de este artículo, asunto común a todas las ciencias sociales pero que suele negarse, ocultarse, constituyéndose como un «no dicho» de la práctica laboral del psicólogo. Todo enfoque en ciencias humanas parte de consideraciones fundamentales respecto del poder y su administración, pero no siempre se explicita, operando y afectando desde el inconciente al técnico que trabaja sobre una naturalización incuestionable del lugar de saber-poder del psicólogo. Sin embargo, esta ideología trasciende, como hemos dicho antes, la corriente teórica o el enfoque que se ocupe para hacer psicología. La ideología de la que hablamos tiene que ver, entonces, con la

explicitación y la integración que se hace a través de la práctica de aquellos elementos centrales referidos al lugar de saber del técnico, cuestión para la cual los conceptos de inconciente, implicación y contratransferencia resultan necesarios.

Entonces cabe preguntarse... ¿qué significa hacer psicología, o más bien qué psicología elegir al momento de diseñar un dispositivo de trabajo grupal, que siempre tiene efectos analizadores en la institución dentro de la cual se inserta?, ¿qué psicología enseñar y de qué manera?, ¿qué hacer para poder enseñar qué psicología? Preguntas importantes que nos enfrentaron al cuestionamiento de la Escuela de Psicología de la que los estudiantes que participaron de esta experiencia y nosotros mismos somos, en mayor o menor medida, sus productos. Nuestra legítima inquietud respecto de cómo enseñar psicología de una manera coherente con el enfoque de trabajo mostrado a lo largo del artículo nos lleva a consideraciones importantes respecto del funcionamiento de la escuela, las cuales se ven reflejadas en las motivaciones que los estudiantes tuvieron al elegir el módulo de la cátedra aquí expuesta.

En efecto, la escuela de la que todos, incluyéndonos, formamos parte muestra aspectos rígidos que se manifiestan de varias formas. La Universidad de Chile como institución representa la precaria sobrevivencia de las instituciones estatales en nuestro país, en medio de la privatización generalizada que experimentó el aparato público las últimas décadas; y si bien, la mayoría de los recursos que maneja la universidad son autofinanciados, acercando a este modelo administrativo más hacia un régimen privado con aporte estatal que a uno propio de un organismo público, hay en toda la universidad una legalidad contractual que establece diferentes categorías de personal, propias de instituciones estatales. De esta forma, existen académicos de «planta» cuyas condiciones laborales hacen muy difícil y burocrático poder removerlos, lo que en la práctica se traduce en uno de los factores más «torturantes» para los estudiantes: académicos mal evaluados durante años por distintas generaciones de estudiantes, que permanecen en sus cargos, enseñando los mismos contenidos, con la misma metodología, frente a lo cual los estudiantes se sienten indefensos en la medida que la experiencia muestra que sus intentos de hacer algo al respecto históricamente quedan en «nada». De este modo, emergen chistes que resultan clásicos, donde los profesores «apernados» aparecen impartiendo clases a los padres de los es-

tudiantes, quienes anteriormente también habían pasado por las mismas clases, con los mismos contenidos y la misma metodología.

Queda claro que el problema no es la edad de los académicos, sino la vigencia y actualización de su trabajo; los «apernados» no tienen edad específica, pero sí una actitud de pasividad en su labor que impone un sello de repetición y atemporalidad en el quehacer académico. Los estudiantes saben quienes son, generación tras generación se lo transmiten, así como también la desesperanza de no poder hacer algo al respecto; es esta quizás la mayor tortura y sufrimiento que los estudiantes de esta escuela de psicología experimentan en su vida universitaria.

A partir de lo recién planteado resulta necesario, y a ratos urgente, una participación activa de los estudiantes en los diseños de los programas que se les imponen, donde se rescate el saber que poseen acerca de lo que quieren aprender y cómo, considerando la visión de quienes son producto de una institucionalidad rígida, en la que parece que el tiempo no pasa, siendo la repetición la dinámica que parece imponerse sobre las distintas generaciones de estudiantes.

Es evidente que el tipo de psicología que se plantea en este artículo, cuya ideología fue ya explicitada en lo que concierne al lugar de poder del técnico, no tiene mucha cabida en la escuela en cuestión, donde las condiciones contractuales sirven para ocultar el lugar desde el que se imparte una cátedra, donde la repetición de la forma y contenidos le dan una cierta imagen de atemporalidad, descontextualizada de su entorno. La investidura que el cargo implica hace que algunos académicos se protejan en su legalidad contractual para hacer caso omiso a las críticas que por años les han formulado los estudiantes desde su lugar, impidiendo así la apertura para posibles cambios. Resulta entonces lógico plantear que para instalar una visión que trabaje en el marco de la «psicología» que hemos planteado aquí al interior de la escuela referida, es necesario una modificación de la institucionalidad que la rige, lo que, como bien lo sabemos, involucra no sólo el aspecto legal-burocrático sino que también el aspecto referido a las ideas, imaginarios y concepciones colectivas acerca de lo que es deseable para la escuela como proyecto productor de subjetividades de psicólogos.

Conclusiones

El relato sobre la cátedra en cuestión permite apreciar ciertos efectos que se desencadenaron producto de la organización de sus distintas instancias, espe-

cialmente en los talleres aquí abordados. La metodología y el enfoque de trabajo utilizados posibilitaron un espacio en el que se podía hablar de aspectos que no suelen tener cabida dentro de la formación de los estudiantes, en donde el rol activo que desempeñaron les permitió ir definiendo por ellos mismos el curso de la discusión, poniéndose en juego la subjetividad como elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implicación de los integrantes del grupo le otorgó características de analizador a estos espacios, que se constituían así en verdaderos dispositivos analizadores de la institución con emergentes que señalaban lo instituido que se cuestionaba.

Se produce entonces un cuestionamiento severo al enfoque pedagógico tradicional bajo el que estaban acostumbrados a operar los estudiantes tanto en la universidad como en otras instituciones educativas históricas, como la escuela o el liceo, lo que los hacía cuestionar la formación recibida y el rol pasivo al interior de una realidad institucional. De esta forma, se produjo una discusión crítica respecto del tema central de la universidad como institución educativa, lo que alude a su razón de ser como institución, a su tarea primaria, referida a la formación académica y profesional que entrega. Los estudiantes pusieron en discusión, con una visión crítica, el enfoque pedagógico bajo el que recibían su formación, llegando a verse como sujetos pasivos y sometidos dentro de un sistema jerárquico y opresivo, como lo es la educación, que dado los procesos de selección y el carácter elitista que tiene en Chile esta universidad, los señalaba como sujetos idóneos para insertarse dentro de un orden social que requiere de su pasividad y de su individualismo para mantenerse.

Tanto en el caso de los talleres de orientación vocacional como en los de antipedagogía, el dispositivo tuvo ciertas características técnicas que facilitaron el profundo cuestionamiento al que llegaron los estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas tradicionales y de la subjetividad que producirían. Esto los condujo a hacer una autocrítica respecto del lugar que ocupan como estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, así como una crítica a la propia estructura de la institución universitaria; de este modo, se posibilitó el cuestionamiento de otras instituciones que reproducen esa misma dinámica de relaciones, caracterizada por una organización jerárquica y por las pocas oportunidades que tienen los sujetos de participar activamente en los procesos que los conciernen directamente.

Las principales características de los dispositivos empleados guardan relación con un cierto enfoque de lo grupal que pone énfasis en el grupo como un espacio de elaboración y de aprendizaje, en el que se juegan deseos, fantasías, ansiedades y emociones de los sujetos, entrelazados con el aprendizaje de los nuevos conocimientos que implica la tarea. El encuadre de este dispositivo grupal produce efectos específicos en la medida que la coordinación es realizada de manera no directiva, propiciando la autonomía del estudiante y devolviéndole la posibilidad de hacerse cargo de su propio deseo de saber. Si bien hay un encuadre definido, es el grupo el que va autorregulándose durante el proceso, estableciendo sus propias normas y la organización que desean adoptar para llevar a cabo la tarea. El coordinador grupal, entonces, no limita las posibilidades del grupo pero le va devolviendo aspectos de su funcionamiento, señalando las dificultades que éste implica, lo que promueve el cuestionamiento y la toma de conciencia por parte de los sujetos.

Hemos señalado que los dispositivos instalados funcionaron como analizadores institucionales, lo que también puede concebirse como un efecto que se desprende de las características técnicas del dispositivo puesto a trabajar con los estudiantes en el módulo de Análisis Vocacional. Si bien el cuestionamiento a la institucionalidad de la universidad no era un objetivo explícito en ninguno de los ejes del módulo, pensamos que tampoco es tan sorprendente que esto haya ocurrido. Efectivamente, si consideramos que las temáticas de los talleres cuestionaban las prácticas educativas tradicionales, tanto desde la orientación vocacional como desde los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de la institución escolar vistos en los talleres de antipedagogía, es evidente que en un dispositivo con las características que hemos descrito, los estudiantes en algún momento entrarán a cuestionar la misma institución dentro de la cual se inserta dicho dispositivo. Esto se relaciona principalmente con la metodología empleada en los talleres, así como con las temáticas ya descritas; en ambos casos, existe una vinculación directa con la tarea primaria de la universidad, que como institución educativa se centra también en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos son puestos en tela de juicio por los estudiantes, cuando piensan otras formas de organización para aprender, donde sea su deseo de saber el que mueva la búsqueda de los conocimientos

y donde pueda surgir una elección más libre de la profesión y una relación más sana con el trabajo.

Entendemos todos estos efectos como resultado de un dispositivo que se instala en la institución pero en el cual las normas son absolutamente distintas de las de los espacios educativos tradicionales. Es decir, se desdibuja la autoridad del profesor, se promueven los espacios grupales de aprendizaje, se deja lugar al cuestionamiento al mismo dispositivo y a los conocimientos que ahí se plantean. Por esto, pensamos que este dispositivo permite constituir un espacio contrainstitucional, en la medida que se inserta dentro de una institucionalidad marcada por las prácticas pedagógicas tradicionales, proponiendo modos de acción alternativos donde el estudiante termina ocupando un rol mucho más activo que el que asume en otros espacios institucionales, en un grupo capaz de ser autónomo y de autorregularse.

A partir de lo anterior, se desprende que existe una coherencia entre los tres ejes del módulo, la cual es percibida por los estudiantes cuando los conocimientos teóricos de los que se trata son aplicados en un dispositivo que los ubica en un lugar protagónico en relación con su aprendizaje, desde el cual pueden incluso llegar a cuestionar la institucionalidad de la universidad.

Bibliografía

- Bohoslavsky, Rodolfo (1971). *Orientación vocacional, estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1975). *Lo vocacional, teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Deveraux, G. (1975). *De la ansiedad al método en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- De Villers, Guy (2001). «Relatos de historia de vida en formación de adultos». *Revista Puercoespín* N° 1. Universidad Bolivariana.
- Engels, F: *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Varias ediciones.
- Engels, F: «Introducción al trabajo asalariado», *El capital* de K. Marx. Varias ediciones.
- Foladori, H. (1985). *Análisis vocacional y grupos*. UAEM. Cuernavaca, -.
- Foladori, H. (1997). *Análisis vocacional grupal*. Santiago: Espiral.
- Foladori, H. y otros (1988). *Contribuciones al análisis vocacional grupal*. UAEM. Cuernavaca.
- Foladori, H. (2005). *Grupalidad. Teoría e intervención*. Santiago: Espiral.
- Marx, K. *Manuscritos económico-filosóficos, 1844*. Varias ediciones.
- Naville, Pierre (1975). *Teoría de la orientación profesional*. Madrid: Alianza.