



ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 26 – Invierno 2022

Ecos del retorno

La institución escolar, el aula y el examen

Roberto Manero Brito¹

Introducción

Hace algunas semanas mi hija me invitó a la presentación de los trabajos de fin de semestre en su escuela, “La Esmeralda”. Ella estudia Artes Visuales, y “La Esmeralda” es una de las escuelas más prestigiosas en la educación artística. Pertenece al Instituto Nacional de Bellas Artes.

Hacia muy poco tiempo habíamos iniciado las labores presenciales en las universidades y las escuelas. Mi hija estaba muy feliz, ya que ahora podría asistir a sus talleres de formación artística, entre otros los de fotografía y de escultura. Yo la había visto participar en sus actividades en línea, y había apreciado el enorme interés con el que seguía sus clases.

¹ Profesor-investigador del Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

En la presentación de los trabajos de fin de periodo escolar, quedé sorprendido por la enorme creatividad desplegada por estos jóvenes artistas. “La Esmeralda” es una escuela que radica en el Centro Nacional de las Artes. Éste es una construcción muy hermosa, situada en una zona muy arbolada de la ciudad. La arquitectura de la construcción es artística.

En aquella ocasión me sorprendió el ambiente festivo, la enorme alegría que contagiaban esos jóvenes. En cada espacio de la escuela había producciones de los estudiantes: instalaciones, *performances*, esculturas, dibujos y pinturas.

Esta situación me llevó a pensar sobre lo que había sucedido en los últimos años: la problemática derivada del confinamiento a causa de la pandemia de COVID 19. La *presencialidad*, el contacto con los cuerpos, la percepción de las presencias signaban toda la experiencia. Cuando pensamos en el contacto del cuerpo, inmediatamente nos representamos el sentido del tacto. Gracias a una de las estudiantes de doctorado a quien dirijo su tesis, he tenido contacto con el llamado *giro sensorial* en las Ciencias Sociales. Resulta interesante, por ejemplo, pensar en el predominio de la vista sobre los otros sentidos. La escucha también ha sido bastante estudiada y teorizada. Así, por ejemplo, si la vista nos permite representarnos el espacio, el oído, al contrario, es fundamental para pensar los procesos (Ardoino, 2000; 2002; Corbin, 1987).

La presencia de los cuerpos, sin embargo, no puede reducirse al tacto. Ana María Fernández plantea una versión muy lúcida del lugar del cuerpo en la subjetividad:

Se trata de pensar cómo en el hacer diferencias de intensidades que se despliegan rizomáticamente, se inventan y habilitan los impredecibles devenires del accionar de los agrupamientos. Pensar *los cuerpos*, en tal sentido, es hacer visibles y enunciables los *impensados del lenguaje*, pensar *las intensidades* implica forzar a pensar los *impensados de la representación*. (Fernández, 2007, pág. 281).

Los cuerpos, pues, están situados en procesos de carácter rizomático, y en su accionar *producen subjetividad*. Esas formas festivas que tanto me llamaron la atención tenían que ver con la producción de una subjetividad de un talante *alegre*, en el sentido de las *pasiones alegres* de Spinoza. Es decir, se trata de un *aumento de la potencia* de esos cuerpos. Pero, como lo señala Ana María Fernández, es también un aumento de la potencia en el accionar de los agrupamientos.

Más adelante, veremos que este aumento de la potencia de los agrupamientos, en estos afectos alegres, tienen que ver con la recuperación de los espacios y estrategias de la *negatricidad* de tales grupos, agrupamientos y sujetos.

Con esa experiencia en la memoria, *volví a mirar* mi entorno universitario, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Pude ver con otros ojos mi propia cotidianidad.

Pero ahora puse mi atención sobre esas agrupaciones de jóvenes que transitan a diario por la universidad. Ahora vi cuerpos alegres, jóvenes, mujeres y hombres, que sonreían por los pasillos, que se acercaban al *tianguis*² de alimentos que se instaló en el centro del jardín Zapata.³ Algunos abrazados, otros en acaloradas discusiones académicas y filosóficas, me parecía del todo evidente que la vida universitaria transcurría, en su mayor parte, fuera de las aulas.

Todo parecía mostrar que este “retorno a la vida pública” era una fiesta después del difícil período de encierro debido a la pandemia. No obstante, no debemos dejar de aquilatar que, en muchos casos, no fue solo un “encierro voluntario”, sino un *aislamiento forzoso* con efectos importantes en el equilibrio psicológico de las personas, así como en la dinámica de las agrupaciones y, en general, en el tejido social.

Algunos efectos del aislamiento forzoso

No intento aquí hacer un estudio más o menos pormenorizado de los efectos que produjo el aislamiento forzoso que vivimos durante la pandemia.⁴ Muchos de estos efectos fueron suficientemente publicitados por los periódicos y revistas. Vamos a enumerar solamente algunos, pensando sobre todo en la población estudiantil de la universidad.

- *Pérdida de seres queridos.* Ésta es quizás una de las características más dramáticas que tomó la pandemia. Sobre todo en su primera etapa, en la que el virus fue fuertemente contagioso y virulento, los índices de mortalidad fueron muy altos. A esta situación abonaba el descuido del Estado durante más de treinta años del sistema de salud. Éste fue literalmente desarmado. Las instituciones públicas de salud se encontraron sin los medios e instrumentos que les permitieran hacer frente a la pandemia. Por su parte, las instituciones privadas, así como lo que llamaría el *cártel farmacéutico*⁵, aumentaron

² El *tianguis* es una forma de comercio que data de la época prehispánica. Era una de las formas que adoptaba el mercado. Se caracterizaba por ser ambulante, y permitía diversas formas de intercambio: tanto la compra-venta con la moneda vigente como el trueque.

³ El jardín Zapata es el más ocupado por los estudiantes. Hace muchos años, era el lugar preferido para consumir marihuana. Ahora es el lugar en el que se realiza la mayor parte de los mítines con los estudiantes. En el centro tiene una plataforma de cemento, que ocuparon estudiantes para vender comida, sobre todo. En las últimas semanas se ha desarrollado un proceso de negociación entre la Rectoría de la Unidad y estos estudiantes, ya que el reglamento prohíbe la venta informal en las instalaciones de la universidad. Ciertamente ha habido mucha tolerancia por parte de las autoridades, así como intención de negociar por los estudiantes. Argumentan que es la manera de hacerse de recursos para continuar estudiando.

⁴ Hemos conocido, a través de algunas amistades, que el aislamiento frente a la pandemia de COVID 19 tuvo diferentes formas en diversos países. En algunos, había una obligatoriedad legal para dicho aislamiento. Personas que lo transgredían eran sancionadas. En la Ciudad de México fueron publicitadas diversas medidas para contrarrestar los contagios, pero no había ninguna sanción para quienes transgredían la normatividad para evitar en lo posible los contagios. En general, las autoridades fueron bastante tolerantes con los transgresores.

⁵ La idea de los “cárteles” se refirió inicialmente a asociaciones de empresarios de ramos específicos de la economía, para lograr el aumento de ganancias (con el consiguiente aumento de la tasa de explotación del trabajo), y presentar un frente estable y negociado en la “libre competencia”, es decir, configuraban una unidad más de carácter monopólico. Posteriormente, se empezó a denominar “cárteles” a grupos y organizaciones delincuenciales que accionaban en un territorio específico, y que fueron constituyéndose como organizaciones

estratosféricamente sus ganancias, pero tampoco había ni el conocimiento ni los procedimientos para evitar la estela de muertes que produjo el virus causante de la enfermedad. Así, los más de cuarenta mil muertos en la Ciudad de México produjeron una enorme cantidad de familias enlutadas. Los rituales funerarios fueron muy trastornados, y en muchos casos no fue posible despedir a los seres queridos. La dinámica psicosocial de los duelos fue perturbada, y no hubo que esperar mucho para que se manifestaran diversos trastornos psicológicos como resultado de la imposibilidad de elaboración de los duelos.

- *Aumento de la violencia intrafamiliar.* Desde cuestiones relacionadas con la proxémica, hasta las fuertes condiciones de estrés por las pérdidas personales y económicas, se registró un aumento importante de la violencia familiar. De cierta manera, la pandemia analizó la dependencia de muchas familias del *espacio público*, como un lugar que lograba equilibrar la dinámica al interior de la familia. Tener en el mismo lugar, al mismo tiempo, durante mucho tiempo, a todos los miembros de la familia produjo una irritación muy fuerte, que analizaba la enorme cantidad de problemas que las familias arrastran sin una solución elaborativa. Con esto, evidentemente, fueron las personas más vulnerables (mujeres y niños), quienes más sufrieron esta forma de violencia.
- *Efectos en las parejas.* Junto con la familia, las parejas también sufrieron los efectos del aislamiento forzoso. Durante el periodo de pandemia se registró número mayor de rupturas en los matrimonios y las parejas establecidas. También aumentó la violencia al interior de la pareja.
- *Efectos en los vínculos de amistad.* No solamente la imposibilidad del encuentro presencial de los amigos perturbó al vínculo. Las relaciones de solidaridad sufrieron debido al aumento del estrés al que estuvo sometida la población.
- *Aumento de los trastornos de ansiedad.* Los *ataques de ansiedad* que tomaban diferentes formas: ataques de pánico, somatizaciones, etc., se hicieron mucho más frecuentes. En diversos lugares se iniciaron proyectos de *apoyo y acompañamiento psicológico*, que sin embargo fueron un paliativo insuficiente frente a la dimensión del daño que se produjo.
- *Aumento de los trastornos depresivos y de los suicidios.* Ésta fue uno de los fenómenos más dramáticos en el plano de la salud mental. Los suicidios de jóvenes y adolescentes se multiplicaron. Las neurosis depresivas y diversos trastornos asociados a la depresión, entre ellos las adicciones, también fueron al alza. Evidentemente, no había programas ni condiciones para hacer frente a estos fenómenos.

poderosas que podían enfrentar, en ocasiones, a Estados constituidos. La idea de un *cártel farmacéutico* juega con ambos sentidos. Solo como curiosidad, hago notar que mientras en los Estados Unidos se habla de los “sindicatos del crimen”, en México son los “cárteles de las drogas”

Trabajo, estudio y ocio durante la pandemia.

Más allá del daño directo que sufrieron los estudiantes durante la pandemia, las formas de trabajo y estudio se vieron profundamente alteradas (Falleti, García, Manero *et.al.*, 2021). Los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando no se suspendieron, tuvieron que realizarse a distancia, a través de medios electrónicos.

Este proceso supuso una enorme improvisación. La mayor parte de los docentes no teníamos experiencia en el trabajo de enseñanza a través de plataformas electrónicas, o de videoconferencias. Los estudiantes tampoco estaban acostumbrados a llevar sus procesos de aprendizaje en línea. Hubo que aprender todo: desde la utilización de las plataformas y programas de videoconferencia, hasta la obtención de los recursos bibliográficos en línea.

Las formas de estudio, así transformadas, permitieron nuevos tipos de colocación de los estudiantes en el “aula virtual”. Como expusimos en la obra citada, las pantallas prendidas o apagadas, la utilización en paralelo de diversos dispositivos electrónicos y plataformas, hacían que el proceso de la clase mostrara otras complejidades. Sobre todo, la *mirada del docente* ya no podía abarcar todo, o casi todo, de lo que sucedía en el aula.

Muchos de los estudiantes que asisten a la universidad tienen algún trabajo con el que pueden solventar económicamente sus estudios. Algunos son empleados en algún establecimiento, otros ayudan en el negocio familiar. No fue rara la ocasión en que estos estudiantes realizaban ambas tareas al mismo tiempo: el estudio y el trabajo. No obstante, en sus trabajos aparecía también la perturbación de las lógicas de control. Se les pedía “estar conectados” en ciertos horarios, y en otras ocasiones, de acuerdo al giro del negocio o empresa en la que trabajaban, también se les pedía que asistieran al establecimiento.

De cualquier manera, la perturbación de los tiempos en general también tuvo efectos en el trabajo. Muchas personas pudieron trabajar en línea, lo que en un momento pareció que sería más cómodo. Sin embargo, con el tiempo, aparecieron dos fenómenos ligados entre sí. Por un lado, el trabajo en línea es más lento, requiere más tiempo que el trabajo presencial. Asimismo, al parecer produce más cansancio. Por otra parte, tendría que ser en el espacio doméstico en donde se realizaría este tipo de trabajo. Así, el espacio *privado* se veía invadido de cuestiones que hacen al espacio *público*. Trabajo y familia, trabajo y ocio estarían confundidos, introduciendo un elemento ansiógeno más.

Por lo mismo, los espacios y tiempos para el ocio se vieron trastocados. Esto, según algunos de mis estudiantes, fue uno de los elementos más odiosos de la pandemia. Algunos de ellos tomaban sus clases en sus recámaras, y preferían dejar cerrada la cámara para evitar que viésemos ese espacio privado. Sin embargo, en lo que se refiere al ocio, la situación de encierro les coartaba completamente sus formas establecidas. Era muy difícil reunirse con los amigos, con las y los novios, con las personas queridas. El ocio tendió a producir aislamiento en estas personas.

La problemática escolar

Aún antes de la pandemia, hemos experimentado una enorme dificultad con los grupos de estudiantes en nuestros seminarios de formación.⁶ Desde hace tiempo, nos hemos interrogado sobre la “falta de participación” de un buen número de estudiantes en dichos seminarios. Más que una falta de participación es la participación silenciosa. En general están atentos, saben lo que se está trabajando, *pero no hablan*.

En ocasiones tenemos grupos bastante grandes (más de cuarenta estudiantes), de los cuales difícilmente seis o siete se manifiestan y discuten sobre los temas que se trabajan en cada sesión. Casi siempre son los mismos. Sucede de vez en cuando que las discusiones se vuelven apasionantes, y apasionadas. Impulsan a otros estudiantes a manifestarse, a dar su opinión. Cuando esto sucede, no es raro que algunas participaciones empiecen con expresiones como: “espero no estar diciendo tonterías”, o terminan así: “bueno, aunque no sea muy elaborado, eso es lo que yo pienso”...

En las entrevistas de inicio de curso, hemos indagado si esta problemática sucede en otros espacios, y parece que es así. Efectivamente, ya tiene mucho tiempo que en los grupos de estudiantes solamente algunos líderes hablan, y los demás participantes se mantienen en silencio. Ésta es una constante de la docencia en la licenciatura en Psicología de la UAMX.

Frente a esta dinámica hemos intentado, desde hace muchos años, transformar las condiciones del dispositivo de formación. Hace más de quince años, cuando me fue encargado el seminario teórico en el Área de Concentración en Psicología Social, decidí que el seminario no se calificaría, que entraría cualquiera que tuviese interés en seguir este curso.⁷ Dicho de otra manera, me deshice de todos los controles escolares. No hubo lista de presentes, no hubo calificaciones, no se controló de ninguna manera la participación. Evidentemente, la asistencia al seminario fue bastante irregular. Y aún así, la participación de los asistentes tenía esa constante: era una participación muy mediada por el temor a parecer ignorante o hacer el ridículo. De suma importancia resultaba la mirada y la aprobación del profesor.

La idea que había pasado por mi cabeza para realizar tal experiencia era la de evitar, en ese seminario, cualquier interferencia de los procesos de control a través de la calificación.⁸ Finalmente, había una hipótesis subyacente, en el sentido de que el proceso grupal, sus lógicas comunicativas, se encontraban entrampadas precisamente por las calificaciones. El levantamiento de esta condición (que se trataba más bien de un desplazamiento, ya que las

⁶ El trabajo docente en los seminarios de licenciatura lo realizo en equipo con otros profesores. En el Área de Concentración en Psicología Social de la UAMX, hemos trabajado con Valeria Falleti, Rafael Reygadas, Fernando García y Mariana Robles.

⁷ Normalmente, se exige a los estudiantes asistir al menos al 80% de las sesiones del seminario que se trate. Asimismo, las notas que obtendrán en el curso dependerán de la entrega de los trabajos solicitados por los profesores, quienes asignarán una nota.

⁸ En estos planteamientos habría ecos de una Pedagogía Institucional de tipo autogestionario (Lapassade, 1986), y también estaban presentes los planteamientos de Jacques Ardoino alrededor de la evaluación (Ardoino, Jacques; Guy Berger, 1989).

calificaciones se asignarían en otros espacios del dispositivo pedagógico), debería ser suficiente para transformar y allanar los obstáculos que se presentaban al grupo en torno a la calificación.⁹

Quedó claro con esta experiencia y otras similares que emprendí, que *no era la materialidad institucional del sistema de control lo que impedía una comunicación más fluida entre los integrantes del grupo en el trabajo en aula*. Las transformaciones en el dispositivo, la modificación de sus sistemas de control escolar, se revelaron inútiles para generar una mayor fluidez en la participación y comunicación de los estudiantes. Así, era en el silencio de la mayoría de los estudiantes que tanto los líderes del grupo como los mismos profesores hacían uso de la palabra.

En otros momentos, también pude realizar otras experiencias en los seminarios del Área. Se propuso formas de evaluación de los cursos, que no establecieran el recurso del examen. La problemática del examen ha sido objeto de candentes debates en la historia de la Licenciatura en Psicología de la UAMX. Desde su fundación, en un proyecto pedagógico inspirado en la psicología social pichoniana, se sustituyó el vocablo “calificación” por “evaluación”. Si bien esto no fue inspirado únicamente por el planteamiento pichoniano (el sistema modular de la Unidad Xochimilco inauguró la idea de transformar la “calificación” en “evaluación”), la idea de una “evaluación”, en aquellos tiempos, enfrentaba directamente una de las instituciones centrales de la pedagogía más tradicional, que era el *examen*. Así, hablar de evaluación durante esos tiempos era hacer un trabajo introspectivo, por un lado, pero también un momento en el que el grupo pensaba sobre su recorrido, los obstáculos en su proceso, es decir, hacía un ejercicio reflexivo o colectivo, que sustituía el recurso al examen. De cualquier manera, con la evaluación, la problemática de la acreditación quedaba intocada.

Desde sus primeros años, esta vocación del proceso de evaluación fue resignificada por el sistema de acreditación. Las transformaciones educativas que tuvieron lugar en México en los años 70, aún con el impulso del movimiento del 68,¹⁰ habían permitido que los procesos de

⁹ En torno a la problemática de la acreditación hemos realizado muchas y muy variadas experiencias. Hubo momentos en los que se hacía una autoevaluación, otros en los que se trabajaba colectivamente la nota que obtendrían durante el trimestre. Es claro que la calificación se constituye como un fantasma en el devenir del grupo, que atraviesa las relaciones de transferencia con el docente-coordinador y las transferencias laterales. Parecería que la problemática de la calificación en el dispositivo anclara al grupo en una fantasía (¿?) persecutoria, que se actualiza a través de la ansiedad de tipo paranoide. Actualmente, nuestro sistema de acreditación se resuelve a través de una nota única, otorgada en función de sus avances de investigación o, al terminar el Área de Concentración, con su tesis de grado o trabajo terminal. La nota de dichos avances la otorga el asesor de la tesis (que es uno de los miembros del equipo docente), y la nota final, del 3er trimestre del Área de Concentración, la da el asesor de la investigación y un sinodal invitado (interno o externo al Área). Lo importante es que la cuestión de la acreditación ha jugado, desde que tengo memoria, como un elemento central para entender la dinámica y los procesos del grupo de estudiantes.

¹⁰ A diferencia del 68 francés, en México consignas como “seamos realistas, pidamos lo imposible” no fueron las que predominaron. Fueron aspectos políticos mucho más directos: la liberación de los presos políticos y la salida de las autoridades policíacas. No obstante, la dimensión del movimiento estudiantil permitió la emergencia de una serie de transformaciones sociales importantes, especialmente en el campo de la educación media y superior. Las nuevas pedagogías encontraron en ese periodo un fuerte impulso. Es en ese contexto que el Sistema Modular de la Unidad Xochimilco de la UAM modificaba elementos estratégicos en los procesos universitarios: por una parte, un sistema departamental (que no fue exclusivo de la Unidad Xochimilco), y un sistema modular que

acreditación de los “módulos”, sobre todo en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, no se decidieran a través de exámenes, sino de otras formas evaluativas, que consideraran la participación de los estudiantes, los procesos de investigación que se desarrollarían en cada módulo, etc.

Asimismo, la acreditación de estas unidades de enseñanza-aprendizaje que se denominaba “módulo” ya no se haría de forma numérica, sino a través de formas cualitativas, que iban desde la MB (muy bien) hasta la NA (no acreditado). Así, desaparecían las calificaciones numéricas, y eran sustituidas por procesos de evaluación que deberían desembocar en una acreditación en base a elementos cualitativos.

La institucionalización del Sistema Modular, y con él de las formas de evaluación que establecía, bajo la fuerte necesidad de *tornar equivalentes* estas nuevas formas, de manera que pudieran intercambiar con el resto del sistema de educación superior, fueron transformando las lógicas de acreditación. Así, bien pronto aparecieron equivalencias numéricas a las formas cualitativas de la acreditación, de manera que era posible obtener *promedios*, con los cuales los estudiantes podrían acceder y ser admitidos a otras instituciones, o gozar de los beneficios de las becas de estudios. Por su parte, en otras Divisiones de la universidad, y otras licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, resultó más práctico regresar a los sistemas de exámenes para la acreditación.

En la licenciatura en Psicología esto resultaba reprobable, sobre todo por la tendencia dominante, que era francamente psicoanalítica. ¿Era posible evaluar con un examen sobre Psicoanálisis? Tanto el profesor que lo aplicara, como el estudiante que lo resolviera, mostrarían claramente un aprendizaje memorista y una incomprensión de las implicaciones en el entendimiento de dicha disciplina. Cuánto más sobre la Psicología Social pichoniana.

No obstante, con el paso del tiempo, efectivamente se realizaron (y se siguen realizando) exámenes en algunos módulos de la licenciatura.¹¹ De la misma manera, la idea que subyacía a los procesos de evaluación fue desapareciendo, y se sustituyó por una definición directa de la acreditación. El proceso reflexivo sobre lo vivido en el grupo fue desapareciendo, y bien pronto la evaluación significó, directamente, la asignación del equivalente a la calificación numérica: de la MB a la NA.

A partir de esas experiencias, estructuramos diversos dispositivos que posibilitaran un proceso de enseñanza-aprendizaje que no estuviera centrado en la calificación y la acreditación. En las páginas de esta revista hemos presentado algunos testimonios. Realizamos el seminario a la

rompía la tradición de la cátedra, y transformaba la colocación de los agentes de la educación: profesores y estudiantes.

¹¹ Y no debemos ignorar que el ingreso a la universidad se realiza a través de un examen que se aplica a todos los solicitantes. De la misma manera, para el ingreso en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, así como en el Doctorado en Ciencias Sociales, es necesario presentar un examen (si bien, debemos expresar en descargo, que dichos exámenes no son los tradicionales, en donde las preguntas que se hacen solicitan respuestas específicas o, en todo caso, aparecen los de opción múltiple; son más bien sollicitaciones de pequeños ensayos a partir de algunas preguntas que hacen referencia a ciertas lecturas que se encargan a los solicitantes).

manera de grupo operativo, dividiendo al grupo grande en dos o tres grupos más pequeños. Sin embargo, la situación que describimos más arriba sobre la expresión y la comunicación en el grupo permaneció igual. En los grupos operativos, sin embargo, resultó muy claro la incorporación de la *institución escolar* como organizador básico de las relaciones entre los integrantes del grupo, y entre éstos y los coordinadores.

A lo largo de las experiencias que hemos realizado con grupos en el contexto de la Licenciatura en Psicología, nos hemos dado cuenta de que *el dispositivo planteado por los Grupos Operativos no es suficiente para el desarmado, elucidación y elaboración de la institución*. Y esto no quiere decir que los Grupos Operativos carezcan de toda potencialidad instituyente. Más bien, son insuficientes. Es necesario que los Grupos Operativos *acompañen* procesos instituyentes para que muestren esa potencialidad de elucidación, desarmado y elaboración de la institución que los habita.

La institución del examen

De esta manera, podríamos aseverar que los diferentes métodos y dispositivos que hemos utilizado en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentran subterráneos a la institución de la calificación, la cual nos remite indefectiblemente a la situación de examen. Seminarios, trabajos en grupos grandes, pequeños, grupos modulares o grupos operativos tienden a repetir la lógica persecutoria del examen. Es como si el aula *representara* una situación en la cual el *alumno*¹² estuviera permanentemente siendo examinado.¹³

Ahora bien, el modelo del examen es el *interrogatorio*. El interrogatorio hace que una pregunta se vuelva impersonal. El maestro o docente puede preguntar legítimamente cualquier cosa (¿cómo están?, ¿pudieron leer los textos que revisaremos?, ¿cuáles fueron sus experiencias con las lecturas?), pero la condición del examen como interrogatorio *despersonaliza* la relación pedagógica. Están así dos fuerzas. Una, la de los afectos amorosos que ligan, a través de la transferencia pedagógica, a los maestros con sus estudiantes;¹⁴ y otra,

¹² Planteo aquí que el sujeto que enfrenta la situación del aula a partir de la institución del examen es *alumno*, es decir, aquel que está privado de luz. Más adelante veremos que dicha condición *es necesaria* en la institución del examen y su fenómeno concomitante: el fracaso escolar. Habría entonces, en tanto proceso de aprendizaje, un tránsito de la condición de *alumno* a la de *estudiante*.

¹³ Las lógicas transferenciales también se juegan en esa tesitura. Sin embargo, en las transferencias centralizadas hacia los profesores de manera individual o colectivamente como equipo, se lleva a cabo un proceso dramático, muy interesante. Los estudiantes están en contacto con los mismos profesores a lo largo de un año. Los procesos de investigación y las asesorías que corresponden van estrechando lazos. Aparece así una condición ambivalente acentuada: son profesores que califican, pero al mismo tiempo contienen y *apaciguan* los temores de las situaciones nuevas que los estudiantes enfrentan en el terreno de intervención. Así, en la medida en la que pasa el tiempo, el vínculo de tipo persecutorio con los profesores se va matizando con otro tipo de coloración afectiva. Esto no significa necesariamente un proceso de elaboración de la transferencia. Más bien se trata de la dinámica propia y singular de la transferencia pedagógica.

¹⁴ Después de un tiempo de desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resultaría fantástico pensar que no se traban relaciones afectivas, entre los miembros del grupo y de éstos con el o los profesores. En general, la transferencia pedagógica tendería a ser una transferencia positiva, en la que predominan los afectos amorosos.

la de los afectos persecutorios, inducida por la interiorización y la presencia de la institución del examen, esencial para los sistemas educativos actuales.

Se ha insistido bastante en una característica de la escuela, que es la producción del fracaso escolar. Éste se constituye como el analizador por excelencia de esa otra función oculta de la escuela, que es la *selección*. Ésta es el elemento fundamental desde su creación. Y la función selectiva de la institución escolar se realiza a través del examen, como la figura que emerge desde el interrogatorio.

Más arriba decíamos que el interrogatorio vuelve impersonal la pregunta. Pero lo que está fuera de la propia consciencia del profesor o docente, es que se trata de una *voluntad de saber* que no es inocente, y que tiene claramente un contenido político. Así, si “la tortura ubicaba al cuerpo como el objeto de su tormento, el interrogatorio localizará al alma como el objeto de su ejercicio” (Romero Muñoz, 2017, pág. 54). Las preguntas del profesor perderían, de esta manera, su inocencia. Nunca son preguntas *descontextualizadas*.

El interrogatorio no solo busca una respuesta. En el examen no se busca únicamente la respuesta correcta, sino todo lo que le rodea. A través del examen buscamos indagar las características de los estudiantes, sus hábitos académicos, sus capacidades, etc. El examen y el interrogatorio escolar son vecinos de las formas que Foucault descubre en *El Nacimiento de la Clínica* (1987) y en *Vigilar y Castigar* (1984), entre otros textos del filósofo. El interrogatorio se constituye en un contexto de saber-poder. El interrogador (sobre todo en la situación de examen), controlará todo lo que diga el interrogado. A través del interrogatorio se confiesa la ignorancia del alumno, y se constituye como una tecnología de la exclusión.

El examen, el interrogatorio y la confesión revelan su constitución íntima. Están profundamente relacionados uno con el otro, y son los elementos que se encuentran interiorizados, a la manera de institución, en la escuela. No solo los estudiantes, sino, en general, la base social de la institución participa, de manera consciente o no, en la eficacia de estas representaciones. Más allá de sus intenciones y de sus afectos, las preguntas de los profesores se encuentran resignificadas por su contexto institucional: la escuela. En las sociedades disciplinarias, el examen hará a un lado la práctica de la confesión o, más bien, la integrará, pero bajo otros mecanismos y con distintas intensidades de poder.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar.

Y más adelante,

El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente

Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de generar transferencias negativas. Esta relación humanizada se contrastaría con el tipo de *transferencia institucional* con la institución, en este caso escolar.

prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida —la "obra maestra" autentificaba una transmisión de saber ya hecha—, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela "examinatoria" ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia. (Foucault M. , 1984, págs. 191-192).

El saber pedagógico, entonces, aparece en las lógicas discursivas de dispositivos de saber-poder que tienen en la institución escolar el eje de su constitución. Y la finalidad de dicho dispositivo no sería otra que la de lograr con esto *individuos gobernables*. (Romero Muñoz, 2017)

Ahora bien, Cristina Rivera Garza, inspirada en la obra de Elaine Scarry (1985), plantea:

En este largo estudio sobre las dinámicas personales y políticas del dolor humano que es *The Body in Pain*, especialmente en el capítulo que le dedica a la tortura, Elaine Scarry [1985] analiza con singular atención el lugar del interrogatorio en la producción de una confesión que siempre, por necesidad, será la que quiere oír el representante del poder, es decir, que será, aun siendo verdadera, falsa. Una impostura que responde a una imposición. (Rivera Garza, 2015, pág. 55).

Estos aspectos me parecen centrales para repensar los planteamientos foucaultianos. Por una parte, el análisis citado de Scarry plantea una situación aparentemente paradójica, pero que fue trágica en diversas experiencias históricas. La novela de Orwell (2010), y las experiencias de las dictaduras y totalitarismos del siglo pasado, muestran con nitidez esta paradoja: la respuesta del interrogado (examinado), aun cuando sea verdadera, será falsa. El acierto del estudiante en el examen puede ser verdadero, pero implicará, ciertamente, alguna falsedad. Ése es el lugar desde el cual se construye el fracaso en la lógica del poder pedagógico.

Sin embargo, la enorme virtud del texto de Rivera Garza es la de dar nombre a la contraparte de ese fenómeno: la impostura. La impostura es la respuesta del interrogado: impostura porque supone un saber que el interrogador ignora, pero que, en la realidad, ambos saben que saben. El interrogador no busca información, o la busca solamente de manera secundaria. El interrogador busca una colocación del interrogado, su sumisión, sumisión ante lo que él representa y frente a su destino.

En la escuela, el interrogatorio perturba todo. El docente, el estudiante se ve transformado por la lógica del dispositivo. La palabra del docente adquiere los tintes de una orden o de una prescripción. Docente y estudiantes saben que no se trata de eso; sin embargo, hay una impostura necesaria. En los términos de Rivera Garza, la imposición -representada en la figura docente- es respondida con una impostura.

En términos psicosociológicos, la impostura es la colocación que corresponde a un “como si” en la dinámica de los pequeños grupos. Es una impermeabilidad frente a las devoluciones del grupo coordinador, y se trata de una prórroga casi interminable del momento de pretarea del grupo. En el “como si” grupal, se instala la resistencia a la tarea, la imposibilidad de acometer los procesos asociativos y elaborativos que constituyen el aprendizaje grupal.

Ahora bien, desde la perspectiva que estamos desarrollando, no podríamos satanizar esta forma de resistencia. Aquí el vocablo desarrolla toda su ambigüedad. Resistencia a la tarea, resistencia al cambio, cierto. Pero también, la única posible resistencia al dispositivo de la “escuela examinadora” que describe Foucault.

Desde la perspectiva elaborada por J. Ardoino, debemos pensar esta “impostura” como una de las formas que adquiere la *negatricidad*¹⁵ de los estudiantes en el contexto escolar.

Efectos psicosociales de la escolarización

Más arriba planteábamos que el dispositivo del examen y del interrogatorio tienen la finalidad de producir “sujetos gobernables”. Y si bien es cierta la aseveración, todavía es demasiado general. Finalmente es la resultante de cualquier proceso de sujeción.

En la escuela va apareciendo otro sujeto, un sujeto atrapado en las lógicas microsociales de los dispositivos escolares. Es el sujeto con el que nos encontramos todos los días en el aula. Son estudiantes callados, que eventualmente realizaron sus labores escolares, que llegan preparados para escuchar y aprender en el aula los elementos marcados en su programa de estudios.

La palabra institución tiene dimensiones a veces poco imaginables. Hablar de la *interiorización* a veces deja fuera elementos importantes para la definición del concepto. “Parar dentro de sí”: *In-stituere-ción*. Es una acción que se realiza permanentemente de incorporar, de introducir, de *parar dentro de sí* algo. En el caso de la institución escolar, hay una actividad del sujeto institucional, una actividad de los estudiantes para mantener “parada dentro de sí” la escuela. Esa actividad es la del alumno examinado. Como en el planteamiento foucaultiano, el estudiante, todos los días que asiste a la clase, asiste a un dispositivo examinador. Ahí, el estudiante intenta aprender lo que el profesor le enseña, pero el profesor obtiene saberes que extrae a los propios estudiantes. El aula no es el lugar de una transmisión pasiva de

¹⁵ Con este término, siguiendo a Ardoino, designamos las contraestrategias del objeto de investigación respecto de las estrategias de conocimiento del sujeto, en la clásica relación sujeto-objeto en los procesos de investigación.

conocimiento, sino de un enfrentamiento de poderes, en las lógicas de saber. A la imposición del maestro (o lo que éste representa), corresponde la impostura del estudiante. Se produce así un sujeto ambiguo, que quiere y repudia el examen, el interrogatorio, que se resiste al mismo tiempo que simula el acatamiento de la norma institucional.

Pero esta ambigüedad tiene sus costos. El estudiante se somete a la eterna inquisición: no es la del momento de la evaluación, del examen, de la titulación. Es la eterna y permanente inquisición del aula, condición necesaria para su pertenencia a la universidad.

Desde su temprano ingreso a la institución escolar, el párvulo es el agente de la introducción de la familia al ámbito escolar. La institución está ya-ahí, introyectada activamente por los progenitores. Pero desde entonces, la familia vivirá los embates de la escolarización. Los horarios escolares, los apoyos en los procesos de aprendizaje, la resolución de las problemáticas de la socialización en la escuela, todos estos elementos determinarán la imposibilidad familiar de aislarse respecto de las limitaciones que impone la institución escolar. La familia, no solo a través de los hijos, también se encuentra escolarizada.

Las notas, las calificaciones, son la forma privilegiada de comunicación entre la escuela y la familia. A través de las notas se desdibujan las relaciones parentales, y aparecen nuevos dispositivos: ahora, serán los adultos ya formados los que determinarán si el estudiante debe ser felicitado o castigado por su desempeño. El papel del interrogador se desplaza hacia la familia.

El modelo del estudiante solicitado por la escuela nunca podría ser cumplido. Es una característica de las instituciones. Sin embargo, las desviaciones de dicho modelo pueden ser no solo solicitadas en el interrogatorio y la confesión, sino castigadas de diferentes maneras: la exclusión, las bajas notas, la acusación frente a la familia, etc. La escuela aparece así como una gran inquisición, en la cual se despliega una tecnología de producción de saberes sobre los alumnos, principalmente. Esto, indudablemente, hace del ámbito escolar un espacio persecutorio.

Algunos fenómenos asociados a esta situación son las formas disciplinarias que modelan cada vez más a la escuela como un espacio concentracionario,¹⁶ y otras formas fallidas como el *bullying*. En éste, así como en otras formas de violencia escolar (entre las que no podemos dejar de mencionar la violencia sexual), encontramos desplazadas las lógicas de violencia estructural hacia el momento libidinal de la institución, es decir, a los vínculos interpersonales. Aunque también encontramos la operación de los diagramas de poder, en la *individualización* de la falta, en la atribución de la problemática a sus *portavoces*.

Quizás uno de los efectos más dramáticos del modelo de institución escolar es la sujeción que tiene como premisa la *impostura* necesaria frente a la imposición o la norma institucional. Si

¹⁶ Y es desde ahí que podemos pensar esos elementos reglamentarios que mencionaba más arriba, en torno a los jóvenes comerciantes del Jardín Zapata...

bien la impostura sería, en un momento, una forma de *negatricidad*, por otra parte se convertiría en un modelo que subtiende la práctica profesional.

La negatricidad en la escuela

Más arriba habíamos referido el planteamiento de Ardoino alrededor de la *negatricidad*. Decíamos que era la acción de los sujetos investigados en el sentido de desarmar, frustrar, las estrategias de conocimiento del investigador. Veíamos también que la institución del examen, esta escuela examinadora, establecía a través de éste una estrategia de conocimiento de su sujeto, el estudiante. A través del interrogatorio, no solo se busca la respuesta acertada, sino también todo lo que rodea al sujeto. Así, en sentido estricto, la escuela es un dispositivo de saber-poder.

Por lo tanto, también son procesos y acciones que podrían ser frustradas y desarmadas por la *negatricidad* de los estudiantes. Hemos visto que una de las formas más profundas y difíciles de aprehender está representada en la impostura, entendida ésta no solo en el sentido dinámico que le proporciona la teoría grupal, sino también en su significación política como resistencia y negatricidad en el entorno escolar. Sin embargo, no es la única.

Esta forma de la negatricidad, la impostura, se acompaña de un florido conjunto de acciones y fenómenos que la califican y la apuntalan. En primer lugar, plantearía que existe un desplazamiento del aprendizaje a la dimensión libidinal. Frente a la sequedad del aula,¹⁷ los jardines, los pasillos, las ágoras son los lugares de discusión de los estudiantes en ausencia de sus profesores. Hablan indistintamente de tópicos freudianos, lacanianos, foucaultianos, derrideanos o castoridianos, tanto como de los chismes, los noviazgos o las situaciones familiares. La ausencia de programas de estudio para estos espacios más lúdicos permite esas fusiones sobre las que se preguntaba Bauleo. Si hay aprendizaje, es gracias a esa tensión entre el aula y los pasillos, entre los espacios de enunciación y de elaboración colectiva.

Hay también la expresión de la negatricidad en los recreos y los espacios lúdicos. La comida en colectivo, los planes para divertirse después de la escuela, el tránsito entre los dos espacios concentracionarios: la escuela y la familia, son todas formas de transgresión del modelo estudiantil que exige la escuela. Asimismo, más allá de sus intentos examinatorios, la escuela, vía la negatricidad de los sujetos, es también el lugar de encuentro, el crisol de muchos noviazgos y amistades, el espacio en el que se redefinen gustos e identidades. Las lógicas de los colectivos se hacen jugar a favor de formas transgresivas: de allí el potencial instituyente de algunos colectivos en las universidades.

¹⁷ Sostengo este calificativo, a pesar de reconocer que existen profesores que realmente hacen de sus clases o trabajos docentes una verdadera delicia. Hay algunos con una retórica inigualable, muy buenos expositores, muchos que logran un contacto muy cálido con su auditorio. Sin embargo, la "sequedad" de aula se refiere a todo eso que el aula deja afuera. Ya había sido enunciado por Bauleo, cuando se preguntaba por qué sería raro pensar al aprendizaje con sus procesos afectivos, o las lógicas familiares en el trabajo... (Bauleo, 1977).

Quizás un elemento que hay que resaltar es el del maestro o docente cercano, al que encuentran fuera del aula, al que invitan a sus fiestas, y frente al cual *desean* mostrarse tal cual son. Es la figura que ha sido destituida de su autoridad institucional, aunque, en contraparte, es *respetada* por la autoridad que se ha ganado (resultado de una *autorización* que no puede ser más que otra forma de *negatricidad* en el contexto escolar).

La escuela que se muestra a partir de las lógicas de la negatricidad es otra. Es y no es un universo concentracionario. Es y no es una institución examinadora. Hay un juego permanente de saberes y poderes, de estrategias y contraestrategias de saber sobre el otro. El maestro también es observado por sus estudiantes. Es un espacio agonístico, pero también lúdico y festivo. Se caricaturiza en la división del aula y el resto. No es posible reducir este movimiento a la generalización respecto del poder y la resistencia. Son palabras vacías mientras no las singularicemos en las formas específicas de la negatricidad, mientras no podamos concebir una clase sobre Aristóteles, que está acompañada, en el pasillo de enfrente, por la declaración de amor de unos novios recientes. Es en esas tensiones donde se juega la dinámica escolar.

De regreso a la pandemia. Conclusión.

A partir de este panorama, podemos tener otra comprensión del significado de la pandemia en el ámbito escolar. Es evidente que hubo elementos que no pudieron ser subsanados por la educación a distancia, o por medios electrónicos. La pantalla del Zoom podría, eventualmente, haber solventado la problemática de las clases y la información. Sin embargo, como quedó establecido en las páginas que anteceden, el dispositivo del aula constituye solo uno de los polos para el desarrollo de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, que se constituye en un proceso complejo que incluye los espacios extra-áulicos. Sin ellos, desaparecen los lugares de elaboración de las enunciaciones posibles en las formas determinadas por la institución escolar examinadora.

El aislamiento obligatorio como recurso frente a la pandemia *canceló la mayoría de los dispositivos de negatricidad* que habían instituido diferentes grupos institucionales. En el caso de los estudiantes, la imposibilidad de reunirse, la cancelación de la calle como interludio entre los espacios concentracionarios de la escuela y la familia, el mayor espaciamiento de los encuentros amistosos y amorosos, todo ello contribuyó al dislocamiento de sus *estrategias de negatricidad*.

Así, en este contexto, debemos interpretar la sintomatología que mencionábamos más arriba como *estrategias fallidas de recuperación de la autonomía*.

No fue la pandemia, sino las respuestas sociales y colectivas a sus efectos, lo que deja algunos aprendizajes, pero sobre todo muchas interrogantes en el plano de los procesos de aprendizaje en contextos escolares y universitarios. Entre éstas, no podemos dejar de lado el uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de formación. Indudablemente permitieron mantener la operación de nuestras instituciones. Pero nos

plantean más preguntas que respuestas: ¿Cuál fue la característica de los aprendizajes que se obtuvieron bajo estas modalidades? ¿Cómo se transformaron los procesos de enseñanza aprendizaje realizados en línea? ¿Cómo se transformó la idea de “terreno” y de “campo” en los procesos de investigación-intervención? Éstas, entre otras muchas interrogantes.

Los que sí constatamos, es que las respuestas colectivas frente a la pandemia generaron mestizajes creativos de saberes constituidos y saberes tradicionales, de ciencia y costumbres, de tecnologías avanzadas y remedios tradicionales. Y hemos de ver, inyectando tal vez un poco de optimismo, en estos mestizajes la posibilidad de surgimiento de nuevas instituciones, que puedan resignificar el universo concentracionario y examinatorio que aún define a la institución escolar.

Bibliografía

- Arduino, J. (Noviembre de 2000). Del acompañamiento como paradigma. *Pratiques de formation-analyses*, 1-12. Recuperado el 12 de Diciembre de 2022, de <http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/ex%20schejter/UNIDAD%2011/arduino%20-%20del%20acompanamiento%20como%20paradigma.pdf>
- Arduino, J. (2002). El tiempo denegado en (y por) la escuela. *Nordeste*, 113-132.
- Arduino, Jacques; Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Matrice-ANDSHA.
- Bauleo, A. (1977). *Contrainstitución y grupos*. Madrid: Fundamentos.
- Corbin, A. (1987). *El perfume y el miasma. El olfato y el imaginario social. Siglos XVIII y XIX*. México: FCE.
- Falleti, V. G. (2021). Relatos de pandemia. 4 relatos docentes de experiencias de formación. *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales.*, 1-18. Obtenido de <http://www.area3.org.es/uploads/a3-25-Relatosdepandemia-VVAA.pdf>
- Fernández, A. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Novena edición. Primera edición en español 1976 ed.). México: S.XXI.
- Foucault, M. (1987). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica* (Decimosegunda ed.). México: Siglo XXI.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión pedagógica* (2a ed.). Barcelona: Gedisa editorial.
- Orwell, G. (2010). *1984*. México: Lectorum.
- Rivera Garza, C. (2015). *Dolerse. Textos desde un país herido* (2a edición 2015 ed.). México: Surplus ediciones.
- Romero Muñoz, F. (2017). La confesión en los juegos de verdad, la relación saber-poder y la subjetividad en la filosofía de Michel Foucault. *Tesis para obtener el grado de Maestro en Filosofía. Facultad de Filosofía. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla de los Ángeles, México*. Obtenido de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/581>
- Scarry, E. (1985). *The Body in Pain. The Making and Unmaking of the world*. New York: Oxford University Press.