



Del deseo a la autogestión. Una intervención socioanalítica

Horacio Foladori



Análisis de la demanda

El pedido de intervención(1) es planteado en términos de una consultoría sobre aspectos vinculados a la currícula de una carrera. La consultoría es habitualmente una de las formas a través de la cual se canaliza la necesidad de una intervención socioanalítica, si bien no siempre puede ser así. A pesar de que en el caso que nos ocupa existía en la institución una cierta información sobre la pertinencia del análisis institucional para ese tipo de situaciones, la consultoría se adecuaba mejor a las dificultades que, como veremos, presentaba la institución.

Se trata de una carrera humanístico social, que se centra en los vínculos humanos que en el decir de los directivos de la misma, tiene un perfil harto vago, con una currícula donde hay «de todo un poco» y por tanto se pierde el norte de la especificidad, lo que trae aparejado una profunda confusión en los egresados que «no saben que pueden hacer» y a su vez se conforman zonas de superposición con otras carreras similares en el medio. Por tanto, el pedido se centra en una asesoría técnica: esperan que el consultor – luego de estudiar un poco la situación – les pueda decir qué tienen que estudiar, durante cuánto tiempo, cómo deben ser las prácticas y cómo saldrá preparado el profesional para que pueda laborar y tener una clara inserción ocupacional y social en el medio.

Correspondería discutir si es posible realizar varias lecturas sobre la solicitud. De hecho, la consultoría no fue la primera que realizó la escuela. Existieron dos anteriores, de encumbrados especialistas de organismos asesores de universidades y de la Secretaría de Educación Pública, que realizaron sus estudios y propusieron proyectos alternativos, desde la verticalidad del saber institucional del Estado. Ambas fracasaron; por ello, se insiste por tercera vez. La demanda alude a algún tipo de malestar que en todo caso no es el mismo para todos los grupos involucrados. Dicha elucidación es parte del trabajo de intervención. A modo de ejemplo, podemos señalar que los egresados plantean cuestiones bastante diferentes a los directivos: ellos se quejan de la distancia entre «la formación» y los requerimientos del campo de trabajo: no están preparados para hacer aquello que las empresas les solicitan.

Se me hizo evidente que cualquier lectura que se hiciera debería diferenciarse sustancialmente de las anteriores, a mi juicio no era un problema de brindar la asesoría en el plano de «lo manifiesto», sino que algo debería estar sucediendo que no había podido ser leído por los consultores anteriores, los que a su vez no dejaron de intervenir institucionalmente, pero por sus propias implicaciones y saberes no se desmarcaron del problema de la estructura educativa.

En suma, no podría menos que leer la solicitud como un efecto de una relación pervertida entre saber y poder (habría que pensar si hay algunas que no lo sean) y podría corresponder por tanto, generar mínimas condiciones para la recuperación del deseo, y en términos institucionales, el poder instituyente (aspecto éste que veía mucho más complicado y limitado) ¿Quién pedía la asesoría? mis informes señalaban que la intervención tenía posibilidades de abrir un espacio de reflexión ya que se habían comenzado a dar en la propia carrera, algunos movimientos de cuestionamiento del propio quehacer y ello había promovido que las autoridades tuviesen que hacerse cargo del asunto mal que bien porque la política general de dicha universidad preveía a partir de un cambio de autoridades centrales – políticas de revisión de proyectos académicos. En estos casos de estructuras intermedias, siempre está la necesidad de quedar bien de los directivos locales con las autoridades de turno. Este punto es más importante que la estabilidad política al interior de una escuela que puede ser fácilmente sostenida por medio de la represión. Se dice que los problemas del centro están en la periferia. En nuestro caso, creo que por el modelo orgánico de la institución, es posible ver también que los conflictos de la periferia están en el centro; en tanto que contradicciones que adquieren la tonalidad típica según los sectores en los que surgen, pero que en esencia remite a aspectos de la misma polaridad.

El contrato – la implicación.

Los contactos se realizaron durante por lo menos seis meses donde la solicitud de intervención para asesorar en «el cambio del plan de estudio» transitan por un envío de documentos, programas, reglamentaciones y el consiguiente pedido de una propuesta de trabajo y presupuesto y fechas probables para la realización de la asesoría.

De hecho, conviene señalar que en lo personal había estado concurriendo a dicha ciudad durante más de tres años con el propósito de entrenar coordinadores de grupo operativo; que además había dictado varios cursos sobre psicoanálisis, psicología social, análisis institucional y había realizado algunas actividades de difusión, todo lo cual me daba un determinado lugar en la zona. A su vez, alumnos míos se encontraban dictando clases en dicha escuela y de hecho fueron ellos los que comenzaron una práctica docente diferente que intrerésó a un buen sector de alumnos. Algunos pocos alumnos participaban también en el aprendizaje de grupos operativos.

Debe agregarse a lo anterior la llegada al poder en la univerdiad, de un grupo de intelectuales de tendencia progresista que de inmediato plantearon terminar con la estructura porril (2)

dentro de las escuelas, cosa que se logró en poco tiempo. En suma, la propuesta de un nuevo modelo de universidad no me era ajena ideológicamente. En los sectores medios, entonces, se refugiaban los grupos más reaccionarios, sin moverse mucho, a la espera de un cambio en el «clima» institucional.

Mi propuesta se centró en la necesidad de realizar el «cambio curricular» de una manera diferente a la tradicional, es decir, comprometiendo a todo el mundo en el proceso para lo cual propuse un contrato, el que podría eventualmente renovarse, en tres fases que abarcaría un lapso total de ocho meses donde de manera intensiva se podría trabajar tres días seguidos por fase, con los diversos sectores que conformarían la carrera. Honorarios y gastos serían cubiertos por la universidad.

Si bien conozco el principio de que los honorarios deben ser autogestionados, me permito sostener que dicho concepto merecería ser revisado. Finalmente, «resolví» el problema planteando en uno de los primeros plenarios la necesidad de participación estudiantil y de los maestros a los efectos de garantizar que los cheques estuvieran a tiempo y evitar así las «resistencias» que la burocracia institucional podría introducir para limitar el proceso.

Primera fase: Montar el dispositivo de intervención

Se trataba de trabajar con un grupo de más de 600 personas, integrado mayoritariamente por alumnos, maestros, personal directivo y de servicio, incluyéndose también a un importante sector de egresados. ¿Cómo trabajar con un grupo tan numeroso? La carrera funcionaba en dos turnos. La primera fase planteaba a través de un programa, montar el dispositivo de intervención, el que organizado de manera grupal establecía dos actividades básicas:

1. Reuniones de sectores (siguiendo el modelo de Mendel), esto es:

- Una reunión con directivos.
- Tres reuniones con alumnos de diferentes grupos.
- Dos reuniones con maestros según los turnos.
- Una reunión con egresados.

2. Una reunión plenaria (asamblea general, según el modelo de Lourau).

Esta propuesta se basó en los siguientes criterios:

-Entrar en contacto con la realidad de la escuela a través de los puntos de vista de los diversos sectores involucrados. Esto posibilitaría comenzar a identificar los núcleos conflictivos, las diversas demandas.

-Posibilitar el acceso a la palabra de todos los participantes en la medida en que dicha recuperación se constituye en el primer paso para generar un lenguaje común así como auspiciar momentos de reflexión sobre la realidad de la carrera.

-Generar un espacio de pensamiento colectivo sobre dicha realidad donde las dificultades se pudiesen ir visualizando como evidentes por la propia comunidad; toma de conciencia imprescindible para el abordaje de los proyectos de cambio, supuestamente requeridos.

-No asunción de la tarea de consultor; sí de referente transferencial (3) de escucha del discurso grupal.

Conviene señalar que el trabajo sobre la tarea manifiesta se convierte a nuestro juicio en la posibilidad de leer a partir de allí la problemática del poder. Por tanto, toda intervención se centró en la modificación del plan de estudios demandada, en tanto tarea acordada, la que al ser asumida por los participantes de diversas maneras, iba dejando al descubierto – como se verá – los vericuetos, los conflictos, los menejos, que se estaban haciendo por parte de diversos grupos al interior de la carrera. En todo caso, el acceso a la palabra es el primer escalón para asumir procesos autogestionarios (4).

Por mi parte, el rol desempeñado fue el de hacer posible en todas esas reuniones, la libre expresión de los participantes que eran sometidos muchos de ellos a presiones iniciales de las más diversas clases. Munido de una libreta de notas registraba los emergentes principales que iban apareciendo en cada grupo, coordinaba la discusión y de vez en cuando proponía abordajes para delimitar contenidos de las materias.

La regla de «decirlo todo» debía ser promovida y defendida.

El proceso seguido durante esos días dio cuenta de:

1. Una amplia participación en todos los grupos, mayor que la que esperaba para grupos tan numerosos.
2. Un interés constante y creciente de parte de todos los participantes en un clima animado y de compromiso entusiasta.
3. Si bien se fueron expresando diversas opiniones sobre la realidad de la carrera ello se dio en un clima de aceptación colectiva generalizada.
4. La información se transmitía también de manera horizontal entre los grupos fuera de las reuniones, lo que dio al proceso un ajuste esencial.

Es interesante ver de que manera el proceso autoriza la circulación de la información de tal forma que a pesar de que los últimos grupos aparentemente podían desconocer lo acontecido en horas anteriores, de todos modos se «enganchaban» en el proceso grupal como si hubiesen estado participando desde el primer momento. No hay participantes fuera de contexto y no hay manifestaciones aludiendo a lagunas o carencias informativas sobre lo ya analizado.

En el plenario realicé una devolución de los problemas planteados asumiendo una función sintetizadora ya que era el único que había estado en todas las reuniones. Ello se

correspondía con comentarios ampliatorios de representantes de cada grupo. Dicha síntesis incluía a su vez una propuesta de tareas de «investigación» para que – en lo manifiesto – se esclarecieran las raíces de los problemas detectados. Así, el temario incluía encuestas a egresados, determinación de la historia de la carrera (había rumores de que había sido creada para contar con votos en el Consejo Universitario), profundización en los motivos que dificultan la titulación (maestros y alumnos hablaban de la imposibilidad de pensar críticamente; yo me preguntaba por los obstáculos epistemofílicos y por los generados por la represión institucional), etc.

También se rescató el problema de la «neutralidad» del profesional que trabaja en el área ya que ello implica saber al servicio de quién se va a trabajar, ésto es, incluyendo los vínculos de la carrera con el exterior. De igual modo, había que tomarse como eje de autoobservación ya que importaba de manera particular los vínculos al interior de la propia escuela, para lo cual era conveniente, de manera organizada, ir abriendo instancias de comunicación más amplias por lo que los muros de la escuela (totalmente limpios en el momento de mi arribo, me hizo pensar más en un cuartel que en una escuela universitaria) podrían servir para que todos los sectores se pudiesen expresar, tanto en cuanto a los resultados de las investigaciones como la opinión de los integrantes sobre ellos mismos. Lo anterior como condición de la necesidad de horizontalizar la información para posibilitar en los participantes intervenciones más oportunas y eficaces.

Finalmente, señalé que cuando tuvieran un poco avanzado el desarrollo de las tareas me avisarían para planificar la segunda fase. Pensaba que poco a poco la máquina iba a comenzar a ponerse en movimiento, no sin sufrimientos y obstáculos diversos. Había que esperar.

Segunda fase: El desarrollo de la autogestión: » Se me terminó la Navidad».

Cuatro meses después solicitan nuevamente mi presencia. Ya contaba con algunos informes parciales que daban cuenta del desarrollo de las investigaciones planteadas. El programa se esboza según el siguiente orden:

1. Dos reuniones plenarias, una al inicio y otra al finalizar la fase.
2. Desarrollo de reuniones con los ocho grupos de investigación.
3. Reuniones por estratos (alumnos, maestros y directivos).

En el primer plenario los diversos sectores vinculados a la investigación informan brevemente sobre su organización y avances. En lo personal había previsto que se formarían alrededor de cinco grupos; encontrarme con 8 grupos de investigación superaba con creces la expectativa y se explicaba por el entusiasmo que se vivía. Los grupos estaban conformados por un colectivo de alumnos de 15 a 20 participantes donde además habían incluido a uno o dos maestros interesados en el tema.

Un hecho sin precedentes lo constituía la «Pared de la entropía», espacio mural, frente a la biblioteca, donde básicamente los alumnos habían pegado – de manera muy ordenada –

poemas, dichos, caricaturas, declaraciones de apoyo y de repudio a diversas personas del ámbito escolar. La pared era una manifestación más de la liberalización de la palabra que se estaba dando. De más está decir que la existencia de dicho mural no era bien visto por algunos sectores docentes de la escuela, sobre todo aquellos duramente criticados. Rastreado sus orígenes supe que había «nacido» luego de que un grupo de alumnos asistió a un congreso de otra universidad cercana y constataron la presencia de un periódico mural. Este hecho me hizo reflexionar sobre la necesidad de ver materializado el hecho como complemento de la «autorización» expresada por mí en el plenario de la primera fase. La «Pared de la entropía» reflejaba además, que la escuela se había comenzado a tomar autorreflexivamente como objeto de estudio.

Este hecho, sin paralelo, merece ser destacado ya que a nuestro juicio la demostración de que los integrantes de la institución han entrado en el proceso socioanalítico, han comenzado a reflexionar sobre lo que les acontece y el esclarecimiento que se ha ido produciendo no deja de polarizar las contradicciones, las que a su vez se comienzan a clarificar haciéndose más transparentes.

Si bien en el plenario se informó sintéticamente de los avances de cada grupo de investigación – lo que ayudó a elaborar el programa para la segunda fase – también se explicitaron las carencias que los grupos encontraron en su trabajo. De este modo, se mencionaron aspectos metodológicos, de espacio físico, de materiales de apoyo, de bibliografía, de falta de colaboración de la gente consultada, destacándose en esta extensa lista algunos puntos:

-Falta de asesores: los alumnos solos no podrían realizar todo el trabajo y había muchos maestros que no estaban participando.

-La necesidad de incorporar más alumnos al proceso ya que había un importante sector que no estaba participando. Este aspecto me hizo reflexionar sobre el problema del pago, por un lado, y sobre la necesidad de que la «vanguardia» no se distancie mucho de la masa. Así, los grupos de alumnos próximos a egresar estaban mucho más motivados que los que recién habían ingresado.

-Por sobre los puntos anteriores se destacó uno que se constituyó en el aspecto central del proceso: la resonancia emocional de algunas lecturas que cuestionaban frontalmente verdades aprendidas en la carrera, confundía y cuestionaba más la identidad de los alumnos como futuros profesionales.

Porque aquí se tocaba uno de los analizadores, el análisis estaba interrogando frontalmente a la identidad profesional y consecuentemente, se constituía en una crítica a la propia elección de la carrera. Sorprende que recién en ese momento, en una carrera humanística social, se comenzaba a tomar en cuenta la relación profunda existente entre el contenido de

las materias y el involucramiento de los estudiantes con sus propios materiales de estudio. Vale decir, aparecía en toda su magnitud la implicación del estudiantado.

En el plenario, se estableció la apertura de todos los grupos de investigación por lo que las reuniones que se fueron sucediendo en cada uno de ellos, congregó un sector estudiantil y docente más amplio que el que había estado trabajando los meses anteriores. En todo caso, era condición el garantizar la horizontalización de la información y evitar su «propiedad privada» y ocultamiento.

Las reuniones con los grupos de investigación abarcaron la mayor parte del tiempo de la segunda fase. No corresponde entrar en detalles sobre todo el material de trabajo; sí señalar algunos aspectos sobresalientes:

1. La dificultad de llamar a las cosas por su nombre se contrapuso a la necesidad en ciencia de ser más precisos en el lenguaje; existía poca rigurosidad en el uso de términos.
2. En algunos grupos – investigación sobre egresados – se había producido abundantes cantidades de fichas, esquemas, encuestas, etcétera, lo que requería de apoyos técnicos – computadora, por ejemplo – para facilitar su procesamiento. Comenzaban a surgir ya nuevas estrategias para promocionar la carrera, más afín a los resultados parciales de las investigaciones.
3. En varios grupos se topan con el problema del compromiso del científico social, para quién trabaja, al servicio de quién está, etc., lo cual implica una decisión ideológico-política que no se atreven aún a tomar. Nuevamente, este aspecto centra la intervención socioanalítica en el problema de la implicación del estudiantado. Se puede ver cómo el compromiso del profesionalista que se visualiza en primer término como un problema de orden ideológico, deriva – más profundamente – en un problema libidinal y todo ello muestra aspectos del proceso socialítico al tomarse los estudiantes como objeto de análisis.
4. El problema de «aplicación» de la teoría está presente como un gran fantasma. Cada cosa nueva que estudian aparece cuestionada a través de ¿y esto para qué nos sirve? ¿para qué sirve estudiar y saber? Acá aparece claramente expresada la demanda del sector estudiantil que – como puede apreciarse – es diferente de la demanda de los egresados y de la de los directivos.
5. Los materiales trabajados rompieron sistemáticamente las ilusiones generadas por manuales superficiales, plantéandoles grados mucho más complejos de abordaje de los problemas que la carrera estudiaba. El emergente principal lo constituyó, a mi juicio, un alumno que dando cuenta de determinadas teorizaciones freudianas sobre la familia, expresó en un momento: «a partir de esta lectura a mí se me terminó la Navidad». Esto centraba el conflicto en un plano intrapsíquico; había que establecer su correlato institucional preguntándose por los intereses que operaban el fomento y mantenimiento de las ilusiones.

6. Otros emergentes plantean la diferencia entre el conocimiento vulgar y el científico, discriminación que se intenta aplicar al proceso que vive la escuela.

Entre las repercusiones colaterales del montaje del proceso autogestionario aparecieron dos fenómenos:

-Alumnos de la otra carrera que funcionaba en la escuela, comenzaron a reunirse espontáneamente para determinar sobre la pertinencia o no del tronco común que mantienen ambas carreras. Además, se sintieron seducidos por la forma entusiasta en que los grupos de investigación funcionaban y procesaban información que ellos podrían a su vez requerir.

- El modelo implementado en la escuela llegó a oídos de la Coordinación Regional citándose al Director a informar a una reunión de pares, como ejemplo de revisión de un plan de estudios en un proceso profundo y democrático. El Director sorprendido al ser tomado como ejemplo, tuvo dificultades para dar cuenta de algo que no solamente no comprendía sino que además tampoco estaba muy convencido que sirviera para algo, aparte de los peligros que podría resultar.

Se realiza una reunión con los maestros, sector que se había constituido en el punto resistencial al proceso: su poder se veía seriamente amenazado y como todo cambio de plan de estudios supone la eliminación de materias, algunos docentes podrían quedarse sin trabajo. Es un grupo que se siente superado por el proceso autogestionario: los alumnos requieren del asesoramiento de los docentes, ellos no conocen los textos que los alumnos están leyendo, no se atreven a incorporarse porque de hacerlo deben renunciar a su saber. Están indignados por la «Pared de la entropía», algunos «no la han visto». Tampoco se atreven a contestar en la misma pared con carteles aquellas cosas que etiquetan como mentiras. El tipo de trabajo «el chambismo», hace que no sea posible pensar sobre el quehacer docente. El poder se ejerce verticalmente sobre los alumnos. Hay maestros a los que los alumnos ya no les entran a clase, ¿los reprobarán a todos?

También se realiza una reunión con los directivos centrándose el encuentro alrededor de la pregunta: ¿No se va a perder el control de la situación? La participación asusta y el uso de la palabra más aún. Están un poco paralizados ya ya no saben qué hacer. Ni siquiera están conformes con el beneficio político que les puede traer el proceso.

El último plenario sirve para resumir el trabajo colectivo. Así se fijan nuevas metas para la tercera fase. El énfasis se pone en la necesidad de horizontalizar la información para que otros puedan continuar incorporándose al proceso. Se deben procesar resúmenes que deben ser difundidos, concretar espacios de trabajo, adquirir algunos materiales, ampliar investigaciones. Entre todo esto se destaca la sugerencia de realizar un panel multidisciplinario sobre el problema de la «neutralidad» del técnico social, con especialistas de la zona.

Finalizada esta segunda fase me queda claro que los estudiantes han recuperado su deseo de aprender y de estudiar. Mientras la institución los obliga al estudio academicista rígidamente controlado por la burocracia escolar, la respuesta es la apatía que rechaza las imposiciones institucionales. Cuando se generan procesos autogestionarios, todos tienen tiempos adicionales y se encuentran lugares de los más diversos, modificándose sustancialmente la relación maestro-alumno. Los grupos de investigación han funcionado hasta en días festivos y fines de semana para cubrir el material establecido. Han accedido a una nueva forma de aprender, la memorización ha dejado lugar al desmenuzamiento crítico de la información y a su articulación con la práctica social. Sienten que producen conocimientos. Me regreso con la sensación de que estoy frente a una escuela viva, activa donde el aprendizaje se ha salido de los cánones habituales. Por otra parte, me queda claro también el costo social que insumirá el proceso: las resistencias irán aumentando y estructurándose como barreras más firmes.

Tercera fase: el seguimiento. «Aprendimos más en seis meses que en cinco años de la carrera».

Transcurrieron otros cuatro meses sin tener noticias de la escuela. Finalmente, me llamaron para que concurren para la tercera fase. No contaba con informaciones extraoficiales. El plenario inicial mostró un salto cualitativo con respecto a la fase anterior. La cantidad de materiales producidos era descomunal: fichas, resúmenes de trabajos, investigaciones socio-económicas en la zona, encuestas, análisis de planes de estudio, etcétera. Se destacaba la síntesis que se venía procesando donde ya se empezaba a vislumbrar con más claridad la jerarquización de temas, contenidos y materias para el armadocurricular. Se imponía por tanto, realizar un trabajo sobre los grupos de investigación y conformar un grupo grande de diseño que se encargara de comenzar a organizar todos los materiales en la conformación de la nueva currícula, con objetivos, perfiles y demás.

En el aspecto dinámico se vivía un «período caliente» . Estaban sucediendo cosas. Habían habido amenazas anónimas a maestro y alumnos, otros alumnos habían sido golpeados acusándolos de infidelidad a grupos conservadores. Algunos grupos de investigación habían visto mermado su número de participantes, en otros se habían incorporado finalmente, nuevos elementos. Pocos maestros más se habían decidido a participar. La presión sobre los alumnos era grande: los maestros exigían un rendimiento «académico» como si nada estuviera sucediendo en la escuela. Se estaba procesando una redistribución de fuerzas y sobre todo se visualizaba que la contradicción fundamental aparecía más claramente: ya no se planteaban las cosas en términos de una carrera contra la otra sino que ahora el problema estaba ubicado entre aquellos que impulsaban y querían un cambio en la escuela y otros que se oponían como podían al mismo.

En los grupos de investigación se notaba la utilización de términos técnicos con bastante precisión y de manera espontánea. Los grupos de investigación resultan grupos de trabajo estables, se percibía una firme integración. En otros grupos se quejan de que los materiales

producidos fueron «robados» ya que «desaparecieron» de escritorios de funcionarios. La crítica de los planes de estudio vigentes a la luz de lo estudiado posibilita una serie de ironías sobre la congruencia y metas de algunas materias. El requerimiento de nuevos estudios aparece por doquier: investigar se ha convertido en una necesidad, se hace eso espontáneamente. En suma: cada grupo ha descubierto más o y más contradicciones, las que son presentadas con total claridad. Empiezo a sentir que ya casi no tengo nada que hacer allí (5). El análisis de la ideología educativa aparece una y otra vez en los grupos.

El grupo amplio de diseño se reúne por dos ocasiones, conjuntando representantes voluntarios de todos los grupos de investigación y otros interesados en seguir de cerca el proceso. Sorprende la velocidad con que se trabaja. Si bien es un grupo que conjunta cerca de 40 personas da la impresión de que hubiese estado trabajando durante largo tiempo. Los comentarios son precisos, se discute poco, pareciera que todos están ya de acuerdo. Se esquematiza lo que podría ser una currícula futura, el nuevo perfil de la carrera, la discriminación con otras similares, la importancia de algunos temas y el papel secundario de otros. Todo está ya hecho, falta el engorroso trabajo de «talacha»(6).

El plenario final sintetiza lo avanzado:

- Romper los monopolios de información y del conocimiento.
- Generar un estudio y discusión sobre el aprender a pensar.
- Garantizar de algún modo la posibilidad de una crítica permanente sobre todo lo que se hace. No es posible en el medio universitario realizar comentarios que tengan efectos represivos sobre el alumno.
- Publicar los primeros esquemas del nuevo diseño curricular para poder recibir aportaciones de otros sectores.

Sin embargo la polarización de fuerzas va en aumento. Sectores de maestros solicitan a los directivos la intervención directa, porque el proceso «ya ha llegado demasiado lejos». También hay grupos estudiantiles que comparten el poder desde el lugar gremial(7), que han perdido el control sobre sus «súbditos». La difusión del esquema de la nueva currícula genera también pánico: si bien no se habla de maestros que quedarían al margen, las exigencias teórico-técnicas son muy específicas y no habría muchos maestros en condiciones de dictar las clases. Por otra parte, a partir de la experiencia transurrada se teme que los «muchachos asuman la docencia», estudien solos y por su cuenta, desconociendo la estructura institucional. Se maneja que podría ser la primera vez que los egresados no se vayan de la escuela sino que puedan seguir trabajando en ella. Esto trae múltiples problemas. Por otra parte, la proximidad del egreso de los grupos más inquietos así como la cercanía de los períodos de exámenes y de vacaciones hace difícil no pensar en un estancamiento del proceso a corto plazo: el «periodo caliente» no se puede sostener, podría suceder un «congelamiento» transitorio o permanente. Si bien la escuela (y los directivos) cuentan con

un reconocido prestigio en la región por la naturaleza del proceso y como se ha llevado a cabo, ello no necesariamente significa que al interior de la escuela la contradicción no se maneje de otro modo.

Se abre la posibilidad de un re-contrato, sin embargo correspondería entender primero cual era la nueva composición de fuerzas al interior de la escuela. Las vacaciones congelaron el «período caliente». Supe que una comisión del grupo amplio de diseño continuó trabajando en el mismo para darle la forma que correspondía al planteo de cambio del plan de estudio, sin embargo otros hechos vinieron a complicar el panorama: el grupo de intelectuales progresistas tuvo que irse como llegó: sin pena ni gloria; de hecho fue madrugado por sectores más conservadores en una típica pugna local de intereses de grupo en la universidad. Resurgía el porrismo. Ello ocasionó que el director de la escuela «ascendiera» y otro de los directivos pasó a ocupar su lugar. Las urgencias políticas cambiaron, lo académico volvió al lugar que siempre tuvo.

Algunas reflexiones sobre la intervención

La recuperación del deseo de aprender

¿Cuáles son los límites de una intervención como la relatada? La misma escuela se encuentra sometida a un funcionamiento institucional que ella decididamente no eligió. El vínculo maestro-alumno se halla a su vez tan determinado por las condiciones del entorno institucional escolar que su modificación traería aparejada la ruptura de la institución. En cuanto al cambio de plan de estudio, no vale ni la pena discutir el punto, ya que como fue señalado, se constituye en el registro manifiesto de la intervención. Actualmente, si se ha podido dar o no, es algo que escapa a nuestro conocimiento. Entonces ¿cuál es el poder instituyente que parcialmente, al menos, ha podido ser recuperado? En este sentido, creo que tanto los que han asumido una posición más progresista como los que se han resitado han podido darse cuenta que la presencia del deseo de aprender re-define los vínculos, genera un poder hasta ese momento desconocido, re-plantea las reglas del juego presentándose como un poderoso elemento motivador de la relación del sujeto con su mundo. El deseo de aprender ha generado en poco tiempo un cúmulo de conocimientos que ha desbalanceado la relación tradicional entre saber y poder: ello ha dejado a los maestros en una posición incómoda, sabiendo que el ejercicio del poder no se sustentaba más en un supuesto conocimiento que les daba ventaja sobre los alumnos. El mismo personal docente tuvo que reconocer que no sabía nada sobre aquello que los alumnos estudiaban y requerían. Y parece que cuesta utilizar el poder en tales condiciones, desnudo, cuando no puede ser encubierto bajo otro tipo de consigna o de mensaje. Casi estamos frente al recurso del poder físico que a su vez es manifiestamente repudiado en el ámbito de la cultura. Por ello, las amenazas de los maestros no encontraron eco.

A su vez los estudiantes, en diversos grados, constataron su involucramiento, su desilusión, su poder emanado de una acción donde como efecto se iban radicalizando las posiciones. La

ruptura de mitos – de mitos sobre la imposibilidad de pensar críticamente – cuestionó las ataduras mentales, más férreas que la telaraña burocrática. El sistema se abrió por breves momentos para mostrar sus mecanismos de sometimiento en el plano de las ideas, el adoctrinamiento, la deformación educativa que promueve.

Es diferente estudiar para sí mismo que para rendir exámenes, pero de ahí a renunciar a la institución educativa, a «los papeles», hay otro trecho mucho más largo. El sistema se apuntala una y otra vez por todos lados y si bien se abre también inmediatamente recompone sus defensas.

El sistema puede utilizar el socioanálisis realizado; de hecho durante mucho tiempo la escuela fue modelo, ejemplo de como abordar una reformulación curricular. Lo que el sistema no puede incorporar es el deseo de aprender, éste debe ser necesariamente robado a los sujetos como condición para su sometimiento. Incluso el sistema podría aceptar que la relación maestro-alumno pudiera cambiar; lo que no puede aceptar es que todos puedan pensar sobre el devenir institucional, sobre su función, acerca de sus mecanismos, sobre el uso que hace del poder.

La recuperación de la palabra

El primer momento del proceso socioanalítico lo constituyó el montaje de un dispositivo donde la palabra pudiera cumplir su función y fuese a su vez preservada. Aquí la oposición es entre palabra y violencia. Esta dialéctica presenta varios matices. Por un lado, y en determinados niveles de su funcionar, la palabra evita la violencia ya que lo que se puede decir no será necesariamente actuado. Pero por otro, el ejercicio libre de la palabra lleva inevitablemente a la toma de posiciones, lo que conduce a una polarización del proceso y, por tanto, a alimentar la alternativa de un choque – hasta físico – entre las fuerzas en cuestión.

Hay que tomar en cuenta que lo que estaba en juego era de poco valor: en el caso de la posible pérdida de empleo por parte de algún maestro, se trataba de horas semanales, como tantas otras que tendría en el consabido «chambismo». Poco se podría perder, la paranoia colectiva tuvo mucho trabajo que realizar.

Recuperar la palabra era de algún modo invertir la historia: los grupos de alumnos tendrían algo que decir, los maestros iban a tener que escuchar y hablar en otro lado sobre sus miedos y frustraciones, recuperar la palabra es perderle miedo a la palabra, poder llamar a las cosas por su nombre, aprende a expresarse adecuadamente, no en términos formales sino usando la precisión de la terminología que se discutía. Recuperar la palabra es acceder a un pensamiento libre, porque sólo se piensa con palabras. Ejercitar el juego de la crítica, soportar argumentos, contener – por medio de la palabra – las emociones.

La «Pared de la entropía» comenzó a cumplir esa función liberadora, escribían cosas, se anunciaban apoyos, se denunciaban corruptelas, se caricaturizaba, se leía el futuro.

Recuperar la palabra es romper la represión psíquica, superar la apatía, ponerse en movimiento, porque hablar es moverse. Claro está, dicha recuperación pone sobre el tapete el tema de la expropiación de la palabra, y surgen así aquellos que no quieren que se diga, que se hable, que se comente, que se opine. Tal vez Paulo Freire tenía razón, la palabra cumple una función liberadora.

(1) La experiencia que a continuación se relata fue desarrollada por el autor en una escuela de una universidad estatal en México, durante ocho meses en 1988 y 1989. El autor agradece a Claudia Salazar los valiosos comentarios a este trabajo.

(2) Término utilizado en México para aludir a los grupos estudiantiles gansteriles que operan en la casa de estudio.

(3) En un trabajo anterior, pretendo plantearme si la autogestión es en realidad posible, si no se trata de un planteo descriptivo, por aquello de que el deseo es siempre de otro. Por tanto, el hacer podría ser también para otro. Ese lugar constituye el referente transferencial. Esto no supone que ese sea el único lugar que ocupé como consultor para los miembros de la institución. Ver: Foladori, Horacio, Grupo operativo, autogestión, aprendizaje, La nave de los locos, N° 10, Morelia, 1986.

(4) Procesos autogestionarios y no proyectos autogestionarios ya que el socioanalista no tiene porque ofrecer ningún modelo. En todo caso, el proyecto se constituye como un momento del proceso grupal, en una etapa bastante avanzada. la situación de anormatividad que la intervención genera, es propicia para la aparición de múltiples iniciativas.

(5) En realidad, podría pensarse que la tercera fase más que constituir una nueva fase del proceso, tiene todas las características de un momento de seguimiento. No hay, de hecho, cambios cualitativos importantes en esta fase. La presencia del consultor se realiza porque de algún modo figuraba en el contrato, pero desde el punto de vista de la dinámica, el socioanálisis continúa su proceso autogestionariamente. Del consultor se requiere casi solamente su presencia.

(6) Término mexicano para aludir al trabajo de recauchutaje, de gomería; trabajo más bien mecánico y sucio, engorroso.

(7) De hecho, parte importante del control del estudiantado lo ejercen los propios estudiantes; asociación que comparte el poder con las autoridades y que a su vez sirve de instrumento a los directivos para realizar algunos trabajos de «orientación» con la pedagogía del garrote. El socioanálisis genera que algunos contingentes de estudiantes se salgan del control de la federación.

[Artículos](#) | [Documentos](#)

