



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



LAS MESAS DE EXAMEN COMO ANALIZADORES DE LOS FENOMENOS DE VIOLENCIA INSTITUCIONAL.¹ Acerca de los estudiantes futuros egresados.

Lic. María Inés Muniz

Introducción

Las condiciones materiales de producción instalan diferencias que producen un orden violento y de dominación que se reproduce a nivel simbólico en las representaciones sociales de los diferentes grupos. Esto crea un campo de análisis en la escena social que se materializa cuando irrumpe el acontecimiento.

Estas condiciones naturalizadas se invisibilizan y se instalan en la conducta cotidiana de los sujetos, en mayor o menor grado, generando manifestaciones destructivas tanto hacia el entorno como hacia el sí mismo.

La universidad no está excluida, sus mesas de examen se nos presentan como analizadores de estos fenómeno y el producto de las mismas como interrogación a nuestra acción como formadores de “diversos” tipos de profesionales.

Reflexiones acerca de los exámenes

¹ Este trabajo surge de una de las investigaciones del PROGRAMA DE INVESTIGACION “Análisis Institucional y Pedagogías Alternativas” que se titula Aprendizajes y violencias en las mesas de examen. El caso de la UNPA-UARG dirigido por la prof. Marta Reinoso.

Los exámenes han sido instituidos para sancionar lo que se ha hecho durante los estudios, para pesar la suma de conocimientos y revelar el grado de inteligencia de cada candidato, son instrumentos de control y de medida, a los cuales se hallan supeditados métodos de educación, procedimientos de enseñanza y técnicas de preparación. Los resultados de un examen comportan siempre un elogio o una censura, tanto para el profesor como para el alumno.

En los grandes hitos de la historia de la educación se encuentran las marcas de la historia del examen. Siguiendo a Díaz Barriga (1991) podemos decir que el examen no nace en el seno de la relación educativa sino que emerge como un instrumento social hacia el año 1200 AC como un problema de la burocracia China para la selección de personas necesarias para el servicio de una casta a otra. Este dato es importante pues no nace en la relación de transmisión, sino que nace de otra exigencia, la social y ciertos vicios de este surgimiento los incorpora a la educación.

Hasta antes de la edad media no existía nada en la práctica educativa que permitiera inferir que en ellas existió un examen. En la universidad medieval aparece el examen con estas precisiones: Solo había tres exámenes (el de bachiller, el de licenciatura y el de doctor) así que no se puede hablar de una examinación continua; solo se dejaba presentar a los exámenes a aquellos candidatos de los que se estaba seguro que podían salir airosos de él; y la función de este examen era mostrar al público el grado de madurez intelectual que había adquirido el estudiante.

En el siglo XVII con la génesis de la didáctica, en el conflicto reforma-contrareforma, se generan dos procesos divergentes de institucionalización del examen. En uno se considera al examen como un problema metodológico (Comenio) y en el otro se lo considera una supervisión permanente (La Salle).

Según Foucault (1989) La Salle establece el examen como un instrumento de vigilancia continua e ininterrumpida, de estimulación o castigo. Por el contrario Comenio le da un sentido metodológico pues los exámenes no se califican, ni permiten una promoción sino que sirven tanto a los docentes como a los alumnos de una forma más de aprendizaje.

La aparición contemporánea del examen en la educación aparece desligada del método de enseñanza como la parte que otorga la promoción. Se le critica que de esta manera los alumnos pierden el placer de aprender porque se preocupan solo por lo que se tomará en el examen final, perdiendo la posibilidad de discutir y entender un conocimiento.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas a la historia ni a la acción educativa; su origen es social y se remonta a la exigencia del estado de certificar mediante un diploma los conocimientos adquiridos por los alumnos. Así ha quedado definitivamente separado de la metodología de enseñanza convirtiéndose en una instancia independiente.

La evaluación aparece como más científica y neutra pero posee el sentido implícito de control de la administración científica del trabajo y la medición de la teoría de los test.

En la actualidad el término evaluación responde a la idea de control. Se trata de poner bajo esta idea una serie de actividades de control hacia el estudiante, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa. El control se aplica indistintamente a personas, instituciones y procesos.

Los exámenes como interacciones entre personas

Si describimos a los exámenes como interacciones entre personas en un medio social determinado podemos decir que en ellos se ponen en juego las maneras en las que los individuos se presentan y presentan sus actividades ante otros, en que forman guían y controlan la impresión que los otros se forman de él y qué tipo de cosas puede y no puede hacer. En toda interacción un tema básico subyacente es el deseo de cada individuo de guiar y controlar las respuestas dadas por los otros presentes, en esta se acentúa.

Las interacciones cara a cara (tipo de la que son la mayoría de los exámenes) son definidas como la influencia recíproca de uno/s individuos sobre las acciones de otro/s cuando ambos se encuentran en presencia física inmediata. En estas cada uno de los individuos involucrados expresan dos tipos diferentes de actividad significativa: la expresión con símbolos verbales, más controlable por el individuo, y otra que emana de él constituida por una amplia gama de acciones menos controlables. Los individuos transmiten intencionalmente información fehaciente y errónea por ambos tipos de comunicación.

Al decir de Goffman (1994) “cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen... La información acerca del individuo ayudará a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él.”

En los exámenes el objetivo particular que persigue uno de los integrantes de este sistema comunicacional es controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden. Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación, por otra parte transmitiendo a los otros una impresión que a él le interesa transmitir y, así, llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan.

Es de importancia decisiva la información que el individuo posea inicialmente, o adquiera en ese momento, sobre sus coparticipantes porque sobre la base de esta información inicial el individuo comenzará a definir la situación e iniciar las líneas correspondientes de acción.

El arte de penetrar el esfuerzo de los individuos para actuar con una calculada falta de intención esta más desarrollada que la necesaria para manejar nuestra propia conducta de manera que, independientemente del número de pasos existentes en el juego de la información, es probable que estos integrantes tengan ventajas sobre el actor anterior manteniendo de esta manera una asimetría inicial en el proceso de comunicación, tratando de verificar si los aspectos más controlables de la conducta son “reales” por la observación de los aspectos menos controlables.

Dado este hecho es probable que el individuo trate de explotar esta misma posibilidad, guiando la impresión que comunica mediante la conducta que el considere informativa y digna de confianza; con esto trata de reestablecer la simetría en el proceso de comunicación. El profesor quiere juzgar el verdadero valor del alumno, el alumno trata de parecer mejor, de enmascarar sus lagunas.

El significado original de la palabra persona es máscara, más o menos concientemente cada uno de nosotros desempeña un rol, en estos roles nos conocemos mutuamente y en estos roles nos conocemos a nosotros mismos; la máscara representa el concepto que nosotros tenemos de nosotros mismos, nuestro sí mismo. El individuo puede creer por completo en sus propios actos, “ser sincero”, o puede engañar y/o engañarse en su propia rutina queriendo guiar a los otros solo como medio para sus fines, “ser cínico”. Es de esperar que se de un movimiento natural de vaivén entre el cinismo y la sinceridad aunque no debemos descartar que puede ser un autoengaño....

La relación con los profesores, el vínculo pedagógico

El examen final tiene relación con el tipo de cursado que se realizó, tanto con el profesor, como con los contenidos y las modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Si la cursada es caracterizada como “buena” aparece la sensación de que el examen va a resultar mejor o más fácil.

Las relaciones con los profesores durante la cursado son caracterizadas como de “amistad” o con una marcada asimetría o prejuiciosa o de alienación. Esta relación, con la cualidad que se haya dado, se mantendría más allá de la cursada teñidos por este primer conocimiento. Por esta situación los exámenes estarían “predeterminados”.

Como herramientas para el ejercicio del rol docente existen diferentes técnicas de transmisión de conocimientos, pero más allá de que técnicas se utilice siempre existe entre docente y alumno una situación transferencial (también llamada relacional o el componente afectivo) y para que se de aprendizaje esta relación debe ser positiva, sino no ocurre nada.

En esta transferencia positiva solo es posible el aprendizaje. Si la transferencia fuese negativa, como profesores, solo nos queda la posibilidad voluntaria de no reaccionar de manera contratransferencial, comprender que es transferencia, que no es personal, y tratar de ayudar al alumno a superar la situación.

Es por ello debemos estar “muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente y lo que tiene que ver con lo intelectual” (Filloux, 1996)

La relación profesor alumno en el nivel de adultos también implica un diálogo de los inconscientes de ambos, diálogo que va a enraizarse en cuando fueron niños tanto uno como el otro; los efectos del inconscientes que serán particularmente evocados son los de

transferencia y contratransferencia, pulsión de apoderamiento, ambivalencia, identificaciones y erotización.

Los profesores muestran una contradicción entre lo que expresan y el pedido de trabajar con criterios propios y crítica de lo que se presenta.

Violentaciones y desubjetivación

En las prácticas educativas se produce un curriculum real que es la interpretación o posibilidad de lo prescripto o curriculum formal. Mientras el segundo es una imagen de la cultura y la ciencia dignas de ser transmitidas el primero es un conjunto de actividades, tareas, experiencias que se suponen producen aprendizaje.

El curriculum real nunca es la estricta realización de la intención del profesor pues las actividades y el trabajo de los alumnos escapan en parte a su control “porque, en su andadura didáctica, no todo se selecciona de forma totalmente consciente y, sobre todo, porque las resistencias de los alumnos y los avatares de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en clase hacen que las actividades nunca se desarrollen exactamente como estaba previsto” (Perrenoud, 1990). Nunca se es completamente dueño de la situación.

Pero no todas las prácticas en clase tienen efectos formadores; algunas tienen efectos perversos, en estos casos hablamos de curriculum oculto. “La noción de curriculum oculto, en sentido estricto, se refiere a las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara favorecer” (Perrenoud, *ibídem*).

Se identifica como curriculum oculto a las rutinas cotidianas que enseñan a vivir dentro de una masa, a matar el tiempo, a dejarse evaluar por los otros, a satisfacer las expectativas de otros, a vivir en una sociedad jerarquizada y desigual, a influir sobre el ritmo del trabajo escolar, y otros. Planteos más difíciles son los relacionados a la formación de esquemas de pensamiento y sentido común.

El sentido común se define como la certidumbre de que nuestra forma del ver el mundo y de definir la realidad es la única posible o la única con sentido. Participa en la construcción del sentido común el consenso cultural que es una condición de comunicación entre los integrantes de una misma sociedad, al decir de Bourdieu (1967) “conjunto de lugares comunes que no consisten sólo en discurso y lenguaje comunes, sino también campos de encuentro y de entendimiento, problemas comunes y maneras comunes de abordar los problemas comunes”

En este caso la ejecución del curriculum oculto constituiría categorías y esquemas de pensamiento que permitirán a quienes hayan hecho los mismos o similares estudios pertenecer al mismo cuerpo, reconocerse y comunicarse. También permite diferenciar a los que no, construyendo de esta manera una arbitrariedad de nuestra sociedad. Este sería uno de los componentes más escondidos del curriculum oculto.

De las violentaciones de la que hablan los estudiantes encontramos el no poder hablar, las faltas de los docentes las que son consideradas como faltas de respeto a los estudiantes y a los otros integrantes de la mesa, el no tener derecho a replica, el no respeto de la ideología.

Dice Esther Díaz (1998) “las instituciones (escuelas, hospitales, clubes, familias y demás organizaciones sociales”se constituyen a partir de relaciones de poder y saber. El intercambio de experiencias y la comunicación solidaria (en dichas instituciones) produce sujetos solidarios; mientras que el autoritarismo y las decisiones unilaterales producen violencia. Pero este panorama se complica mucho con la práctica. Porque los sujetos nos constituimos a partir de varias instituciones (no sólo una) sin embargo, una institución solidaria es un hecho aislado; mientras que, en instituciones generadoras de coacciones, el hecho aislado constituye la solidaridad”.

Reflexionar acerca de la desobjetivación producida en y/o por la institución universidad parece una paradoja ya que ésta es una de las instituciones que la sociedad crea para contribuir en el proceso de estructuración subjetiva de los individuos. Paradoja que pasa a ser dilema si se piensa que esta desobjetivación se produce por violentación institucional: violencia “en” y “de” la institución hacia los actores sociales que la integran que se constituyen, a la vez, en víctimas y victimarios.

El concepto de violentación institucional lo propone Fernando Ulloa (1995), que habla de síndrome de violentación institucional”, que consistiría en el sufrimiento, el malestar que se deriva del conjunto de maltrato, frustración, coerción que ejercen las instituciones sobre los sujetos que las pueblan. Particularmente, esto se verifica en las instituciones educativas, que tienen características especiales en cuanto al tipo de maltrato que allí circula. Maltrato derivado, específicamente, de las constricciones institucionales sobre las personas que aprenden y enseñan.

Tomamos a las mesas de examen como los dispositivos que implementa la universidad en los que este fenómeno toma cuerpo, su punto culminante es la nota que es una decisión unilateral de los profesores en la que los alumnos no tienen voz (El profesor Z dice nuevamente que nota poner y todos los otros profesores están de acuerdo. Obs. 10)

La violencia puede ser definida como la expresión actuada de lo que no se puede decir, la expresión de una disconformidad que no encuentra lugar para ser verbalizada no para producir una transformación en conjunto. Distinguimos dos tipos de violencia: la simbólica y la fáctica. En relación con la noción de violencia, se puede trabajar en tres niveles diferenciados, hay una violencia simbólica interpretativa fundante de la relación madre-bebé, de la cual la obra de la psicoanalista Piera Aulagnier (1993) da cuenta: dicha violencia se desarrolla con un monto de catectización considerable, lugar en que la madre pulsiona la constitución del inconsciente, estableciendo lo que denominará el contrato narcisístico. Otro nivel es una violencia más simbólica más general y abarcativa, trabajada por Castoriadis (1993) en lo que hace a la estructuración de las relaciones sociales y el contrato social y, por tanto, a la constitución del imaginario social. Dicho plano de violencia se desarrolla en un discurso de justificaciones y contextualizaciones globales que conformarán la constitución de dispositivos de dominación y de poder. Por otro lado, la

relación de conflicto es intrínseca a toda relación humana. Todo proceso vincular y/o institucional contiene la noción de conflicto; es más, el propio individuo es un conflicto en sí mismo.

La violencia simbólica se caracteriza por un discurso de razón que contiene elementos científicos, mitológicos e ideológicos. En suma, es la cultura la que prescribe acciones del contrato social y marca las pautas fundantes de toda sociedad. Hablamos de violencia simbólica en la medida en que se impone al colectivo social y su garante de acción es el Estado. Se impone como norma, llevando entonces al devenir de lo humano propiamente dicho, a través de valores, folklore, costumbres, normas, leyes, ritos, etc.

Esta operación compleja se apoya sobre aparatos de estado que garantizan la regulación y administración de las conductas de los colectivos, y la institución universidad es uno de estos aparatos. Todo lo que se sale de la norma “de la ciencia oficial” es reprimido y castigado principalmente en las mesas de examen.

Por otro lado el discurso de la violencia contempla una relación de justificaciones necesarias según las cuales así y solo así es el conocimiento. Esto se ve más descarnadamente cuando se solicita solamente que se repita (Al pasar los minutos, le solicitan que de una definición de paisaje, la misma no puede formularla como el docente a cargo lo desea, obs. 3). Este discurso de violencia simbólica se ajusta a razones.

Podemos decir siguiendo a Belgich (2000) que las exigencias en cuanto a la consecución de una subjetividad acorde con los mandatos morales y científicos, por un lado, y aquellos que se referencian en las coacciones surgidas de la angustia y las incertidumbres, por otro, son eslabones de un ordenamiento donde la causa real que origina el mandato es producto de un borramiento. Un modo frecuente que tiene el mandato de aparecer es a través de una racionalidad superior. Se instalan así dos mecanismos de poder inherentes a la práctica pedagógica: la certeza y la desmentida. La primera como un accionar propio de los profesores frente al estudiante; ello supone también que esa verdad indubitable es la producción propia de una completad del sistema científico, que se extiende y ramifica en función de la irrigación que se realiza sobre casa subjetividad, tanto de profesores como de estudiantes. La segunda, es aquello que se presenta como evidencia o saber del otro (especialmente por los efectos traumatizantes que su reconocimiento provoca). Este mecanismo permite producir importantes efectos en las relaciones de poder que se establecen tanto en el aula, como en el examen, como en la institución en general.

Certeza y desmentida se articulan en forma clara y relativamente explícita, pero estas acciones no son posibles de implementar sin la existencia basal de los mecanismos de escisión y proyección. Cuando mencionamos la escisión, aclaramos que promueve en el sujeto la separación de su propio yo de aspectos rechazables de sí mismo, se instala entonces un yo dividido entre una parte aceptada y otra parte no aceptada, y ello a su vez es articulable con la acción del mecanismo de proyección. Este último permite al sujeto establecer y depositar en otro los aspectos rechazados de sí mismo. Estos dos mecanismos preparan las subjetividades para la aceptación de la certeza venida del exterior, al tiempo que ignora los saberes del otro y, por lo tanto, los desmiente como existentes, junto a los poderes que ese saber tiene como elementos inherentes.

Así, escisión, proyección, certeza y desmentida conforman una serie de acciones que adocen al sujeto promoviendo relaciones de desigualdad cimentadas en el despojo de las capacidades de autonomía y creación de referencias propias en la praxis pedagógica. Por los despliegues de estos mecanismos y otras acciones se reproducen utilizaciones de fuerza y ejercicios de agresividad altamente desmentidos en algunos casos, pues se promueven permanentemente situaciones de desigualdad, con la participación de componentes inconscientes; y con ellos, respuestas que tienen origen reactivo al sentir el sujeto el desposeimiento de sus capacidades de pensamiento y de acción, aunque ese sentimiento no se revele como consciente. Parece entonces, entre estas cuatro disposiciones, una linealidad que denota una producción permanente de violentamientos institucionales de la convivencia entre los sujetos de la institución.

Ahora estamos en condiciones de considerar dos dimensiones imbrincadas donde opera este proceso: la violencia en la universidad.

Hablar de violencia en la universidad nos hace pensar en condiciones externas o causas exógenas a la institución que de alguna manera son actuadas en ella ya que encuentran escenario adecuado. Estas son: a nivel social las tensiones generadas por la pobreza, el empobrecimiento, el desempleo, la disminución continua del nivel de ingresos, el desmejoramiento de la calidad de vida, la pérdida de derechos sociales históricamente logrados, la dificultades para asegurar una subsistencia digna (empleo, salud, educación), la perdida de espacio de instituciones sociales asistenciales y protectoras. Las grandes contradicciones entre lo dicho y lo hecho, la pérdida de confianza en los mecanismos de ascenso social, entre ellos la educación, son otros condicionantes sociales. La separación cada vez más acentuada entre ricos y pobres y, con ella, la discriminación y el aumento de las desigualdades; a nivel ético la falta de principios orientadores, la perversión en las instituciones y gobernantes, el doble mensaje político, el mal uso de la representatividad de los mandatos que se torna en contra de intereses de los sectores populares, la corrupción, los problemas en la administración de la justicia, la discriminación. Esta realidad en la que se vive es en sí misma violenta y violentadora.

Hablar de violencia en la universidad hace referencia a condiciones internas o causas endógenas generadoras de violencia. Estas son, entre otras, la violencia simbólica que se ejerce en ella, en sus aulas y sus mesas de examen; los rasgos de autoritarismo que subsisten; las condiciones alienantes para los sujetos de la educación y el empeoramiento de las condiciones laborales.

Estas son algunas de las formas que adquiere la violencia en la institución universidad que afectan la estructura y estructuración subjetiva de los actores. No obstante hay una violencia esencial, que no se puede pensar que desaparezca en el espacio de aprendizaje; la violencia que tenemos que pasar para aprender, para poder ser portadores y, a nuestra vez, reproductores de ciertas maneras de pensar, hablar, operar con la realidad.

Bibliografía:

Acconcia, María Laura y otros (1999), El acceso, la permanencia y la deserción en la UNPA-UARG.

Aulagnier, Piera (1993) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires, Amorrortu.

Barbier, René (1977), *La investigación-acción en la institución educativa*, París, Gauthier-villars.

Belgich, Horacio (2000) *Convivencia y poder en la escuela. Avatares institucionales*, Rosario, Arca.

Berman, Marshall (1995) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Buenos Aires. Siglo XXI

Bourdieu, Pierre (1967), *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento*, en G. Sacristán y A. Pérez (comp.), “La enseñanza su teoría y su práctica”, Madrid, Akal.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Castoriadis, Cornelius (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.

Castel, Robert (1991) *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión* en BAREMBLIT, Gregorio y otros, El espacio institucional 1, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Cornaglia, Carlos (1987), *Estructura normativa escolar: sus efectos en la salud mental* en Revista Encuentros, Año 1, Nro. 1, Argentina.

De la Aldea, Elena y Rousseau, Cécile (1994), *Violencia y salud mental: intervención y prevención*, Quebec, Organización Mundial de la Salud.

Diaz; Esther (1998) *Violencia y solidaridad como producciones institucionales*". En Ensayos y experiencias Nro. 22, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Diaz Barriga, Angel y otros (1984), *Evaluación, análisis de una noción* en Revista Mexicana de Sociología, UNAM, Año XLVI, Volumen XLVI/Nro. 1 – Enero/marzo 1984.

Diaz Barriga, Angel (1991), *Una polémica en relación al examen* en "Curriculum y evaluación escolar", Buenos Aires, Aique

Diaz Barriga, Ángel (1994), *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Cap. VI El examen, Buenos Aires, Aique.

Domínguez, Dolores (2001), *Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El caso del Barrio General Mosconi de Comodoro Rivadavia*, UNSJB.

Enriquez, Eugène (1989), "El trabajo de la muerte en las instituciones" en KAËS, René y otros *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.

Eroles, Carlos (2000), *Respecto del conflicto en la sociedad austral*, Memo..

Fayol, H. (1983), *Administración general e industrial*, México, Herrero.

Fernández, Ana María (1999) *Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad* en Fernández Ana María (Comp.), Instituciones estalladas, Buenos Aires, Eudeba

Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós

Fernández, Lidia (2001), "*Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El caso del distrito XXI de la Ciudad de Buenos Aires*", UBA.

Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Foucault, Michel (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 17° edición.

Freud, Sigmund (1912) Tótem y tabú, (1920) *Psicología de la masas y análisis del yo* en Obras completas, Madrid, Biblioteca Nueva.

Freud, Sigmund (1929), “El malestar en la cultura”, en *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, Vol. III

Goffman, Erving (1994), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hoskin, Keith (1994), “Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado” en BALL, S.J. (comp..) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

Jaques, Elliot (s.f.) *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva* en Menzies y Jaques Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales, 4ta. edición, Buenos Aires, Lumen-Hormé.

Kaës, René (1998), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Buenos Aires, Paidós.

Lipovetsky, Gilles (1986), *Violencias salvajes, violencias modernas* en *La Era del Vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.

Litwin, Edith (1998), “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” en CAMILLONI, Alicia y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

López Yáñez, Julián (2001), *Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El caso de una zona marginal de la ciudad de Sevilla*, Universidad de Sevilla.

Loureau, René (1975), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.

Perrenoud, Philippe (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.

Pichon-Rivière, Enrique (1985) *El Proceso Grupal*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Pichon-Rivière, Enrique (1985) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Piobetta, J.B. (1960), *Exámenes y concursos*, Buenos Aires, Kapelutz

Postic, Marcel (2000), *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Madrid, Narcea.

Quiroga, Ana (1998) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*, Buenos Aires, Ed. Cinco.

Reinoso, Marta (2001), *Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El caso de la cuenca carbonífera de Río Turbio*, UNPA.

Souto, Marta (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Souto, Marta (2001), *Ética y violencia en educación* en Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, Año X, Nro. 18, Buenos Aires.

Trilla, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Alertes.

Ulloa, Fernando (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós

Zito Lema, Vicente (1976) *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires. Timerman