



URDIR LA TRAMA

Análisis Institucional en Educación

Víctor Martín Elgueta

Prólogo de Marcela Ickowicz & Paola Valdemarin

Colectivo NOESUNAPIPA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica

Dirección de Carrera
Ciclo de Profesorado

Elgueta, Víctor Martín

Urdir la trama: análisis institucional en educación / Víctor Martín Elgueta. - 1a ed. - Mendoza: Secretaría de Investigación y Publicación Científica, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-91454-0-3

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Tradiciones. I. Título.

CDD 370.72

Dirección Editorial

Gabriela Barros

Graciela Mercado

Patricia Pessino

Priscila Mariana Vitto Bustos

Víctor Martín Elgueta

Arte de tapa y separadores

Patricia Pessino

Colecciones NOESUNAPIPA

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723
Prohibido su reproducción total o parcial.
Derechos reservados.

URDIR LA TRAMA

Análisis Institucional en Educación

Víctor Martín Elgueta

Colecciones **NOESUNAPIPA**

Índice

Prólogo	01
Marcela Ickowicz & Paola Valdemarin	
Presentación	11
CAPÍTULO 1	15
Antecedentes y Referencias Comunes	
CAPÍTULO 2	21
La tradición francesa de análisis institucional en educación	
Pedagogía Institucional	24
Pedagogía Terapéutica	26
Autogestión Pedagógica	27
Sociopsicoanálisis	29
Grupos, Inconsciente y Análisis Transicional	32
Pedagogía de la Formación	39
LOS APORTES DE GILLES FERRY	40
LOS APORTES DE JEAN CLAUDE FILLOUX	41
LOS APORTES DE JACKY BEILLEROT	43
LOS APORTES DE CLAUDINE BLANCHARD LAVILLE	44
LOS APORTES DE EUGÉNE ENRIQUEZ	46
CAPÍTULO 3	49
La tradición argentina de análisis institucional en educación	
Antecedentes argentinos: Psicología Social y Psicología Institucional	51
Psicopedagogía Institucional	56
Análisis Institucional Argentino	60
INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SITUACIONES CRÍTICAS	66
GRUPOS ACADÉMICOS	67
Didáctica Analítica	70
Diagnóstico Institucional	71
Didáctica de lo Grupal	74
Sociopsicoanálisis Rioplatense	77
Análisis Pedagógico Institucional	80

CENTRADAS EN EL EJERCICIO DE ROLES Y SUS PRÁCTICAS	80
ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVA	81
CAPÍTULO 4	83
Dispositivo de formación de los enfoques institucionales en educación en función de tradiciones francesas y argentinas	
Algunas coordenadas para situar la propuesta	85
Aporte a un seminario “Teorías Institucionales...” Maestría Análisis Institucional. FCPyS. UNCUIYO. 2022	86
Grupo de Formación Autogestionado “Tradiciones francesas y argentinas en educación desde los enfoques institucionales”. Centro de Estudios en Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. FCPyS. UNCUIYO. 2023	90
Una reflexión personal sobre los sentidos de esta obra.	92
Bibliografía	99
Colectivo NOESUNAPIPA	113



PRÓLOGO

Prólogo

Agradecemos a Víctor Martín Elgueta la invitación a presentar su libro **Urdir la trama. Análisis institucional en educación**.

En la aceptación de este convite incidió el conocimiento de algunas de sus investigaciones y el aporte que entendemos hacen al campo de la educación desde los enfoques institucionales.

Es un colega con el que mantuvimos intercambios en diferentes momentos y ámbitos, con el que compartimos la universidad pública argentina como ámbito de trabajo en las que desarrollamos, en diferentes regiones del país, prácticas en análisis institucional.

En nuestra experiencia, posibilitó ese conocimiento mutuo las convocatorias recurrentes de Lidia Fernández a formar parte de múltiples dispositivos de distinto carácter que fomentaron y fomentan el interés especial por vincular a los investigadores institucionales y sus producciones, por fomentar el intercambio de sus avances y sus dificultades en procura de crear condiciones suficientes para analizar con otros las vicisitudes, los derroteros y las especificidades de las prácticas en análisis institucional en diversidad de áreas de la vida humana.

Estas experiencias hicieron posible la construcción de una más amplia trama en la que nos vinculamos múltiples investigadores institucionales, de diferentes universidades, regiones, experiencias y generaciones.

La invitación de Martín -que trabaja en la Universidad Nacional de Cuyo- y nuestra aceptación, nos supuso el desafío de intercambiar y articular ideas y expresarlas aquí con la pretensión de aportar a algunos de los beneficios y debates que nos propone su obra.

De su lectura y posterior secuencia en reuniones de intercambio, advertimos **tres asuntos** que nos resultaron especialmente interesantes porque nos invitaron a pensar y a los que nos vamos a referir, con el sentido de continuar el diálogo con el autor y alentar a los lectores a conocer en profundidad esta obra y sumarse a los debates que propone.

El **primer asunto** -central, tal como lo plantea el autor-, refiere a su interés por *“abordar la educación como objeto de intervención, formación e investigación desde los enfoques psicosociales en las tradiciones francesas y argentinas”* y lo desarrolla en los tres primeros capítulos.

A nuestra comprensión, su valor radica en el profuso y minucioso trabajo de selección, organización y sistematización de algunos de estos desarrollos en una secuencia histórica. Da cuenta de ello la descripción de multiplicidades de corrientes que surgen a partir de la década del '50 y hasta la actualidad en Francia y Argentina, fundadas especialmente en críticas a la Pedagogía Tradicional y a la burocracia y centralidad de los Estados Nacionales. Los autores que se citan, sus aportes sustantivos y las bifurcaciones que Martín va presentando, se nutren y conjugan múltiples

perspectivas disciplinares (psicoanálisis, sociología, antropología, psicopedagogía, entre otras), hacen foco en diferentes tipos de prácticas (formación, investigación, intervención), emplazan sus estudios en diferentes niveles educativos, construyen y focalizan en objetos de investigación, intervención y/o formación diversos y trabajan con diferentes tipos de sujetos o grupos y posiciones institucionales.

Hay un conocimiento y reconocimiento mutuo entre estas perspectivas y sus creaciones (por conocimiento directo entre sus autores, por trabajo conjunto o por noticias de sus producciones) que tal como va presentando y amalgamando Martín, fueron nutriendo la especificidad de sus creaciones, y le va permitiendo al lector -poco a poco- advertir o repasar (según la expertiz) los hilos de esa *trama*. En esta amplitud y complejidad del desarrollo del análisis institucional en educación en las tradiciones francesas y argentinas, Martín hace un aporte sustantivo entramando y urdiendo los hilos de su historicidad, al modo del trabajo que hace una lanzadera en el telar.

Otra cuestión que aporta la obra y resulta de mucho interés, es la invitación a los lectores a profundizar en la consulta de perspectivas de autor o corrientes específicas. Podría aportar a profundizar, complejizar y ampliar fundamentos teórico técnicos a las propias líneas de trabajo y advertir o afinar la afiliación académica, la inscripción de las propias preocupaciones y producciones, en alguna o en una conjunción de corrientes institucionales y sus especificidades.

Ayudan en este sentido, la presentación de los aportes centrales que Martín sintetiza en el cuerpo del texto tanto como las notas al pie, las citas ampliatorias, las citas bibliográficas, las preguntas que se plantea, las investigaciones que menciona y cuyo desarrollo quedan pendientes para quienes se interesen en las tradiciones de las que se ocupa.

Aumenta valor al trabajo de historización de estas perspectivas y tradiciones, publicarlo en la situación actual que, como en otros momentos de al menos la historia reciente argentina¹ -desde donde nos situamos-, tiende a la fragmentación de los lazos y al desentendimiento de las vulnerabilidades sociales.

De ahí el valor de revisitar estas perspectivas que tanto en los momentos y ambientes en los que fueron producidas como en la actualidad, ponen en cuestión y van a contrapelo del estatus quo, se interesan por la comprensión del sufrimiento humano y acompañan posibles procesos emancipatorios con la creación y afinamiento sucesivo de dispositivos de diferente tipo.

Atendiendo a las experiencias disruptivas que hemos vivido en situaciones semejantes a las actuales, es posible esperar que en los ámbitos académicos estos fenómenos de fragmentación y desestimación del sufrimiento humano -en sus diferentes dimensiones y ámbitos de la vida-, provoque, al menos, puntos de riesgo como los que siguen:

¹ Nos referimos a la irrupción de políticas neoliberales en momentos especiales y sucesivos de la historia reciente en nuestro país, que produjeron crisis socio económicas, culturales y políticas de envergadura.

- socavar los apoyos de las organizaciones del trabajo para sostener estas perspectivas en investigación, intervención y formación, y el desaliento en los formadores, los directores, los investigadores en formación, los equipos...,
- la puesta en cuestión de los fundamentos teórico-técnicos que dan cuenta de la complejidad de los acontecimientos humanos, y la “flojera” en el sostén de encuadres ético-técnicos necesariamente complejos para la captación, descripción e interpretación de los fenómenos que se pretenden comprender...,
- desafiliarse o desenlazarse de la/s cadena/s intergeneracionales de corrientes, perspectivas de autor y sus producciones, y
- en consecuencia, entrar en un proceso de des-historización de las propias prácticas y sus fundamentos.

En la situación actual a la que nos referimos, el desentendimiento del sufrimiento de las mayorías vulneradas es promovido por el mismo Estado, actúa vertiginosamente abandonando su responsabilidad como garante de los servicios sociales básicos (entre ellos la educación) y entrona esta disputa en la idea de recuperación de la libertad.

Como mencionamos antes, Martín describe especialmente en los orígenes de las tradiciones francesas y argentinas del análisis institucional en educación, el develamiento en las Pedagogías Tradicionales de los rasgos burocráticos y centralizados de los Estados, y la creación de corrientes autogestivas, no directivas que tiendan a la liberación de los sujetos y los grupos.

En el contexto actual y a nuestro entender, urge:

- conocer y afinar los aportes que sistematiza Martín en este libro, atendiendo especialmente a los contextos socio históricos de estas producciones que permita advertir o profundizar las disputas e intercambios que estos autores y corrientes mantuvieron con aquellos estados y sociedades contemporáneos a ellos,
- interrogarnos, debatir y volver a pensar colectivamente cuáles son o serían los rasgos de los idearios y del proyecto que orienta las prácticas en análisis institucional en educación, en un contexto nacional actual de abandono y desentendimiento del sufrimiento social por parte del Estado, y
- convocarnos a pensar el “estado de situación” en argentina de las producciones orientadas por los enfoques institucionales (en educación y en otras dimensiones de la vida) cuyos embates a su existencia se re-editan en situaciones críticas como la actual.

Martín plantea en el cuarto capítulo, el **segundo y tercer asunto** al que nos vamos a referir. Uno de estos asuntos alude a la descripción del “*dispositivo de formación autogestivo*” que desarrolla en equipo con Claudia Reghitto y Patricia Pessino en la

Universidad Nacional de Cuyo. El otro asunto que nos interpeló y sobre el que nos interesó pensar, se refiere a una preocupación del autor por la cuestión de la *herencia* en las prácticas de investigación, intervención y formación en análisis institucional en nuestro país, y lo plantea sobre el final, bajo el subtítulo “*reflexiones finales*”.

Respecto al **segundo asunto**, a nuestro entender, el dispositivo hace foco en hacer conocer a investigadores, intervinientes y formadores las tradiciones francesas y argentinas del análisis institucional en educación que Martín desarrolla en los primeros capítulos de este libro.

Para ello, el equipo crea y pone a prueba, el dispositivo que se describe. Se organiza en una secuencia de seis (6) aproximaciones. Se inicia con la presentación de las corrientes y autores a cargo de los coordinadores, continúa con instancias de trabajo grupal e individual en las que se profundizan, a criterio de los pequeños grupos que se forman, algunas de las corrientes de su especial inquietud. En instancias del grupo total, se presentan los avances que se elaboraron previamente en reuniones autogestivas.

Desde el año 2022, en un caso probaron este dispositivo de manera presencial y en otro de los casos de manera virtual, y lo concretaron y proyectan hacerlo en espacios de formación de posgrado y de capacitación, tanto en la Universidad Nacional de Cuyo como en Instituciones de Educación Superior de Mendoza.

La referencia a la propia trayectoria de formación que hace Martín, y que enseguida transcribimos, alude a algunos de los fundamentos en la creación de este dispositivo:

“¿cómo ha sido en mi propia trayectoria la formación en el análisis institucional en el campo educativo? Y advertí que, por lo general, estuvo centrada en algunas tradiciones en forma intensiva, con noticias de algunas y una omisión o ausencia de otras. Y en ello, mi propia afiliación a algunas de los desarrollos del análisis institucional se sostenía sobre mi desconocimiento de otras. Así, desde mis propios desarrollos (Víctor Martín Elgueta, 2025) me consideraba heredero de algunas tradiciones del análisis institucional en el campo educativo sin haber tenido acceso por mucho tiempo al archivo de otras ni a sus arcontes (guardianas/es o custodias/os)”.

Como es habitual, respecto al trabajo con las teorías y sus autores, es tarea inherente a los procesos de investigación, intervención y formación hacerse de al menos tres cuestiones. Producir estados de la cuestión sobre el objeto en el que se focaliza y, en base a esta puesta a punto, inscribir y afinar el propio objeto, sea cual sea el tipo de práctica de la que se trate en análisis institucional.

En nuestra experiencia, este tipo de trabajo suele hacerse en diferentes condiciones materiales de producción. En algunos casos de manera autónoma, en

soledad o en equipo, con orientaciones de directores, titulares de cátedra, investigadores formados. En otros casos, especialmente estamos pensando en las condiciones de investigadores y formadores de universidades periféricas y/o con cátedras unipersonales, se produce de manera autónoma y en soledad, o entre pares con niveles de formación semejante.

Este dispositivo de formación que proponen Martin, Claudia y Patricia, tiene desde nuestra experiencia, el especial valor de poner a disposición de colegas en formación, un proceso de acercamiento teórico ya sistematizado y acompañado, secuenciado, regulado, tanto por el equipo coordinador como por los pares de los pequeños grupos y del grupo total. Permite -tal como aludimos en el primer asunto- no solo el conocimiento de la multiplicidad y diversidad de corrientes y autores en las tradiciones francesas y argentinas, sino también un tipo de trabajo personal y grupal acompañado, para explorar la inscripción de las propias prácticas, intereses, preocupaciones e interrogantes.

El dispositivo acompaña la invitación al diálogo de los participantes con los autores, y en ese proceso, crea condiciones para ampliar los propios campos perceptuales y complejizar las dimensiones de análisis del comportamiento humano en su expresión a nivel de los sujetos y grupos en establecimientos educativos. Para el caso de la selección de autores que hace Martin, aluden tanto a los aspectos conscientes como inconscientes de lo que acontece en establecimientos educativos de diferentes niveles.

En nuestra experiencia de investigación, intervención y formación, orientada por dispositivos complejos creados y afinados por Fernández, L. (2005; 2007; 2008; 2010), sus equipos y las experiencias que nos ha sido posible desarrollar, resulta una condición indispensable en los dispositivos de formación hacer lugar al doble análisis.

En el caso del trabajo con los corpus teóricos en situaciones de formación, supondría a nuestro entender, hacer lugar y tiempo al análisis de **las dinámicas y las dramáticas subjetivas y colectivas** de los participantes respecto a los rasgos y carácter de sus vínculos con, al menos:

- las figuras de autoridad (la teoría, los autores, la propia autoría, los formadores, la formación, el saber...)
- el papel y lugar de la empiria y la teoría en la comprensión de la significación de la experiencia humana...
- las organizaciones del trabajo (la institución de la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas...)
- el papel y las vicisitudes que acontecen en el equipo coordinador y con los participantes...

Desde perspectivas clínicas, la consideración de su análisis procura captar -cada vez con mayor profundidad- los niveles de significación, desde los aspectos manifiestos hasta los más profundos e inconscientes que se activan en este tipo de dispositivos. Y con ello, atemperar el riesgo a la repetición que supone la resistencia del inconsciente en las relaciones con el saber (Blanchard Laville, C.:1996) y el carácter de su incidencia en el tipo de prácticas en las que se estén formando los participantes (en investigación, intervención, formación).

El **tercer asunto** que nos interesa comentar refiere a la preocupación de Martin por *“la apropiación de la herencia de los enfoques institucionales en educación (...) como una agenda de trabajo posible”*.

La cuestión de la herencia y la transmisión intergeneracional en sí misma resulta una preocupación compartida. Los seres humanos ponen especial atención y cuidado en la transmisión de los *proyectos* que les resultan vitales para garantizar su continuidad (sus ideas, sus formas de pensar, de hacer, de relacionarse, de ser, de estar...). Enríquez, E. (2002) y Fernández, L. (2005), entre otros, al referirse a lo institucional en los comportamientos humanos, plantean que la transmisión parece una necesidad y por eso es objeto de tantas regulaciones especiales como son las regulaciones de la educación, de la socialización en múltiples ámbitos. Cada grupo humano procura asegurar de alguna manera que lo que aprecia va a durar más que la vida de los individuos que lo integran.

Estos supuestos nos ayudaron a reparar en algunas cuestiones. Una, referida a la recurrencia con la que se expresó esta necesidad humana de transmisión, en las experiencias que relataron los sujetos a los que consultamos en nuestras líneas de investigación e intervención. Otra, más directamente vinculada al trabajo de la transmisión intergeneracional y el trabajo psíquico e intersubjetivo en sujetos y grupos que desarrollan prácticas orientadas por enfoques institucionales.

Sobre la *primera cuestión*, por su carácter existencial el tema en cuestión pareciera expresarse de manera transversal en la especificidad de los objetos con los que se trabaja en las prácticas, aun en aquellos que a primera vista parecieran distantes.

Por ejemplo, en el caso de la línea de investigación de Marcela sobre la formación del docente universitario en el ámbito académico, se cuenta con abundante material empírico que expresa las múltiples preocupaciones por la cuestión de la herencia, de la transmisión del legado. Sobre la base de estas preocupaciones, las generaciones formadas crean ámbitos, proyectos, tareas que tienden a garantizar a las generaciones en formación, la transmisión de saberes disciplinares y de un saber hacer complejo...qué se hace y cómo se hace en los modos de hacer ciencia, en los modos de enseñar, qué y cómo se es universitario, de qué modos y con quiénes intervenir en la vida política universitaria y otros...

En el caso de la línea de investigación de Paola que se interesa por conocer experiencias migratorias, el material empírico mostró multiplicidad de cuestiones vinculadas al tema de la transmisión y la tramitación de la herencia. En esta oportunidad mencionamos tres de esos fenómenos en sujetos que forman parte de familias con experiencias migrantes en diferentes generaciones: a) la migración queda disponible como camino posible ante situaciones críticas y/o especialmente conmovedoras de la vida, b) expone a un tipo de vínculo ambivalente con el hecho migratorio: *¿irse o quedarse es ser parte de la familia o alejarse de ella?*, y c) entre los que continúan el viaje en la cadena migratoria familiar, la migración se liga a experiencias de protección y amparo, así como a experiencias de desamparo y rupturas familiares.

Sobre la *segunda cuestión* referida a los sujetos y grupos que desarrollan prácticas orientadas por enfoques institucionales, en ocasión de elaborar este prólogo, resultó de nuestro interés volver a mirar, a luz de la preocupación de Martin, algunos de los aportes de las teorías psicoanalíticas de grupo, que se interesan por la transmisión intergeneracional y conciben al sujeto del inconsciente como sujeto de la herencia, y más ampliamente como sujeto del grupo (Kaës, R.:1996; Faimberg, H.:1996). También la consulta a algunos aportes desde la perspectiva antropológica de Candau, J. (2001; 2002), así como las líneas de investigación e intervención y las propias experiencias intergeneracionales de formación.

A la luz de esa revisión, y por la relevancia que a nuestro criterio tiene la agenda que sugiere construir Martin, estimamos podría requerir -a nivel de cada analista y sus equipos-, encarar un trabajo psíquico, intersubjetivo, entre pares e intergeneracional, y sostenido en el tiempo, que ayude, entre otros, a la captación de:

- los contenidos, procesos y modalidades de la transmisión de legados,
- los vínculos con los fundadores, y
- los modos en los que la interpretación y tramitación de ese legado se enlaza con las historias personales y sociales de los analistas institucionales, con los temas de su especial interés, con los contextos y ámbitos de producción...

Tendría el valor de ayudar a reconocer su incidencia (o su distancia...o su disidencia...) en el campo de las propias prácticas (de investigación, intervención, formación). Por ejemplo, podría ayudar a advertir la historicidad de sus rasgos y fundamentos éticos, teóricos, técnicos...las temporalidades intergeneracionales y contemporáneas que orientan la propia producción, las continuidades y diferencias entre lo que hacemos y las producciones, corrientes, tradiciones, formadores, autores que nos anteceden en el complejo campo de las prácticas en análisis institucional tanto en educación como en otras dimensiones de la vida humana.

En este proceso, sin duda el conocimiento de las tradiciones teóricas, sus corrientes y autores, constituyen uno de los aspectos relevantes que nos acompañan en el trabajo de elucidación, de comprensión, de búsqueda de sentido de lo que les

acontece a los analistas formados y en formación, que a nuestro criterio requeriría ser completado, ampliado, complejizado con la indagación de aquellos otros asuntos o dimensiones que sugerimos u otros que se estimen...para captar en la dramática de los analistas institucionales los fenómenos de la transmisión, la herencia y las modalidades de su tramitación.

Así como resultó estimulante para nosotras la lectura y el intercambio en torno a esta producción, alentamos a los lectores a conocer esta obra y a continuar entramando sus reflexiones y experiencias en la urdimbre que Martín nos propone.

Marcela Ickowicz
Paola Valdemarin



PRESENTACIÓN

Presentación

Este libro es doblemente tributario. Primero, de la tesis doctoral del autor: “Institucionalización de la instrucción en las Primeras Letras en el Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1771 y 1872”, defendido en diciembre de 2023 en el Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (Mendoza). Y -en segundo término-, de un dispositivo autogestivo de formación diseñado y experimentado junto a Patricia Pessino y Claudia Reghitto. Una vez desarrollada en noviembre de 2022 en el marco de la Maestría en Análisis Institucional de la FCPyS (UNCuyo) como un aporte al seminario “Teorías Institucionales Sobre Grupos, Organizacionales y Prácticas Sociales” y que se denominó “Teorías institucionales sobre prácticas educativas/formativas y sus dinámicas”. Y la otra, de junio a septiembre de 2023, en un grupo de formación autogestivo impulsado por el Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales Fernando Ulloa, de la FCPyS (UNCuyo). Para 2025, la propuesta ha sido aprobada para ser ofrecida como curso de doctorado en la misma facultad.

El propósito de esta publicación es abordar la educación como objeto de intervención, formación e investigación desde los enfoques psicosociales en las tradiciones francesas y argentinas. Empresa pretenciosa que corre el riesgo de dejar afuera algún aporte y tradición. Sin embargo, se considera preferible correr ese riesgo para convocar al debate tanto sobre las tradiciones expuestas como aquellas que no se hayan considerado.

El libro cuenta con cuatro capítulos. En el primero, se alude a los antecedentes y referencias comunes tanto para la tradición del análisis institucional francés como argentino en educación. En el segundo, se desarrollan algunos aportes de la tradición francesa. En el tercero, se desarrollan los de la tradición argentina. Y en el cuarto se explicitan los dispositivos de formación autogestivo experimentado junto a Patricia Pessino y Claudia Reghitto.

El siguiente esquema pretende ofrecer una síntesis de los aportes acá reunidos (esquema: “Enfoques Institucionales sobre Educación”).

Enfoques Institucionales sobre Educación



Elaboración propia



CAPÍTULO 1:

Antecedentes y Referencias Comunes

Antecedentes y referencias comunes

Desde finales de la década de 1950 se registran experiencias de análisis, investigación e intervención en instituciones educativas desde enfoques psicosociales tanto en Francia, EEUU, Gran Bretaña como en Argentina. Todas ellas comparten una visión crítica sobre los modos en que las instituciones educativas se configuran como lugar y relaciones de producción al servicio de las “fuerzas de control” del aparato estatal en el que es difícil instituir un orden diferente.

Se parte de la crítica a un Estado centralizado y burocrático moderno que se afana por mantener el poder y la producción, y sobre lo que no está siempre disponible su toma de conciencia (Ida Butelman, 2006; René Lourau, 2008). Estado que instala una pedagogía tradicional en el que se impone un sistema interno en las clases que no se puede cuestionar (horario, programa, normas de trabajo asociados al mundo del trabajo): “es el marco necesario de la formación, y en cuanto soporte de ésta se le considera imprescindible” (Georges Lapassade, 1986:30).

En ambas tradiciones se postulan como antecedentes² los desarrollos en EEUU de Kurt Lewin sobre las **dinámicas de grupos**³ y su propuesta de interdependencia cooperativa, los Grupos T, la Pedagogía No Directiva de Carl Rogers y los aportes del movimiento de la nueva pedagogía o nueva escuela vinculados a John Dewey⁴. Antecedentes que postulan en coincidencia que un/una sujeto/a aprende sólo en un contexto de libre elección y autonomía (paidocentrismo) en consonancia con los aportes de María Montessori, Jean Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Celestín Freinet. Georges Lapassade (1988) conceptualizará por instituciones internas a las clases a un conjunto de técnicas institucionales que estructuran y regulan los intercambios pedagógicos. Para el autor, estaremos ante una pedagogía tradicional cuando el único que decide sobre las instituciones internas es el docente sin participación alguna de estudiantes. Y a la que opondrá la autogestión pedagógica (en la que reconoce muchas alternativas) como aquella en cuya elección, decisión y puesta en marcha deciden estudiantes generando espacios contra institucionales.

En una entrevista, Georges Lapassade (Georges Lapassade & Ahmed Lamihi, 2001) explicita como “fuentes” del **análisis institucional** en Francia a dos actividades complementarias: de formación y de intervención.

² Como el desarrollo está centrado en las instituciones educativas o de la formación, se ha obviado como fuente de ambas tradiciones los aportes de Karl Marx y de Sigmund Freud que son una referencia ineludible que está presente en casi la totalidad de las obras sobre análisis institucional (aunque en algunas la alusión sea implícita). Y en forma particular en Bleger José (1988); Butelman Ida (2006); Vázquez ida & Oury Fernand (2001); Lapassade Georges (1986) sólo para nombrar algunos.

³ Ida Butelman (2006:22) postula que la dinámica de grupos se configura como un instrumento de indagación y cambio en el análisis institucional.

⁴ En especial la escuela-laboratorio vinculada a la Universidad de Chicago.

Sobre la formación menciona que en 1955 un grupo de franceses asistieron a cursos de Psicosociología de los Pequeños Grupos⁵ en Estados Unidos con el dispositivo de Grupos T inventado en 1946 por el psicólogo Kurt Lewin para abordar problemas de grupos en cuadros de las empresas en Bethel, EEUU⁶. En otoño de 1955 quienes se formaron lanzaron en Francia el movimiento de los T.Groups con sus nociones de pedagogía no directiva (no transmitía conocimientos, sino que el conocimiento emergía del grupo por sí mismo) y una detallada descripción del trabajo de los “monitores”.

Y en cuanto a la intervención; surgió a partir de las demandas de empresas, asociaciones o escuelas que buscaban psicólogos/as para ayudar a reflexionar sobre problemas e intentar solucionarlos. Y la práctica de referencia fue a la de Jacques Elliot (más de 20 años) en una empresa británica.

Sintetizando, en la experiencia francesa se usaron las técnicas de los Grupos T, grupos de entrenamiento o grupos de formación: “Eran grupos que se autoanalizaban ellos mismos permanentemente con un fin didáctico” (Georges Lapassade & Ahmed Lamihi, 2001). Y el uso de estos dispositivos de intervención –en confluencia con los desarrollos en Argentina- se consideraban un modo de evitar los riesgos que entrañaba la burocratización.

Por otro lado, otra referencia de ambos países son los aportes desde el **psicoanálisis británico**⁷ en las producciones de Melanie Klein, Wilfred Bion y Donald Winnicott. Ida Butelman (2006) señala que estas teorías propusieron nuevos conceptos a las teorías a las dinámicas de grupos a partir de la inclusión de la dimensión de lo inconsciente y René Lourau (2019) indica que estos aportes constituyen una crítica a una concepción normalizada de la infancia escolarizada que supone una disyunción entre desarrollo intelectual y emocional. Insistirá en que se produce una conexión transductiva entre los aportes de la psicología de niñas/es/os de la tradición cognitivista y el terrorismo de Estado que tiene efectos en la carrera escolar de niñas/es/os y adultas/es/os y profesionales de la educación. René Lourau hablará de una doble institucionalización: la de la escuela obligatoria y el de la psicología infantil. En donde la psicología de la infancia no será otra cosa que una psicología de la/del niña/e/o escolarizada/e/o. Aspecto que impide no sólo decir, sino también leer de otra forma el modo de dar tratamiento a la infancia en la escuela y se refiere esto el autor cuando usa la categoría de “terrorismo de estado”. En Argentina, Ida Butelman (2006) compartirá el mismo diagnóstico añadiendo que la contratación de maestras/os para la recuperación se constituye como un

⁵ Que Levy Moreno denominaba Sociometría mientras Kurt Lewin denominaba Dinámica de Grupos. Entre el grupo de franceses que asistieron en 1955 se cuentan a Max Pagés, Robert Pagés y Claude Faucheux.

⁶ Georges Lapassade narra que, en las sesiones de verano de 1945, mientras Kurt Lewin se reunía con sus asistentes por la tarde para comentar lo que había sucedido en el proceso de los grupos de los participantes de cuadros de empresas que habían trabajado por la mañana, éstos últimos entraron y escucharon la reunión y solicitaron participar: “Ustedes hablan de nosotros y eso que ustedes dicen nos interesa”. El tema que los convocaba a las sesiones de la mañana era el mismo que se discutía por la tarde sin su participación: proceso de los grupos.

⁷ En las que confluyen las del canadiense Elliot Jacques.

analizador de lo expuesto por René Lourau y agregará: no estamos sólo ante un fracaso metodológico, sino que pone de manifiesto pautas transculturales del acceso al conocimiento en el que se impone un sistema normativo a la niñez que no ignora sólo sus distintos contextos culturales de procedencia sino también sus características individuales.

En síntesis, convergen en ambas tradiciones los desarrollos estadounidenses sobre dinámicas de grupo de Kurt Lewin, de la escuela nueva de John Dewey y de la pedagogía no directiva de Carl Rogers. Del canadiense Elliot Jacques su experiencia de más de 20 años con trabajadores de una empresa inglesa. Y del psicoanálisis británico los aportes de Melanie Klein, Wilfred Bion y Donald Winnicott. Así, los enfoques institucionales tienen una historia multidisciplinaria en la que la acción – en términos de quehacer – precede a aquello que tanto los desarrollos franceses como los argentinos denominan **análisis institucional**.

A continuación, ofrecemos una breve comparación preliminar entre ambas tradiciones. La tradición francesa pondrá más énfasis en el postulado de libre elección y autonomía. A ello se dedicará con la construcción de dispositivos pedagógicos. En la tradición argentina el postulado está presente en forma explícita en Ida Butelman y su desarrollo de la psicopedagogía institucional. En los demás desarrollos, este postulado está presente de un modo implícito. Sin embargo, al igual que en la tradición francesa, la argentina explicita y desarrolla dispositivos pedagógicos o de formación (Lidia Fernández 2005-2007-2008), didáctica grupal (Marta Souto 1999-2000), sociopsicoanálisis (María José Acevedo 2008-2020), entre otros.

Por otro lado, mientras la tradición francesa explicita su vinculación con otras tradiciones pedagógicas (incluso despliega las consideradas dentro del análisis institucional), en la tradición argentina casi no hay una mención (incluso en adhesión o crítica, salvo respecto a la pedagogía tradicional) con otros desarrollos pedagógicos como la escuela nueva argentina, pedagogía de la liberación, tecnicismo educativo. En este marco, la revisión histórica educativa (en términos de René Lourau 2019) es una tarea pendiente en el análisis institucional en educación argentino.

A continuación, avanzaremos sobre aportes del análisis institucional a la educación de las tradiciones francesa y argentina⁸.

⁸ Existen otras tradiciones, pero excede el propósito de esta publicación. Solo para mencionar dos artículos entre otros posibles de América Latina. Sobre la tradición brasilera puede consultarse Nair Irema Silveira Dos Santos (2002) "Movimiento institucionalista e análise institucional no Brasil". En *Revista Sociais e Humanas*, Número 15, 55-62. Y sobre la tradición mexicana, a Roberto Manero Brito (1991) "El análisis institucional en México". En María José Acevedo & Juan Carlos Volnovich (selección de textos) *El espacio institucional* 2. Buenos Aires, Lugar Editorial.



CAPÍTULO 2:

La Tradición Francesa del Análisis Institucional en Educación

La tradición francesa de análisis institucional en educación

En la tradición francesa del análisis institucional en educación encontramos como desarrollos a la Pedagogía Institucional, la Autogestión Pedagógica, la Pedagogía Terapéutica, el Psicosocioanálisis, los aportes de la Psicología Transicional y de la Pedagogía de la Formación.

Esta evolución puede comprenderse en el contexto de regulaciones del sistema educativo francés que desde la década de 1960 permiten el desarrollo de Escuelas Experimentales de pedagogías alternativas.

Así, los enfoques psicosociales en Francia han aprovechado dichas condiciones para su desarrollo y puede explicar (a diferencia de la tradición argentina) su afán por fundar todos sus aportes en una discusión dentro del campo de la pedagogía para establecer cuáles son sus contribuciones y diferencias respecto a otras experiencias y tradiciones pedagógicas de Francia y occidente. En este sentido puede ser interpretada la publicación de 1997 de René Lourau “L'Éducation libertaire” en el que explicita dos razones de una necesidad de revisión histórica de las tradiciones pedagógicas (que puede extenderse a otros fenómenos sociales en estudio):

- 1º. Porque es indispensable periodizar.
- 2º. Porque la pregunta por la actualidad conlleva una interrogación sobre las actualizaciones que tienen un origen pretérito pero que operan en el presente.

En ese marco, es de su interés rastrear históricamente la “actualidad” y las “actualizaciones” de una ideología libertaria en las prácticas educativas y la pedagogía. Con ese propósito recorrerá una serie de experiencia que considera antecedentes de la “pedagogía institucional” en Francia en las que toma sus dispositivos de intervención y algunos de sus marcos referenciales: 1860 Escuela de León Tolstoy y aportes del movimiento anarquista impulsados por Joseph Proudhon, Mijail Bakutin y Pior Kropotkin; 1880-1884 Orfanato de Cempuis a cargo de Paul Robín; 1884 Caso de Alfred Dreyfus; 1899 Francisco Ferrer en España; 1897 Escuela Libertaria propuesto por Jean Grave; Movimiento de la Escuela Nueva en EEUU de John Dewey; 1900-1914 Escuela La Colmena del militante anarquista francés Sabástien Faure; 1901 la Escuela Moderna en Barcelona de Francisco Ferrer y en Suiza la Escuela Activa de Adolphe Ferreire; 1907 en Italia la Casa de Niños en Roma de María Montessori; 1907 en Francia la Escuela de l'Ermitage de Ovide Drecoly; 1919-1930 en la Alemania post-imperial luego de la primera guerra mundial la Escuela de Hamburgo; las ideas de la Educación Nueva sostenidas en Polonia en orfanatos por el médico Janus Korcsak; alrededor de 1935 en Provenza la Escuela Moderna de Célestin Freinet; el psicoanálisis libertario de la Escuela de Summerhill en Gran Bretaña de Alexander Neil; el método de teatro propuesto por Bertoldt Brecht; las obras de los estadounidenses John Dewey y Paul

Goodman; las del brasilero Paulo Freire; las del yugoslavo Ivan Illich y su incidencia en el centro de investigaciones de Cuernavaca (México). Finalmente, también ubica como antecedentes a Raymond Fonvielle y Fernand Oury. Sin embargo, consideramos que estos últimos ya forman parte de la Pedagogía Institucional que generará una división entre “docentes” (pedagogía terapéutica) y “psicosociólogos” (autogestión pedagógica). Por otro lado, la obra de Aida Vásquez & Fernand Oury (2001) ofrece otro recorrido histórico que puede consultarse y que está organizado en torno a “aportaciones”: de Freinet, americana (que refiere a EEUU), soviética, de los movimientos de la juventud francesa, de la psicología de grupos, del psicoanálisis en la escuela y de la psicoterapia institucional.

A continuación, ofreceremos algunos rasgos de los distintos desarrollos en el campo de la educación y la formación desde enfoques psicosociales en Francia.

Pedagogía Institucional

Según Antoni Colom (2000) la **pedagogía institucional** es una tendencia educativa de la segunda mitad del siglo XX francés en el que confluyen distintos aportes psicológicos, políticos, sociológicos y psiquiátricos cuyos rasgos salientes son un radicalismo crítico, humanismo, antiautoritarismo, oposición al sistema establecido y una lectura política de la pedagogía. Tiene como telón de fondo sociedad en confrontación luego de haber padecido dos guerras mundiales y el Mayo Francés del 68, llegando a considerarse como la pedagogía propia de esta experiencia social.

Por otro lado, emerge como resultado de un cisma del movimiento freinetista en 1961. Antoni Colom (2000) desarrolla con detalle las causas del cisma con el movimiento freinetista en su obra. Enfatizamos de su análisis que el grupo cismático tenía en común una actitud antiautoritaria que se ponía en confrontación con la estructura verticalista y jerárquica que prevalecía en el movimiento freinetista muy similar a la forma de organización del partido comunista. Georges Lapassade (1986) será más crítico con el movimiento expresando que las invocaciones técnicas y metodológicas modernizan y actualizan la escuela tradicional pero que no logra una verdadera innovación o revolución en la escuela. Así, para la pedagogía institucional: está primero el/la niño/a y no el método, la vida en el aula debe ser sinónimo de vida en libertad y hacer escuela es desarrollar la capacidad de autogestión de estudiantes. Y Michel Lobrot (2022) expresará que la pedagogía institucional parte del señalamiento crítico al movimiento de la escuela nueva de que en sus planteos está ausente la dimensión institucional que supone una propuesta de cambio pedagógico que busca transformar prácticas y contenidos. Así, tener en cuenta una dimensión institucional implica la generación de cambios en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Y es en ese horizonte que se inscribe la autogestión pedagógica.

Es en ese contexto que docentes, psicosociólogas/os y terapeutas (por lo general parisinos) se reagruparon y conformaron tres grupos: **Grupo Pedagogía Institucional** (que dará lugar a la Autogestión Pedagógica), el **Grupo de Educadores Terapeutas** (Pedagogía Terapéutica) y –con menor trascendencia y desarrollo- el grupo que aglutinaba a las docentes de parvularios denominado **Grupo de Investigación o Groupe de Recherche**. El tercer grupo estaba dirigido por Annie Grochowski y convocaba a quince docentes parvulistas. Su conformación es preexistente (como en el caso de los demás grupos) y registran reuniones desde 1963. Y eran reconocidas por los demás grupos de la pedagogía institucional como las “maternelles”.

Los tres grupos tenían como punto de partida una concepción de la **institución** entendida como las normas, regulaciones, estructuras organizativas y de convivencia que se dan estudiantes en la clase bajo un clima de **autogestión**. Así, la autogestión es central en su concepción y –en ello- estudiantes crean los mecanismos que ellos mismos consideran y utilizan para llevar a cabo el proceso autogestionario. Su concepción política considera a la pedagogía institucional como un modo de hacer escuela y práctica educativa, y de pensar la educación, sociedad, poder y política en función del cambio social. A partir de ello quienes se consideran seguidoras/es de la pedagogía institucional se autodenominan **institucionalistas**.

Antoni Tort Bardolet (2022) analiza la incidencia en la pedagogía institucional de dos cuestiones. Una, los aportes y experiencias de una generación de intelectuales nacida entreguerras (década de 1920): Fernand Oury (1920), Edgar Morin (1921), Raymond Fonvieille (1923), Michel Lobrot (1924), Jean Oury (1924), Georges Lapassade (1924), Didier Anzieu (1924), Gilles Deleuze (1925), Michel Foucault (1926), Alain Touraine (1926)⁹. Y la otra, la creación de la Universidad de Paris VIII o Universidad de Vincennes como **universidad experimental** dirigida por Edgar Faude en el contexto del Mayo Francés del 68. Y que utilizó la autogestión como mecanismo entre profesorado y estudiantes. Entre algunos de sus profesores: Michel Lobrot, Georges Lapassade, René Lourau, Michel Foucault, Helen Cixous, Jaques Ranciere, Gilles Deleuze, Jean François Lyotard, Pier Paolo Pasolini, Noam Chamsky. Intelectuales que se replantearon no sólo cómo debe ser la educación sino cómo deben ser las escuelas llevando sus propuestas al campo de la investigación e intervención educativa que generó la eclosión de la pedagogía institucional. En la incidencia del cuestionamiento que el Mayo Francés del 68 produjo sobre las instituciones educativas estaba contemplada la tesis doctoral de Georges

⁹ De interés resulta vincular a intelectuales argentinos tales como Ida Butelman (1921), José Bleger (1922), y Fernando Ulloa (1924).

Lapassade¹⁰ que supone una reivindicación de las/os jóvenes y de lo juvenil¹¹ y una relectura –de suma importancia- de la tesis de 1943 de Georges Canguilhem sobre lo que puede ser considerado normal o patológico en una sociedad, escrita en el contexto de militancia del autor en la resistencia francesa¹². En consecuencia, la pedagogía institucional emerge en una tupida red de intercambios entre enseñantes de todos los niveles (de educación inicial a la universitaria), terapeutas, y profesionales de la educación social embarcadas/os en un proceso de deconstrucción de las instituciones que analizan las estructuras que limitan la vida de grupos y personas en términos del poder: “Lo que pretende este grupo heterogéneo de educadores es cambiar la actuación monocorde y unívoca del profesorado, en tanto que, delegado del sistema, por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, que aseguren de manera continuada el protagonismo del grupo, la reciprocidad y los intercambios dentro del grupo y fuera de él. En algunos enfoques se profundizará en la posibilidad de una autogestión más o menos radical. En otros, se asumirá que las instituciones externas, por decirlo al modo de Georges Lapassade, son difíciles de remover (direcciones, inspección, leyes estatales...). En consecuencia, se tratará de poner en manos del alumnado todo aquello que sea posible: la vida, las actividades, y la organización del trabajo en el interior de estos contextos” (Antoni Tort Bardolet. 2022: 25)

Pedagogía Terapéutica

Según Aida Vásquez y Fernand Oury (2001) la “Pedagogía Institucional”, desde 1957, fue una designación de docentes con la que se hacía referencia a un conjunto de técnicas educativas que transformaron la clase de nivel primario en ámbitos urbanos franceses. Sus contribuciones estaban vinculadas a las experiencias de la psicoterapia institucional desarrollada en hospitales psiquiátricos y los aportes pedagógicos de la escuela activa. Sobre las primeras, se hace referencia a Jean Oury y François Tosquelles en el campo de la salud y en el hospital de Sain Alban. Psicoterapeutas analistas que se esforzaban por analizar y esclarecer la función terapéutica de la propia institución. A partir de estas experiencias la **pedagogía terapéutica** se propondrá analizar y esclarecer la función educativa de la institución de la formación y la educación a partir del reconocimiento de estudiantes que ponen de manifiesto el fracaso de los dispositivos escolares tradicionales y del aparato burocrático del estado.

¹⁰ Recuperada en parte en la publicación de Georges Lapassade (1973 en español en Madrid) “La entrada en la vida” por encargo de Edgar Morin.

¹¹ Para Michel Lobrot (2022) la escuela burocrática tradicional incorpora un componente de fuerte conflicto inter generacional en el que la juventud es percibida como un peligro del que hay que defenderse.

¹² Queda pendiente un análisis de la incidencia de la tesis de Georges Canguilhem en las consideraciones del argentino Fernando Ulloa de patología institucional. Sin embargo, esta tarea excede los alcances de esta publicación.

Así, en ambas experiencias (escuela activa y hospitales), niñas/os eran consideradas/es/os en una posición de compromiso personal de participación e incidencia grupal en el funcionamiento del quehacer terapéutico y/o formativo. Esto conllevaba una opción política que –en la educación- cuestionaba la estructura clásica de la enseñanza y utilizaba una serie de dispositivos –algunos experimentados por Célestin Freinet- tales como: correspondencia escolar, periódico escolar, salidas y encuestas, cooperativas escolares, entre otras. Prácticas que, desde 1965, eran compartidas, debatidas y puestas en análisis entre docentes en tanto prácticas de formación en El **Groupe D'Éducation Thérapeutique** (GET). Jacques Pain (2004) sintetiza el postulado de Fernand Oury del siguiente modo: "... escuela con buena salud mental, que se cura y cura sus relaciones humanas, que sostiene decididamente la democracia del aprendizaje, y enseña en el respeto de las heterogeneidades, tiene éxito. Lo constatamos cada día. Puede tomar más tiempo al principio, pero despierta el deseo de escuela, algo que hoy es casi un milagro".

Antoni Tort Bardolet (2022) y Antoni Colom (2000) analizan la crítica que la pedagogía terapéutica hace a las instituciones educativas convertidas en **escuela-cuartel**. La tradición francesa alude a grandes centros de instituciones educativas napoleónicas donde la disciplina y normas acaban siendo más importantes que los contenidos... que a veces se asocia a **escuela- tugurio**¹³. Por otro lado, señala que la pedagogía terapéutica mantiene las técnicas de Célestin Freinet, pero se diferencia en que la fundamentación es psicoanalítica.

Entre algunos exponentes de la pedagogía terapéutica podemos mencionar: Fernand Oury, Jean Oury, Aída Vásquez, Ginette Michard¹⁴, Pain Jacques.

Autogestión Pedagógica

En 1966 Michael Lobrot publica la obra denominada "Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión" en donde la apuesta por la **autogestión** no es sólo una meta, sino como punto de partida de la práctica educativa. Para Georges Lapassade (1986) las prácticas de autogestión tienen como antecedentes tres hitos históricos del siglo XIX:

¹³ Escuelas para pobres asimilable a la construcción de infancia rudimentaria planteado por Álvarez Uría, Fernando & Varela, Julia, 1986.

¹⁴ Su experiencia de trabajo con niñas/os y adolescentes considerados "débiles mentales" en instituciones psiquiátricas puedan leerse en detalle en el libro traducido y publicado en castellano por Michaud Genette (1969) en donde se conceptualiza y describe las formas de trabajo de la psicoterapia institucional, los esfuerzos de articulación entre acción terapéutica y acción pedagógica, el uso de la sugestión como técnica psicoanalítica fuera de un uso en torno a la manipulación, las descripciones de la evolución de niñas/os y adolescente con el empleo de los dispositivos de intervención, entre otros aspectos de suma relevancia. Experiencia que la autora desarrolla en instituciones de salud mental en su experiencia como psicóloga.

- a) En el movimiento obrero la reivindicación de la gestión de la producción por parte de trabajadores ante la experiencia de explotación al modo de un analizador de la sociedad industrial capitalista.
- b) En la Comuna de París (1871) la experiencia de “self government”.
- c) Y en los postulados marxistas el análisis del Estado centralizado y burocrático moderno y su imposición de formas de organización social y de gestión.

Y dos hitos del siglo XX: terapéutica Institucional y las terapias de grupos. A partir de lo cual considera que la pedagogía institucional supone como instrumento técnico la **autogestión pedagógica** en la que convergen tres prácticas institucionales¹⁵: las de la terapia, las pedagógicas y las del socioanálisis.

La autogestión pedagógica pone foco en los modos en que se configura en la institución social de la escuela la clase. Las intervenciones pedagógicas que en ella suceden requiere diferenciar las **instituciones externas de la clase** (de las que se ocupa la sociología de la educación) de las **instituciones internas de la clase** (horario, programas, normas). Mientras la pedagogía tradicional impone un sistema de las instituciones internas que no se cuestiona y cuya decisión recae en enseñantes, en la pedagogía institucional las instituciones internas se convierten en medios cuya estructura es susceptible de ser transformada por decisión autogestiva de estudiantes (y por ello genera contra institución) que supone practicar el análisis institucional en la clase: “Donde con mayor facilidad puede realizarse el análisis del contexto institucional es en el acto pedagógico, cualquiera sea su marco instituido” (George Lapassade, 1986:31). René Lourau (1986) describe detalladamente el modo de funcionamiento de una clase organizada a partir de la autogestión pedagógica: estatuto de funcionamiento del grupo; la función del/de la profesor/a; las decisiones del grupo en torno al trabajo colectivo con programa/horarios/exámenes; las repercusiones de la autogestión pedagógica en el ámbito familiar; las relaciones de poder, y la dimensión política en el marco de las instituciones.

En consecuencia, la autogestión pedagógica supone el análisis en la clase de las implicaciones, pertenencias y referencias respecto a: la tarea, el funcionamiento y las relaciones que se pueden observar respecto al conjunto de la institución. Para René Laurau, las investigaciones de autogestión pedagógica y de pedagogía institucional han permitido:

¹⁵ Para el autor, convergen las prácticas institucionales del movimiento de Célestin Freinet; las técnicas de grupos (sociometría, dinámica de grupos, terapeutas de grupos) y los descubrimientos sobre los frenos burocráticos en organizaciones de cura y formación (psicoterapia institucional).

- 1) Referir como objeto de análisis/intervención las determinaciones institucionales en el trabajo escolar (y no la restricción al análisis de las determinaciones grupales)
- 2) Advertir que el resultado del análisis institucional no es facilitar la tarea pedagógica, pero si es la de revelar obstáculos e imposibilidades respecto a dicha tarea.
- 3) Vigilar la relación con el saber de quién está en la posición docente en aras de asumir actitud no directiva
- 4) Y configurar a la autogestión como un analizador de la clase.

Jacques Ardoino (2022), señala que el análisis institucional tiene que abordar simultáneamente cinco niveles de análisis por los “Grupos de Diagnósticos”: el de las personas, el de las interacciones, el del grupo, el de la organización y el de las instituciones¹⁶. Y así, la autogestión pedagógica (lo mismo que la pedagogía terapéutica) constituye una práctica institucional que quita el acento de la institución “hecha” para ponerlo sobre la institución “en curso”. Conceptualización que toman de los aportes del filósofo francés Mikel Dufrenne (citado en prefacio por Jacques Ardoino) que distingue entre la institución como hecho social y la institución como práctica vivida. Pero además “en curso”, alude también al ámbito de las clases o las prácticas que acontecen con grupos de estudiantes en las aulas. En otras palabras, busca modificar condiciones institucionales en forma operativa y registrar y poner en análisis sus efectos.

Son exponentes de esta tradición¹⁷: Raymond Fonvieille, Georges Lapassade, Michel Lobrot, René Lourau, Marc Guiraud, Monique Labat, Jacques Guigou, entre otros.

Sociopsicoanálisis

En 1973 Gérard Mendel y Christian Vogt publican en francés la obra “El Manifiesto de la educación” (publicado en español en 1975) en la que exhortan a la “juventud contestataria escolarizada” a unirse al socialismo en la lucha contra una ideología autoritaria. Postulan que el tema de la autoridad cuenta con los aportes de Karl Marx para el análisis de las relaciones económicas, el proceso de industrialización, las relaciones de clases entre una ideología dominante y otra ideología de los explotados... pero a los que se suman los aportes del psicoanálisis y la antropología sobre la relación entre la ideología autoritaria y la ideología dominante burguesa con el desarrollo psico-afectivo de niñas/os. Así, la autogestión, escenario utópico de una sociedad socialista, requiere el reconocimiento de las **clases institucionales**. “Para una renovación de la

¹⁶ Eugene Enriquez (1992) va a proponer siete niveles: a) la mítica, b) la social – histórica, c) la institucional, d) la organizacional, e) la grupal, f) la individual, y g) la pulsional.

¹⁷ Cuyos aportes pueden profundizarse en sus propias obras, pero también en las reseñas de Antoni Comom (2000) y Antoni Tort Bardole (2022).

discusión y de la práctica será necesario tomar en consideración dos hechos: el primero se refiere a la importancia del fenómeno autoridad en sus distintas manifestaciones; el segundo es que el poder institucional en la escuela lo crean la actividad y el trabajo tanto de los educadores como de los alumnos, y que este poder, por tanto, son ellos y solamente ellos quienes deberán recobrarlo y asumirlo” (Gérard Mendel & Christian Vogt, 1975: 3-4). En este contexto los autores proponen un método para los distintos niveles del sistema educativo francés que permita a estudiantes y docentes reunirse aparte, reflexionar colectivamente, confrontar sus puntos de vista en igualdad de condiciones y de decisiones. El **método de expresión colectiva de los alumnos** que para los autores “no requiere talento, sino valor” (Gérard Mendel & Christian Vogt, 1975:4) y está dirigida a una descolonización de la infancia.

Gérard Mendel y Christian Vogt (1975) en la introducción de su obra narran cómo en la generación del dispositivo sociopsicoanalítico incidieron dos experiencias relevantes.

La primera, desarrollada en un liceo francés en 1973 a partir de la discusión respecto de un dibujo animado sobre el ser humano contemporáneo y su suerte de carrera sin una finalidad clara pero cada vez más acelerada. Se pedía a cada grupo por separado anticipara las reflexiones del otro grupo respecto al sentido de la vida, los fines de la sociedad, los grandes problemas de la humanidad... Las discusiones de cada grupo por separado fueron filmadas y luego proyectadas al otro grupo. La experiencia generó una decepción respecto al nivel de la discusión que habían sostenido quienes eran adultos y profesores por parte de estudiantes; mientras que había generado sorpresa “un poco embarazosa” para adultos docentes del nivel sostenido por estudiantes.

Y la segunda, una experiencia en una alcaldía alemana (Wedding) en la que los consejeros municipales establecieron como innovación democrática una consulta (dos lunes al mes) a niñas/os que podían dirigirse al órgano municipal a expresar sus preocupaciones e intereses sin la intervención ni presencia de sus padres u otros adultos tutores.

Este espíritu de época es el que contextualiza la emergencia del sociopsicoanálisis a fines de la década de 1960 por parte de Gérard Mendel y el Grupo Desgenettes de París¹⁸. Tiene en común con otras corrientes institucionalistas el sostén de que las instituciones como aquellos espacios privilegiados para que sujetas/os lleven adelante transformaciones sociales. Transformaciones que –para el sociopsicoanálisis- está vinculadas a la toma de conciencia colectiva del poder transformador como clase política (María José Acevedo, 2005). Es por ello que promueve la instalación de dispositivos que aseguren la injerencia de las/os sujetas/os sociales en las decisiones que les conciernen que serán viables en micro espacios con un encuadre rigurosamente

¹⁸ En 2005, María José Acevedo menciona como los grupos vigentes dentro del sociopsicoanálisis: Grupo Desgenettes (entre sus fundadoras Claire Roueff Escoubes y Mireille Bitan), Grupo Sud de Saint Jeannet, en Francia; Grupo Désisyphé de Montreal, Canadá; y los Grupos Bs. As. y Comodoro Rivadavia de Argentina.

pautados. En términos de María José Acevedo (2005:7) “dispositivos que permitan a los sujetos recuperar poder sobre sus propios actos, y comprender el sentido que tienen los distintos actos parciales en relación a un objetivo que los trasciende”¹⁹.

Otros autores, como Lidia Fernández (2012), señalan como aportes centrales de Gérard Mendel aquellos que giran alrededor de las nociones de poder sobre el propio acto o **acto-poder**, el movimiento de apropiación, el análisis de las regresiones al funcionamiento psicofamiliar y los dispositivos de intervención sociopsicoanalítico en los que se trabaja con grupos homogéneos de rol con un encuadre riguroso que establece canales de comunicación preestablecidos entre dichos grupos de modo indirecto.

Por su lado, Gérard Mendel (1996) distingue tres misiones de la escuela: instruir, educar y socializar. Sus propuestas avanzan en la tercera de ellas bajo el supuesto de que es la más descuidada y –por eso mismo- el **método de expresión colectiva**²⁰ tiene ante todo una función de socialización secundaria basada –primero- en la concertación entre estudiantes y –segundo- a la comunicación con docentes. Y tiene como finalidad que estudiantes aprendan a expresarse en grupos, escuchar a otras/es/os, compartir sus experiencias, discutir sus propias visiones en ausencia de sus docentes. Y ello en el marco de una escuela concreta en la que es necesario reflexionar sobre la propia situación institucional dentro de ella: posibilidades de trabajo en equipo, elaboración colectiva, el arribo a acuerdos para la resolución de problemas particulares en una clase, hacer propuestas y desarrollarlas y poder dar cuenta de la experiencia en una síntesis que permita comprender colectivamente las experiencias desarrolladas como grupo homogéneo. Todo esto en términos de un quehacer entendido como **socialización**.

Desde el plano teórico, el autor diferencia una doble estructuración de la personalidad: **psicofamiliar y psicosocial**.

Sobre la estructura psicofamiliar afirmará: “Durante toda la vida el individuo hará proyecciones en el campo de lo social, de modo tal que en su inconsciente la sociedad será vivida por él como una familia, los superiores como padres y la transgresión a la autoridad de estos padres sociales como fuente de culpabilización. Es decir que inconscientemente tendrá miedo, tendrá temor de perder el amor de los padres” (Gérard Mendel, 1996:35).

Y sobre la estructura psicosocial: “Se desarrolla a partir del ejercicio de la apropiación del propio acto. En esta búsqueda de la personalidad psicosocial el individuo encuentra la realidad social bajo sus diversas formas y entonces se produce una confrontación que no es forzosamente violenta. Para que esta confrontación sea productiva es necesario que sea colectiva” (Gérard Mendel, 1996: 35-36).

¹⁹

²⁰ Una descripción detallada del encuadre del método de expresión colectiva de los alumnos puede leerse en la obra de Gérard Mendel (1996) “Sociopsicoanálisis y educación”.

Y en esa doble estructuración es necesario tener en cuenta que ni la sociedad ni la escuela son una familia. Lo que significa prestar especial atención a toda situación infantilizante a la que someta la administración escolar, a la experiencia de falta de poder individual o colectivo (tanto de docentes como de estudiantes) “sobre el contenido de su acto de trabajo” (Gérard Mendel, 1996: 37). A partir de estos señalamientos, el autor detalla en su diagnóstico: programas que proponen una “enseñanza en migajas”; cercos disciplinares que impiden tanto la articulación con otros campos, la presentación de los contextos de investigación/históricos/sociales en los que emergen, las revoluciones cognitivas que suponen; la ausencia de una consideración por contextos sociales vulnerables que atrapan a docentes entre un extremo de “acrobacias humillantes” al uso de la autoridad/fuerza (Gérard Mendel, 1996: 37-38).

No es casual que Gerárd Mendel sea quien introdujo en su país las primeras traducciones en francés de la obra psicoanalítica de Donald Winnicott. Lo que le permitió articular las nociones de **procesos transicionales** de Donald Winnicott con las propias de Gérard Mendel de **acto poder**.

Grupos, Inconsciente y Análisis Transicional

Los siguientes aportes emergen en el marco de los desarrollos del psicoanálisis sobre la **experiencia de los grupos y las instituciones** -desde la década de 1960- y en los que podemos reunir trabajos de Didier Anzieu, René Kaës, Piera Aulagnier, entre otros.

Didier Anzieu (1923-1999) luego de sus estudios de filosofía, en 1945 inició sus estudios en psicología vinculado a Daniel Lagache y Jacques Lacan. Con este último se psicoanalizó hasta interrumpir terapia y entrar en abierta oposición generando que no fuera admitido en la Société française de Psychanalyse en 1961 y que cofundara en 1964 la Asociación Psicoanalítica de Francia. Fue presidente de la Universidad de Paris V (Sorbona) durante el Mayo Francés donde empezaron a funcionar las facultades de psicología y educación. Y a partir de la década de 1970 centró su actividad en la investigación. El autor, en la entrevista realizada por Dominique Wintrebert (1990), organiza su producción en tres tipos muy diferentes. La primera, consagrada a la filosofía: en particular sobre la problemática de la corrupción humana y las contradicciones del pensamiento a partir de la obra de Blaise Pascal. Las segundas, aquellas que considera pre-psicoanalíticas y que se ocuparon de los métodos proyectivos y del psicodrama. Y la tercera, sus propuestas psicoanalíticas centradas en las nociones de Yo-piel (narra en la entrevista cómo sus primeras investigaciones no fueron en la clínica psiquiátrica sino en la dermatología analizando la relación entre trastornos psíquicos y los dermatológicos que confirmaban un paralelismo entre la profundidad en una lesión en la piel -capas sucesivas en la epidermis- y –metafóricamente hablando- con las lesiones psíquicas en el Yo), Yo-cuerpo,

envolturas psíquicas que lo llevaron a explorar no sólo en la terapia con encuadre individual, sino también con el grupal (grupo-cuerpo) y el institucional.

Estos desarrollos, se diferencian de los estudios psicosociológicos sobre el grupo de Kurt Lewin, Karl Roger y Jacob Levy Moreno en la preocupación por los procesos inconscientes de los grupos. La preocupación de Didier Anzieu y el equipo nucleado en CEFFRAP (Círculo de Estudios Franceses para la formación y la investigación con Enfoque Psicoanalítico del Grupo, Psicodrama y de la Institución) fue la de investigar los procesos inconscientes que se desarrollan en los grupos humanos. Y en ese marco, su experiencia se llevó adelante con tres tipos de grupos: naturales, de formación y –en menor medida- psicoterapéuticos en función de la siguiente modalidad de trabajo: “Los grupos estudiados en el presente capítulo son no solamente el pequeño grupo clásico de 8 a 12 personas, sino también el grupo amplio de 25 a 60 personas. Con la finalidad de esclarecer los procesos del grupo amplio hemos introducido, en el marco del CEFFRAP, a partir de 1967, algunas variantes del grupo diagnóstico (T-Grupo), con 30 a 50 participantes y con 8 a 10 monitores en un seminario de formación psicológica de una semana de duración, en el que participantes se reunían todos los días alternativamente en grupo pequeño y en grupo amplio (grupo de diagnóstico y psicodrama)” (Didier Anzieu, 2009: 189). Por otro lado, “el seminario de formación se presenta en forma de institución. Esta institución funciona como un garante simbólico para los participantes: pueden abandonarse para vivir su relación con el imaginario en los grupos pequeños, porque lo viven dentro del marco simbólico que el seminario ha instituido” (Didier Anzieu, 2009: 198).

Por lo tanto, critican los trabajos de Kurt Lewin, Karl Roger y Jacob Levy Moreno por su tendencia a manipular la transferencia en lugar de interpretarla. Y con ello sobrevalorar resultados satisfactorios relacionados a la identificación inconsciente de integrantes con el monitor (presentado como Ideal de Yo) en tanto proceso de idealización como proceso defensivo que no es analizado como tal. En consecuencia, señalan que se parte de una ideología del “buen grupo” (colegialidad, trabajo en equipo) que obstaculiza el reconocimiento de los procesos que están en marcha en los grupos en un momento dado.

Didier Anzieu desplegará una crítica a los estudios de los dos primeros psicosociólogos mencionados. Sobre los trabajos de Kurt Lewin dirá: “El grupo es considerado solamente desde el punto de vista del sistema del Yo. El hecho de que los grupos movilicen la totalidad del aparato psíquico en los participantes, incluidos el sistema del Ello y el del Superyó, es desconocido. La cohesión de un grupo se atribuye a la implicación de los miembros en la elaboración de los fines y de las normas comunes y en el establecimiento de una red de relaciones interindividuales, especialmente de simpatías, cuando esos fenómenos conscientes son la consecuencia de un proceso inconsciente fundamental, esto es, cuando un número suficiente de fantasías individuales ha entrado en resonancia entre sí o cuando el grupo se ha cristalizado en torno a una imago común” (Didier Anzieu, 2009: 190). Y de Karl Roger y sus discípulos (Max Pagès)

criticará que, aunque reconozcan la existencia de un afecto de grupo y que asignen como finalidad de los métodos de grupo “hacer vivir a los participantes una intensa experiencia de comunión afectiva que les permita reencontrar el “vínculo original” entre los seres humanos (...) Este vínculo original, suposición de Max Pagès, es, de hecho, una dependencia arcaica que corresponde a lo que hemos llamado ilusión grupal” (Didier Anzieu, 2009: 191).

De nuestros autores del campo del psicoanálisis vamos a centrarnos en sus aportes respecto a: inconsciente grupal, ilusión grupal, alianzas inconscientes y apoyaturas psíquicas, diferencia entre procesos de filiación y afiliación y algunos rasgos del análisis transicional.

Didier Anzieu considera a los **grupos** en tanto envoltura que permite a individuos estar juntos. Si dicha envoltura no se ha constituido estaríamos ante un agregado humano, pero no un grupo. En dicha envoltura se hace presente un entramado de reglas, costumbres, ritos, actos y hechos con valor de jurisprudencia, puestos o posiciones a su interior para sus integrantes, un lenguaje propio... Es decir, un entramado de pensamientos, palabras y acciones que constituye un espacio interno y temporalidad propia. Membrana de dos caras: una que mira hacia la realidad externa física y social a partir de la cual construye una barrera protectora, y la otra, mira hacia la realidad interna del grupo sobre la que se proyectan fantasías, imagos y tópicos subjetivos estableciendo un estado psíquico transindividual: un sí mismo del grupo (Didier Anzieu, 2009:13-14). Y sobre lo que avanza en diferentes publicaciones. A modo de reseña, resultan de nuestro interés dos publicaciones de 1997. Un artículo en el que esboza algunas notas de una psicología transicional (Didier Anzieu, 1997). Y -en francés- “La dinámica de los grupos pequeños” (Didier Anzieu, 2007) en el que desarrolla la emergencia histórica del concepto de grupo, las teorías disponibles y sus métodos; el análisis en los fenómenos grupales del poder, estructuras, comunicaciones, interacciones, afectividad, y los ámbitos de aplicación: dinámica de grupos comparada, medios profesionales y las psicoterapias de grupos.

De particular interés resulta su publicación de 1975 “El grupo y el inconsciente” –en español con el título “El grupo y el inconsciente grupal. Lo imaginario grupal” a partir de su reorganización de 1981 (Didier Anzieu, 2009)- en el que se desarrollan las nociones de **imaginario del grupo**, organización **fantasmática de los grupos**, la **ilusión grupal** y una teoría general sobre la **fantasmática en grupo**. Así, desarrolla a partir de 1964 la noción de **imaginario grupal** dentro del equipo de la CEFFRAP que él mismo funda. En la introducción (Didier Anzieu, 2009) cita algunos aportes de dicho equipo. De Angélo Béjarano sobre las angustias persecutorias y depresivas y su estudio sobre las transferencias movilizadas en grupos amplios no directivos. De Jean- Bertrand Pontalis sobre los sueños nocturnos de un grupo de formación. De André Missenard sobre la prevención de las descompensaciones y el valor estructurante del fantasma del monitor para los participantes de un grupo y la noción de organizador. Y de René Kaës sus investigaciones sobre las

representaciones colectivas de los grupos en la pintura, novelas y publicidad; la ampliación de la noción de organizadores²¹ distinguiendo entre los psicológicos y sociales que no solo estructuran las representaciones del grupo sino también el proceso grupal, y su desarrollo del **aparato psíquico grupal**. Y con ello estudia el papel de la ideología como producto del imaginario de los grupos, las resonancias fantasmáticas de la palabra y sus estudios sobre el espacio simbólico de los grupos²².

A partir de estos desarrollos analiza la **circulación fantasmática** entre integrantes de un grupo en términos de “disposición tópica que consigue estructurar, de manera más o menos estable, el aparato psíquico grupal” (Didier Anzieu, 2009: 17). Y, en consecuencia: “El estudio de la fantasmaticización grupal es una excelente vía de acceso a la estructuración económico-tópica del aparato psíquico del grupo. Al mismo tiempo, este estudio proporciona los datos útiles para, a nivel empírico, comprender lo que sucede (o lo que no sucede) en un grupo, y eventualmente es útil para actuar en grupo” (Didier Anzieu, 2009: 18). Continúa afirmando: “Si el grupo produce la ilusión grupal, es a causa de un proceso más general: el “grupo” fabrica simple ilusión (...) el grupo, como el sueño, cumple una función de realización imaginaria de los deseos irrealizados y particularmente de los deseos prohibidos. El pequeño grupo espontáneo e informal se opone a menudo a la sociedad, a las instituciones, a los lugares prohibidos, como lugar donde todo estaría permitido. La persecución de sectas, las comunidades, los falansterios y todas las formas de vida grupal independiente no ha dejado de sufrir a lo largo de toda la historia por parte de la sociedad global, ilustran muy bien la representación fantasmática colectiva subyacente: todo grupo no controlado por el cuerpo social representa un peligro de desenfrenos perversos o de conspiraciones homicidas. En las representaciones colectivas, el grupo pequeño funciona también como un lugar de realización imaginaria de las amenazas del Superyó y como un lugar de realización real de las amenazas de la sociedad global” (Didier Anzieu, 2009: 192).

Así, la producción de una ilusión –en tanto objeto del deseo común de los integrantes de un grupo- genera en el grupo relatos con valor mítico o construcciones intelectuales de naturaleza ideológica cuyo significado se encuentra desviado, y por tanto requiere ser interpretado: mitos e ideologías constituyen formaciones de compromiso específicos de las situaciones sociales y grupales. Por lo tanto, en todo grupo existe un proceso que los lleva a darse como representación algo, que sería el **imago inconsciente del grupo**. “De la misma forma que el sueño nocturno se desarrolla sobre un telón de fondo que la

²¹ Que resulta de especial interés en diálogo con el uso de la noción en Lidia Fernández (2006, 2013). Por su parte, Didier Anzieu, propone cinco organizadores del inconsciente grupal: fantasma, imago, proto-fantasma, complejo de Edipo y envoltura del aparato psíquico. Y que los mismos pueden ser tanto organizadores, seudo-organizadores o desorganizadores de acuerdo a cómo se ubiquen en el proceso del grupo (2009: 202-228).

²² Sobre esta noción profundizaremos de inmediato a partir de la descripción de los aportes de René Kaës.

imagen del propio cuerpo desrealizado y quizás, más primitivo aún, la imagen de la relación pecho-boca, el fomento fantasmático en un grupo se desarrolla sobre el telón de fondo que es el espacio imaginario del grupo” (2009: 193).

En una entrevista desarrollada por Ezequiel Jaroslavsky (2015), René Kaës describe el dispositivo del “elaboratorio”²³ en tanto lugar de trabajo psíquico que reunía a un grupo pequeño (12 a 15 psicoanalistas) para tratar de comprender la doble experiencia del diván y del grupo: modo en que los mismos psicoanalistas estaban determinados por el inconsciente y por la institución del psicoanálisis. En ese marco, la cuestión del grupo resultaba una cuestión irritante para la institución del psicoanálisis que insistía en la práctica de la cura individual en los límites de una realidad psíquica del sujeto individual. Por consiguiente, resultaba incómodo su propuesta de alianzas inconscientes referidas a “formaciones psíquicas comunes y compartidas que se anudan en la conjunción de las relaciones inconscientes que mantienen los sujetos de un vínculo entre sí y con el conjunto al cual están ligados, siendo a la vez ellos parte integrante y también parte constituyente” (Ezequiel Jaroslavsky, 2016: 66).

En el inicio de la entrevista René Kaës se presenta a sí mismo hablando de sus estudios de psicología en la Universidad de Estrasburgo donde conoce (primero como profesor) a Anzieu Didier. Una vez recibido inicia sus actividades como docente en la Facultad de Ciencias Económicas de dicha universidad en el Instituto del Trabajo que se ocupa de la formación de los cuadros superiores del movimiento obrero sindical entre 1958 y 1963. Entre sus investigaciones de ese periodo señala su preocupación por las representaciones de la cultura, educación y actividades recreativa de los obreros franceses. Preocupaciones que inciden en su tesis de doctorado en psicología dirigidas por Serge Moscovici y Didier Anzieu. En 1965 aceptó un puesto en la Universidad de Aix –en Provence- donde funda laboratorio de psicología clínica y psicopatología en diálogo con el modo de trabajo propuesto por Didier Anzieu y el CEFFRAP (del que formó parte). En 1969 se unió al Cuarto Grupo estableciendo intercambios con Micheline Enríquez y Piera Aulagnier. En 1981-1996 se fue a la Universidad de Lyon en las que fundó un centro de investigaciones sobre relaciones entre subjetividad e intersubjetividad en los grupos, familias e instituciones.

Expresa que es en este periodo que surgió su preocupación por la **transmisión de la vida psíquica entre y a través de generaciones** y la **herencia** en la institución. En particular, en un contexto moderno del “malestar de la cultura” en la que “nos vemos confrontados a la (o las) crisis de la transmisión y a una (o unas) transmisiones de la crisis” (Ezequiel Jaroslavsky,

²³ Creado por Didier Anzieu y utilizado en seno de la CEFFRAP. En la consideración de René Kaës, dicho círculo no significa sólo una asociación de practicantes, sino un espacio de teorización de los procesos de grupo y de la función de los psicoanalistas cuando trabajan con grupos y en grupos. Seguían la recomendación de Didier Anzieu: “Solo un grupo puede analizar y comprender un grupo, con la condición de que este grupo se proponga trabajar sobre sus propios funcionamientos, sobre sus propias elaboraciones y sobre sus propios impasses” (Ezequiel Jaroslavsky, 2015). Por otra parte, René Kaës valora los intercambios sobre “grupo y sujeto del grupo” en la organización psicoanalítica “Cuarto Grupo” (fundado en 1969 por Piera Aulagnier).

2009: 69). Transmisión psíquica entre y a través de generaciones de la vida y de la muerte que acontece en una red de apuntalamientos que define el objeto del trabajo psicoanalítico en situación de grupo: “devolver al sujeto presente la historia dolorosa de sus apuntalamientos y disponible para sus propios procesos de auto apuntalamiento, sin alienarse en el grupo (...) Tenemos delante de nosotros un apasionante campo epistemológico, que debe integrar una visión crítica e histórica de las concepciones de la vida psíquica tales como la cura lo ha establecido” (Ezequiel Jarovslavsky, 2009: 72).

Es en ese marco que, para dicha tarea, René Kaës (2000) diferencia los procesos de **filiación** y **afiliación**²⁴.

La **filiación** tiene como doble condición: tres generaciones sucesivas como tales y una referencia común a un mito de los orígenes. Donde “el advenimiento del sujeto de la filiación corresponde al emplazamiento distintivo que ocupa en las coordenadas de los contemporáneos, de los antiguos y de los nuevo. El conjunto se encuentra sujetado al mito fundador de la ascendencia, siendo el antepasado común figura original y portavoz. El reconocimiento de esta posición supone la reciprocidad de los emplazamientos generacionales. Con un mismo movimiento, el sujeto tiene acceso al origen y a la muerte, a la nominación y a la transmisión, a la función simbólica y al pensamiento” (René Kaës, 2000: 123-124). La cadena de filiación constituye una cadena significativa doble: para el sujeto singular y para el conjunto social e intersubjetivo del que forma parte. Por lo tanto, la filiación es reconocimiento y conocimiento en la inscripción de un/a sujeto/a en un estatuto civil, en el registro o en el árbol de los antepasados previo a su advenimiento como sujeto de deseo, sujeto de palabra y sujeto del grupo. Afiliación es advenimiento del sujeto singular en el grupo familiar: es entrar en la parentalidad, ser sexuado y mortal, tomar lugar en la cadena de la especie en tanto conjunto generacional.

La **afiliación a un grupo**, en cambio, se funda sobre un conflicto con la filiación (con la novela de filiación). “Adherirse a un grupo es cuestionar la herencia, es una manera de suspenderla o renegarla; en todo caso, explorar otras posibilidades” (René Kaës, 2000: 127). La afiliación supone una abolición imaginaria de la filiación (su desviación y su reafirmación a la vez). Para el autor, el grupo y la institución escolar juegan una función separadora y constitutiva en dicha separación constituyendo al objeto familia como objeto perdido. Y esto porque el grupo y la institución no es una familia, pese a que en nuestra adhesión a un grupo se juega nuevamente algo de nuestra filiación: “en nuestra solicitud de afiliación a un grupo, encontramos lo que se constituye en pregunta en nuestra filiación. Como sí, por ejemplo, quisiéramos reeditar nuestra filiación imaginaria, volver a poner en juego nuestro origen, escenificar nuevamente en

²⁴ Primera versión del artículo en francés es de 1985. De especial relevancia se vuelve el artículo en su interpretación de la escultura medieval “Virgen abierta de Morlaix (1390 aproximadamente) y en cuadro “El nacimiento rosa” (1964) de Niki de Saint-Phalle. En ambos casos, el autor pone a disposición un modo de utilizar los aportes psicoanalíticos sobre grupos en objetos culturales como obras de arte. Aportes de René Kaës que ya había sido reconocidos y altamente valorados por Didier Anzieu.

el espacio del grupo la novela familiar que nos ha permitido desprendernos del vínculo familiar y constituirnos como sujeto de una familia, pasando por la ficción que llegaríamos a tener otra familia, ideal” (René Kaës, 2000:127-128). Para el autor, la actividad fantasmática que subyace en la novela familiar tiene la finalidad de desembarazarse de los padres y sustituirlos por otros. Y ello, siguiendo planteos de Sigmund Freud, en función de la idealización de padres prestigiosos que pone en evidencia una dimensión de la envidia, vergüenza y hostilidad puesta en relación con los padres decepcionantes. Y en este drama con la filiación entra en combinación o en conflicto con la institución, su fundación y la herencia que reúne con otras/os en un agrupamiento asociativo. “Todo grupo y toda institución se fundan sobre un conflicto con otro origen, sobre una forma de borrarlo, de renegarlo, de olvidarlo; es decir, sobre un asesinato. Ese movimiento, que borra e inscribe, es aquel que nos lleva hacia ese re- origen, hacia ese ideal, hacia esa adhesión. Nuestros otros orígenes son los restos diurnos de la novela grupal (o institucional) que construimos cada uno y conjuntamente, en renegación o en despecho de nuestra novela de los orígenes familiares” (René Kaës, 2000: 137). La afiliación supone un segundo nacimiento²⁵ para que el sujeto singular se constituya: “la afiliación grupal puede cumplir esta función separadora, de tercero. Pero el grupo puede inscribirse también en la misma continuidad endogámica” (René Kaës, 2000: 138). Y en este andamiaje conceptual, para que la herencia sea heredada y la transmisión sea transmitida es condición necesaria que el acervo sea apropiado y transformado.

Para finalizar, caracterizaremos brevemente algunos aportes sobre el **análisis transicional** que este grupo de autoras/es proponen. Didier Anzieu señala que “el análisis transicional que Donald Winnicott desarrolló en consultas terapéuticas con niños pequeños, y que René Kaës ha extendido al grupo terapéutico y formativo, hace del grupo una estructura de acogida, de elaboración y de reparación de las usurpaciones, de los traumatismos acumulativos, de las rupturas sufridas actualmente, o también con anterioridad, por los sujetos, y contribuye a restaurar en ellos la actividad de simbolización” (Didier Anzieu, 2009: 200).

René Kaës (1997), para introducir en qué consiste el análisis transicional, explica que la entrada en el mundo es una entrada en la crisis. Y que en ello tanto lo grupal como lo cultural están comprometidos en su génesis, pero también en la construcción de una solución posible: “sobre todo en la capacidad de aportar un aparato psicosocial que asegure la continuidad supletoria y la contención de la experiencia de ruptura (...). Las instituciones delimitan efectivamente el núcleo básico de la identidad por medio de los grupos. Las instituciones y las mentalidades constituyen los metasistemas que nos contienen

²⁵ “No alcanza con nacer en una familia, es necesario también nacer de la familia” (René Kaës, 2000: 138).

organizando nuestros encuadres²⁶” (René Kaës, 1997: 12). Así, la creación se opone a los componentes letales de la crisis y constituye uno de los temas recurrentes del análisis transicional donde “es necesario crear no solamente los dispositivos aptos para superar la crisis, sino también los conceptos específicos para pensarla” (René Kaës, 1997: 13). En estas coordenadas, el análisis transicional es una práctica psicoanalítica centrada en la elaboración de la crisis ya que la perturbación que ella genera revela la base, regulaciones, recursos del ser y las apoyaturas psíquicas: “En la crisis y en la experiencia de la depresión no sólo descubrimos múltiples apoyos sino también sus secretas imbricaciones (...) Este juego de des-apoyaturas y re-apoyaturas aparece implicado en todas las situaciones de crisis y de cambio; es una dimensión de la transicionalidad” (René Kaës, 1997: 16). Y supone que las formaciones psíquicas provienen de **apoyaturas grupales** múltiples que articulan lo intra-psíquico (por un lado), y lo grupal y lo institucional (por el otro) y que admite la existencia de un espacio intermedio. Donde lo intermedio es una instancia de comunicación, mediación, vinculación entre lo mantenido-separado, de articulación de la diferencia, de simbolización y de expresión de conflictos.

Pedagogía de la Formación

El desarrollo del equipo de CEFFRAP y Cuarto Grupo hicieron sus aportes sobre inconsciente, grupos e instituciones a partir de experiencias terapéuticas y/o de formación en psicoanálisis en el que exploraban dispositivos y encuadres grupales alternativos a la intervención individual del diván. En este apartado reuniremos algunos aportes que configuran como campo de las ciencias de la educación a la práctica o quehacer de la formación. Y que para algunos autores constituye un aporte en el desarrollo de la institucionalización de las ciencias de la educación que tiene también como punto de referencia los acontecimientos del mayo francés de 1968. Afirmación que José Alberto Yuni (2008) utiliza para referirse a los aportes epistemológicos de Jean Claude Filloux, pero que consideremos puede usarse para hacer referencia al conjunto de autoras/es de este apartado que hemos denominado **pedagogía de la formación**. Y que reuniremos en tres grandes cuerpos de aportes²⁷. Dos de ellos los ubicamos en la Universidad de París X – Nanterre como uno de los polos de estos desarrollos: con exponentes como Gilles Ferry o Jean Claude Filloux y algunos otros de su Centro de Investigación Educativa y Formación (CREF) que desde década de

²⁶ René Kaës toma la noción de encuadre de José Bleger entendida en términos de receptáculo de las partes no diferenciadas de la personalidad que permite un acoplamiento psicosocial entre lo intrapsíquico y lo intersíquico.

²⁷ Incide en nuestro recorte las publicaciones que entre 1998-2005 hiciera la carrera de posgrado de Formación de Formadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de su experiencia de cursado entre 1994-2001. Instancia en la que expusieron sus aportes invitadas/es/os franceses tales como: Jacky Beillerot, Gerard Mendel, Jean Claudie Filloux, Claudine Blanchard Laville, Gilles Ferry, Nicole Mosconi, Jacques Nathanson, Jean Marie Barbier, Eugene Enríquez, Jacques Ardoino.

1980 reúne investigadores/es con una perspectiva clínica psicoanalítica con exponentes tales como Claudine Blanchard Laville²⁸, Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Jacques Pain, entre otras/es/os²⁹. Y el tercero, en los aportes psicosociológicos de Eugene Enríquez que en su análisis vuelve a problematizar la relación entre la institución, organizaciones, grupos y sujetos en la educación y la formación.

LOS APORTES DE GILLES FERRY

Unas notas preliminares sobre la trayectoria de Gilles Ferry (1917-2007). Se ocupó de la formación de adultos y el trabajo en grupos. Su biografía puede consultarse con más detalle en el prólogo que Marta Souto hace en la publicación de Gilles Ferry (1997). Fue uno de los exponentes de la autogestión pedagógica, aspecto que puede abordarse en la descripción de su experiencia desarrollada entre 1963-1965 en la Escuela Normal Superior de Educación Física y Deportiva Femenina (en Chatenay-Malabry) publicada en su obra de 1970 “El trabajo en grupos, hacia una autogestión educativa”. Por otro lado, hemos denominado a este apartado **Pedagogía de la Formación** en función de la enunciación de este autor.

En este marco, Gilles Ferry (1997) esboza una crítica al desarrollo de las ciencias de la educación expresando un predominio de una psicopedagogía centrada en la infancia. Y con ello, descuidando como sujeto de análisis e intervención a sujetos adultos: sean estos estudiantes o docentes (en tanto trabajadores sociales y –en caso de docentes- formadores). “El mismo desarrollo que se produjo en el edificio de la educación se dio en el campo de la educación profesional de adultos, la que a veces reprodujo los modelos y prácticas que en parte heredó de la escuela” (Gilles Ferry, 1997: 17). Por ello considera necesario la participación de destinatarias/es/os en las modalidades de formación en todo el proceso: puesta a punto del proyecto, realización y evaluación. Lo que entra en contradicción con los modelos didácticos de una pedagogía escolar y su concepción de transmisión y relación con los saberes³⁰.

Si Gerard Mendel (1996) diferenciaba entre los fines de educar la instrucción, educación y socialización; Gilles Ferry explicitará como acciones de capacitación para trabajadores sociales adultos que se involucren en espacios de formación:

²⁸ Claudine Blanchard Laville desarrolla en el seno del CREF –en 2007- investigaciones sobre la clínica psicoanalítica en las ciencias de la educación.

²⁹ Puede visitarse la nómina de investigadores, profesores eméritos y doctoradas/es/os jóvenes en la página oficial del CREF: <https://cref.parisnanterre.fr/>. Gamundi Charlotte (2014), doctorada del CREF en articulación con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (su directora argentina fue Marta Souto y la francesa Françoise Hatchuel), en su artículo permite no sólo comprender su temática (entrevista clínica en investigación de inspiración psicoanalítica en ciencias de la educación), sino también el contexto del desarrollo académico del CREF y la movilidad internacional de estudiantes con Argentina y otros países.

³⁰

- “Práctico profesional”: centrado en saberes, capacidades prácticas y/o técnicas.
- “Terapéutico personal”: centrados en funcionamiento de las personas, relación con los demás, grupos)
- Y “Socio Institucionales”: de carácter político centrados en la toma de conciencia de problemas sociales, institucionales, relaciones de poder, regulaciones.

Diferenciación de acciones que requiere tanto el análisis de la demanda de adultos como de las organizaciones involucradas (empresas, sindicatos, estado). Pero, además, el análisis de las consecuencias de las experiencias de formación de larga duración que se desarrollan en el mismo ámbito institucional en que se desarrolla la actividad económica, profesional, social y/o educativa. Es decir, el análisis de las consecuencias del control de la institución en la que está enclavada la formación: “formarse en la institución, por obra de la institución, quizás no plantee problemas cuando se trata de una formación técnica, del aprendizaje de capacidades prácticas. Pero, cuando la formación concierne a la estructura personal, a la manera de percibir, juzgar, la contradicción es flagrante” (Gilles Ferry, 1997: 32).

LOS APORTES DE JEAN CLAUDE FILLoux

Unas notas preliminares sobre la trayectoria de Jean Claudie Filloux (1921-2017). Profesor de la Universidad de París X – Nanterre (Facultad de Filosofía y Letras). Licenciado en filosofía y en pedagogía. Contribuyó a configurar a las ciencias de la educación como campo de estudio. Para profundizar sobre su biografía y trayectoria se recomienda el prólogo de Marta Souto en Jean Claude Filloux (2004) “Intersubjetividad y educación”.

Según José Alberto Yuni (2008), Jean Claude Filloux ha contribuido a delimitar “los territorios de la pedagogía y de las ciencias de la educación, como campos epistémicos diferentes, diferenciados y diferenciables (...) cuestiones que requieren retomar las tensiones originarias del campo y examinar el suelo arqueológico de los discursos (y prácticas) actuales sobre educación” (José Alberto Yuni, 2008: 7-8).

Así, una de sus preocupaciones ha sido la relación entre educación y psicoanálisis. En su publicación “Campo Pedagógico y Psicoanálisis” (Jean Claude Filloux, 2001) anticipa dos grandes dificultades para un intento de establecer aquello que correspondería al orden de lo pedagógico y al orden de lo psicoanalítico: primero, distintas concepciones sobre el psicoanálisis (cura, saberes en juego, relación teoría/práctica), ciencia o enseñanza; y segundo, si la relación queda subsumida en términos de aplicación, investigación, intervención, acción pedagógica. Siendo así, advierte que la pedagogía emerge como resultado de una demanda del propio campo de la educación para comprender lo que sucede -y explorar alternativas- cuando se experimenta conflictos (a veces fracasos) en la acción de enseñar en una situación dada.

Donde, “el aporte del psicoanálisis a la pedagogía debe situarse en el marco de esta problemática general de las relaciones entre las ciencias humanas y la reflexión o la acción pedagógicas: apoyo al docente, elaboración de métodos de enseñanza, teorización sobre procesos de enseñanza. Sin embargo, en el marco de su propia evolución desde comienzos del siglo, de las propias preguntas sobre las posibles “aplicaciones” más allá del campo de la cura y de la relación analista/paciente, el psicoanálisis fue más allá de las demandas originadas en lo “pedagógico” para presentarse como disciplina “útil” –según la expresión del propio Sigmund Freud de 1913- para el pedagogo. Al mismo tiempo, analistas y pedagogos con experiencia en análisis, propusieron integrar un camino de estilo analítico en la práctica pedagógica –el llamado “movimiento psicoanalítico”- como manera de interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del conocimiento psicoanalítico” (Jean Claude Filloux, 2000: 7-8). Por consiguiente, queda delimitado como objeto de conocimientos las bases inconscientes del proceso pedagógico que se abre múltiples líneas de desarrollo: su incidencia en la psicología del niño, relaciones con el campo social y los grupos; la relación maestro - estudiante (articulación de deseos, pulsiones en juego en el campo pedagógico, fantasmaticación, transferencia, proyecciones, sublimaciones, identificaciones, idealizaciones), y las relaciones con el saber en lo que hace a la especificidad de la relación pedagógica en un espacio grupal e institucional (significación inconsciente en la escuela, sus rituales y mecanismos defensivos).

Para Jean Claude Filloux (2000), el psicoanálisis provee al campo pedagógico de una serie de interpretaciones sobre los sistemas de enseñanza, el establecimiento escolar, el grupo pedagógico y del aula. De especial interés el apartado de su obra denominado “Referencias Históricas” (Jean Claude Filloux, 2000: 21-25) donde periodiza cuatro etapas de la relación entre psicoanálisis y pedagogía:

- 1º. Antes de 1925, periodo de los primeros discípulos de Sigmund Freud educadores.
- 2º. De 1925 a 1945, periodo de oro de la pedagogía psicoanalítica (primeros análisis de la escuela)
- 3º. De 1945 a 1970, división entre preocupación pedagógica (docentes) y de investigación (analistas) para comprender y/o intervenir en el funcionamiento pedagógico de las escuelas (en donde el autor desarrolla los aportes del grupo de la pedagogía terapéutica de la Pedagogía Institucional).
- 4º. Y desde 1970, trabajos de “investigaciones específicas” (retomando denominación del autor) sobre posición de Freud en relación a pedagogos, aplicación del análisis a la pedagogía y de análisis de prácticas (en esta ubica algunos trabajos de Fernand Oury y Aida Vásquez).

En otra obra del autor (escrita originalmente en francés en 1986 y compilada en una publicación en francés de 2001), se ofrece una contextualización de la pedagogía psicoanalítica (Jean Claude Filloux, 2008. En particular Capítulo V “Psicoanálisis y educación: algunos puntos de referencia”).

A partir de estos desarrollos, Jean Claude Filloux (2004) se ocupa de la relación entre **formación y clínica** donde: “la palabra clínica³¹ remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente el sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal” (Jean Claude Filloux, 2004: 19).

Así, **lo relacional** se configura como un objeto de interés que no se restringe a su análisis sólo en condiciones de fracaso (ejemplo: cuando estudiantes no aprueban): “cuando hablo de enfoque clínico de la formación no es porque hay que cuidar atender relaciones de formación que no funcionan bien; no es solo por eso. Sino porque interesarse clínicamente en lo relacional es lo normal” (2004: 21). Pero, además, abre interrogantes o problematiza la formación para la relación. Y esto implica un trabajo de elucidación sobre la posición de formador, sobre lo que son sus deseos y los significados de estar en situación de formación. “Hay que partir de lo que nos dicen los formadores sobre sus prácticas, y hay que partir de lo que nos dicen los formados de su relación con los formantes; pero hay que ir más allá. Ir más allá quiere decir algo muy simple: a menos que uno sea un adepto retrógrado de una psicología de la conciencia, quiere decir abordar el nivel de la dimensión inconsciente” (Jean Claude Filloux, 2004: 23).

Presentado el primer cuerpo de aportes para dar cuenta de una “Pedagogía de la Formación”, pasemos al segundo: los reunidos alrededor de algunos referentes del CREF en la Universidad de París X – Nanterre.

LOS APORTES DE JACKY BEILLEROT

Unas notas preliminares sobre la trayectoria de Jacky Beillerot (1939-2004). Profesor de la Universidad de París X – Nanterre. Entre sus temas de investigación los problemas de la docencia, las condiciones laborales e institucionales y las relaciones con las políticas de Estado. Con formación en historia, ciencia política, psicosociología clínica y psicoanálisis. Y con trayectoria sindical y política.

El autor propone (Jacky Beillerot. 1998) propone una **conciliación entre un enfoque sociológico y un enfoque clínico para el abordaje de la formación**. “El punto de vista social es el que da las mejores claves para entender en qué historia y en qué sociedad la formación se desarrolla (...) Por el contrario, el análisis social, cuando cree rendir cuenta de lo que sucede con una

³¹ Para el autor, una formación clínica supone un enfoque psicoanalítico clínico. Nos atendremos a una enunciación de algunos rasgos del enfoque clínico con el propósito de captar algunos de los sentidos jugados en el desarrollo de algunos de los aportes del CREF que se desarrollarán a continuación.

persona, niño o adulto en situación de aprendizaje, no tiene el carácter de pensamiento coherente (...) Vamos a quedarnos con la idea de que el análisis social da ya las clases del cuadro histórico e institucional, pero que la formación es de naturaleza clínica” (Jacky Baillerot, 1998: 29-30).

Según Marta Souto (prólogo del autor, 1998), el autor pregonaba por la necesidad de un enfoque clínico en la formación sustentado en tres cuestiones:

- 1) La necesidad de poder elucidar los procesos del saber hacer, la adquisición de técnicas, juicios y marcos de pensamiento en la práctica formativa o educativa
- 2) La atención en cada persona tanto de sus capacidades conscientes como las afectivas, imaginarias e inconscientes (fantasmas, inhibiciones, resistencias),
- 3) Y cómo la formación toma un lugar en una historia individual en la que se entran saberes en un pasado y un futuro del sujeto.

Por otro lado, Jacky Baillerot considera que la institución es necesario comprenderla: en su historia y la herencia que transmite, custodia y produce; en el estado de desarrollo económico y social en el que se inscriben, y en las relaciones sociales (siempre políticas) y de poder en las que se entretienen.

LOS APORTES DE CLAUDINE BLANCHARD LAVILLE

Unas notas preliminares sobre la trayectoria de Claudine Blanchard Laville. Profesora emérita del Centro de Investigaciones, Educación y Formación (CREF) de la Universidad París X – Nanterre. Con una formación de base de Profesorado de Matemáticas especializada en enfoques psicoanalíticos. Sus temas de investigación están centrados en la relación con el saber, la formación docente, el análisis de las prácticas profesionales y la formación de doctorado desde una perspectiva clínica psicoanalítica. Puede consultarse con mayor profundidad en su trayectoria en la entrevista que le hiciera Viviana Moncovsky (2018) en torno al acompañamiento grupal de doctorandas/os desde una perspectiva psicoanalítica o en El prólogo de Lidia Fernández o a su autopresentación en su libro “Saber y relación con el saber” (Claudine Blanchard Laville, 1996).

Para la autora, un enfoque **clínico en relación con el saber** es: “un proceso que pone en juego a un sujeto que desea en dimensiones consciente e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no sólo está sujeto, sino que es autor de su propio saber. Tratamos de entender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones grupales o sociales” (Claudine Blanchard Laville, 1996: 24).

Claudine Blanchard Laville (1996) diferencia una perspectiva clínica en la relación con el saber de otras: didáctica (que en el campo de las matemáticas ubica a Yves Chevallard) o sociológica (cita a Bernard Charlot). Así, cita entre las producciones que se inscriben en perspectiva clínica para entender la

relación del saber a Jacky Beillerot sobre el deseo de saber y a Nicole Mosconi sobre el pasaje de la relación de objeto a la relación con el saber. Por otro lado, señala que los enfoques clínicos han ampliado sus objetos de investigación con los aportes de la psicología y la sociología clínica: del sujeto, a los sujetos en situación, luego al grupo, a la institución y hasta la sociedad. Y que así puede hablarse de un **enfoque clínico en las ciencias humanas** que ha dejado atrás el malentendido de asociarlo a la patología; sin que ello signifique un abandono por un interés por el sufrimiento psíquico de los sujetos en situaciones de formación. A partir de esta enunciación, enumera cuatro dimensiones de este tipo de enfoques:

- 1) Reconocimiento de la existencia de fenómenos inconscientes en sujetos, grupos, instituciones y sociedades.
- 2) El investigador está implicado en la relación con el sujeto, sujetos o grupos con los que se interactúa y esto no es un obstáculo sino esa relación y su dinámica es objeto de elucidación
- 3) Los hechos que se estudian son irrepetibles, singulares, únicos, y -en consecuencia- nunca se está ante la misma situación.
- 4) Y “no hay clivaje entre normal y patológico. Sin embargo, todo lo que es disfuncionamiento, es decir, trastornos del funcionamiento, interesa al investigador como una vía de acceso a las estructuras de lo real” (Claudine Blanchard Laville, 1996: 26).

A partir de estas coordenadas, describe su propio dispositivo de **clínica grupal** para el análisis de prácticas formativas docentes (Claudine Blanchard Laville, 2013) tomando como referencia el dispositivo desarrollado por el psicoanalista británico Michael Balint (1896-1970). Aquel en el que conforma “grupos de formación, destinado a médicos generalistas, cuyo objetivo era explorar las implicaciones psicológicas inherentes a la relación médico paciente” (Claudine Blanchard Laville, 2013: 8). Grupos de 8 a 10 participantes que se reunía en intervalos regulares con una duración acordada en la que los médicos exponían casos que surgían de sus prácticas cotidianas y que suscitaban algunos interrogantes. El analista ocupaba un lugar de líder (denominación de Michael Balint).

A partir de estas experiencias, la autora denomina a su dispositivo como **acompañamiento clínico grupal**³² y comprende una serie de tiempos teniendo en cuenta que cada docente participante asume un trabajo de análisis de su

³² Para un análisis pormenorizado recomendamos la lectura del artículo de Claudine Blanchard Laville (2013) “Para una clínica del trabajo docente” donde explicita su dispositivo con exhaustividad. La descripción que se detalla tiene la finalidad de exponer de qué modo se genera un dispositivo de análisis de las prácticas docentes como uno de los acervos de los enfoques institucionales de la tradición francesa contemporánea. Por otro lado, encontramos la descripción de un dispositivo análogo –pero centrado en el acompañamiento de grupal de doctorandos- en la entrevista a la autora efectuada y publicada por Viviana Manscovich (2018).

propia implicación de sus prácticas profesionales cotidianas en el campo educativo y la posibilidad de exponer una situación vivida al modo de relato. En este marco, en un primer tiempo se expone el relato al grupo. En uno segundo, el grupo efectúa preguntas dirigidas a esclarecer, ampliar, contextualizar, reconstruir o explicitar aspectos involucrados en la situación relatada. En uno tercero, participantes establecen conjeturas para poder captar la situación subyacente en diálogo con quien efectuó el relato. En cuarto tiempo –localizado en una sesión subsiguiente-, cada expositor es invitado a rever las conjeturas emergentes en la sesión anterior en función de lo elaborado intercesiones como resultado de su elucidación. Denomina a quien guía la experiencia un/a animador/a que se constituye en garante de las reglas: circulación de la palabra, derecho desde la animación de atribuir turnos de habla, uso libre de la palabra por parte de los participantes, asistencia o presencia regular de participantes, no toma de notas durante la sesión, evitar los juicios de valor, confidencialidad y anonimato (de personas que comparten sus relatos y de las involucradas en lo narrado), evitar hablar entre si fuera del espacio de trabajo y durante el momento de los relatos o las interacciones de los distintos tiempos que el dispositivo prevé.

Para finalizar, en el tercer cuerpo de aportes, ubicamos algunos de los desarrollos sobre la formación y educación que propone desde la psicosociología Eugéne Enriquez.

LOS APORTES DE EUGÉNE ENRIQUEZ

Unas notas preliminares sobre la trayectoria de Eugéne Enriquez. Profesor emérito en Sociología (Paris VII). Formación en Psicología, Derecho y Etnología. Doctor en Sociología. Miembro del Laboratorio de Cambio Social y Político. Fue editor de varias revistas científicas, entre ellas la Revista Internacional de Psicosociología fundada en 1993. Se ha basado en los aportes de Sigmund Freud y Max Weber y se ha interesado principalmente en las funciones imaginarias y el inconsciente social, y en particular en los aspectos mortíferos del poder.

En su obra de 2002, expresa: “Lo esencial de la formación y la educación es precisamente formar individuos que puedan pensar por cuenta propia, capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar y capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaban. Todo esto implica que el proceso pedagógico en sí mismo debe tener una dinámica vital sin la cual no hay formación. También implica que a través de este proceso lo que se juega para todos nosotros es nuestra capacidad de sublimación, es decir, el placer de pensar y el placer de pensar con otros de manera compartida” (Eugéne Enriquez, 2002: 22).

Lidia Fernández, en el prólogo del libro “La institución y las organizaciones en la educación y en la formación” (Eugéne Enriquez, 2002) extrapola algunos aportes del análisis de las dinámicas organizaciones de la práctica terapéutica a la práctica educativa o de formación que el autor plantea en un artículo

denominado “El trabajo de la muerte en las instituciones” (Eugéne Enriquez, 1993). Así, postula la necesidad de poner en análisis tres procesos mortíferos:

- 1) La invalidación de las culturas del oficio de las/es/os formadoras/es
- 2) La interrupción de la cadena de transmisión intergeneracional
- 3) Y la exacerbación de una cultura de “soledad en el rol”.

Procesos que una vez instalados “oscurecen, cuando no niegan, la complejidad de las relaciones y dinámicas intersubjetivas en las que se dan la formación y la educación (...) El trabajo de la violencia y la muerte en las organizaciones y las instituciones –en sus aspectos necesarios y en sus abusos destructivos- plantea sin falsos pudores intelectuales la importancia del amor como pulsión de vida y base central de las alianzas positivas y las relaciones de formación suficientemente buenas” (Lidia Fernández, en Eugéne Enriquez, 2002: 12-13).



CAPÍTULO 3:

La Tradición Argentina de Análisis Institucional en Educación

La tradición argentina de análisis institucional en educación

En la tradición argentina del análisis institucional en educación contamos con los desarrollos³³ de la Psicopedagogía Institucional, el Análisis Institucional Argentino, la Didáctica Analítica, el Diagnóstico Institucional, la Didáctica de lo Grupal, Sociopsicoanálisis (grupo argentino), y el Análisis Pedagógico Institucional. Como en la tradición francesa, en la argentina también su devenir está en íntima relación con la institucionalización del psicoanálisis, de las ciencias de la educación y de las variadas posibilidades de habitar una relación posible entre práctica terapéutica y práctica de formación. Sin embargo, una especificidad de la tradición argentina es su diálogo como antecedentes ineludibles con la Psicología Social fundada por Enrique Pichón Riviére y la Psicología Institucional fundada por José Bleger y Fernando Ulloa.

Antecedentes argentinos: Psicología Social y Psicología Institucional

Gregorio Kaminsky y Cristian Varela (2001) afirman que en la **psicología social** pichoniana convergen algunos descubrimientos de la psicología de los grupos de Elton Mayo y de la perspectiva clínica del método psicodramático que inventa Jacob Levy Moreno. Respecto a Elton Mayo, por encargo de organizaciones productivas (talleres, fábricas) intentó aislar los factores que influyen en la producción (iluminación, tiempo de descanso, salario). Y con ese interés estableció al grupo como una variable oculta poniendo de relieve la importancia e influencia de las relaciones humanas en la producción (Kaminsky Gregorio & Varela Cristian, 2001). Y de Jacob Levy Moreno, señalan que el psicodrama consideró que la cura estaba relacionada con la puesta en escena del conflicto, considerando a este como conflicto grupal inserto en un contexto institucional. Su producción fue en la década de 1950 y su planteo será retomada décadas después por el análisis institucional.

Enrique Pichón Riviére desarrolló su teoría del vínculo y de los grupos operativos centrados en la **tarea** a partir de la exploración de alternativas de intervención con enfermas/os mentales y personal de salud. En Cristian Varela (2010) se describe con detalles las experiencias que explora Enrique Pichon Riviére entre 1934-1946 en el Asilo Torres, entre 1938-1947 en el Hospicio de las Mercedes, a partir de 1948 con el Instituto de Psicología Psicosomática y/o a partir de 1955 con la fundación del Instituto Argentino de Estudios Sociales. Por otro lado, en ese estudio puede profundizarse sobre el contexto de emergencia de la psicología social en diálogo con el higienismo mental y salud mental, la

³³ Muchas de las denominaciones pueden ser provisorias y sujetas a revisión, así, el uso de término específico tiene como propósito ubicar los distintos desarrollos intentando caracterizar rasgos particulares de cada uno.

institucionalización del psicoanálisis y la emergencia de la psicología institucional en diálogo con sus referentes, experiencias y desarrollos.

En ese contexto, Enrique Pichón Rivière plantea: “Nuestra preocupación es abordar a través del grupo, centrado en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje y problemas personales relacionados con la tarea, con el aprendizaje. Lo que tratamos de realizar aquí es un aprendizaje que tiene un carácter grupal. El grupo se pone en tarea y la tarea es el aprendizaje (...) La tarea consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que surgen de la intensificación de estas ansiedades en la situación del aprendizaje” (2012:234-237).

Mente, cuerpo y mundo externo quedan configurados como áreas de la conducta “donde se depositan los vínculos y objetos del sujeto, mediante mecanismos psíquicos de internalización y externalización. Esas depositaciones son significantes: expresan el modo en que el sujeto ha intentado resolver los conflictos vinculares (amor-odio, bueno-malo) (...) El grupo operativo, a la vez pedagógico y terapéutico, se constituye en este sentido como el contexto (área del mundo externo) propicio para que el sujeto corrija su fallida estrategia de depositaciones” (Cristian Varela, 2010). Los **grupos operativos** cuentan con una coordinación (asistido por observadoras/es) que tiene bajo su cuidado el resguardo del encuadre del dispositivo que coordina un grupo de trabajo (producir, estudiar, crear). En el grupo operativo, cada integrante se expresa en el área del mundo externo a través de roles o funciones sociales (como proceso de adjudicación y asunción) que generará como producto una dramática de carácter particular y singular en cada grupo. Con lo cual uno de los aspectos a observar y analizar es la resistencia al cambio y los significados que atribuyen a ello cada integrante.

Cristian Varela (2010) indica que quienes ofician de coordinadoras/es ofrecen señalamientos ante emergentes conflictivos con lo que se inaugura un segundo tiempo que finaliza con la aparición de un nuevo emergente que contiene en sí mismo las alternativas de superación del conflicto precedente. Y en esa dinámica, se considera que no es quien ejerce la coordinación el que habla y actúa, sino que es lo inconsciente del grupo³⁴.

Enrique Pichon Rivière (2012) propondrá el análisis –para orientar la comprensión de toda tarea- de la expresión de la resistencia al cambio en función de la emergencia de los miedos básicos: miedo a la pérdida y miedo al ataque. Miedo a la pérdida de lo que se posee, de los mecanismos defensivos disponibles y operantes. Y miedo al ataque ante el sentimiento de indefensión ante el desmantelamiento de lo que estaba instrumentado para proteger. “Es decir, nos encontramos con algo nuevo que hay que aprender, lo que implica que hay que abandonar lo otro para poder aprender. Ese es el dilema que tiene que resolverse: resolver esas situaciones que están fijas, estereotipadas, etc. y

³⁴ Para un abordaje más exhaustivo de los grupos operativos recomendamos la obra de Enrique Pichon Rivière (2012) “El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)”.

que llamamos dilemáticas, no dialécticas, que surgen por la intensificación de las ansiedades ante la situación que se da en el aprendizaje (...) Quiero decir que en líneas generales nuestra tarea es resolver situaciones de estancamiento, ya sea estancamiento en la enfermedad, en el aprendizaje, en cualquier aspecto de la vida y hacer a esa situación, dialéctica (...) el perder queda desplazado ante la posibilidad de un aprender operativo” (Enrique Pichon Rivière, 2012: 237-238). Siguiendo a Cristian Varela (2010), pese a que Enrique Pichón Rivière en sus prácticas tuvo una fuerte incidencia la dimensión institucional, ello no se vio reflejado de forma explícita en su producción teórica. Los grupos operativos se ubican dentro de una institución, pero sin una referencia a un cambio institucional: con lo cual el análisis de la institución queda circunscrito al análisis de la tarea del grupo. Lo que contribuye al desarrollo de la psicología institucional a partir de los postulados de José Bleger (que se autodefinió como discípulo de Enrique Pichón Rivière).

En la **psicología institucional** convergen aportes de Enrique Pichón Rivière, Elliot Jaques y de Georges Politzer. En sintonía con el análisis propuesto por Cristian Varela (2010), la noción de dramática que propone José Bleger³⁵ permite configurar a la institución como un objeto de la psicología. “Aquello que corresponde ubicar como objeto de la psicología, en lugar de esa vida interior, es el drama, entendiendo por tal algo tan sencillo como los hechos concretos de la vida humana (...) Ahora bien, la noción de drama no excluye la tarea interpretativa del psicólogo, pues la significación forma parte de la vida cotidiana (...) Para José Bleger sentido y drama son dos conceptos clave (...). La ventaja de esos dos conceptos clave, y su particularidad, “residen en que orientan y centran la investigación en los seres humanos concretos”, entendiendo por ello al ser humano tal como es en su vida corriente, y según las condiciones sociales en que se desarrolla su vida” (Cristian Varela, 2010). Entonces, **lo dramático** alude al modo en que cada sujeto explica, justifica y alude, significa, pero también actúa. Y con ello lo inconsciente es susceptible de ser analizado a la manera de un psicoanálisis del afuera como cosificación de la vida interior. “La conducta humana no es entonces ni mecánica ni evidente a simple luz, pero sí es concreta, por ser efecto de múltiples determinaciones. A la vez resulta observable y expresiva, en el sentido de ser portadora de significados que requieren ser interpretados” (Cristian Varela, 2010).

En consecuencia, los postulados de José Bleger fundan la posibilidad de un **enfoque clínico** que puede ser aplicado a distintas situaciones de la vida cotidiana, grupos, instituciones y/o comunidades que no se limita exclusivamente a los relatos de los sujetos, sino que abarque todas sus manifestaciones. A partir de esta concepción, el autor reelabora las nociones pichonianas de áreas de

³⁵ José Bleger (1922-1972) fue un médico psicoanalista argentino, discípulo de Enrique Pichon Rivière, fundador de la Psicología Institucional. Su militancia comunista generó fuera suspendido de los cargos como docente en la Universidad de Buenos Aires en 1955 que volvió a recuperar en 1958 y re concursar en 1959. También es considerado el primero que propuso un programa en psicoanálisis en las universidades argentinas en 1959 en las carreras de psicología.

expresión de la conducta (mente, cuerpo y mundo externo) estableciendo entre ellas un principio de equiparación. Lo que conlleva ninguna prevalear, explique o fundamente a las demás: en las tres áreas los fenómenos son a la vez psicológicos, biológicos y sociales. Para Cristian Varela (2010), con ello José Bleger ofrece una propuesta superadora del mentalismo propio de la psicología tradicional que considera el área de la mente como una suerte de hecho originario desde los cuales se deriva la significación de la conducta de las otras áreas: una suerte de destino trágico de la vida o un cuerpo que expresa síntomas cuyas causas están en la mente. Esto también suele aparecer en el esquema interpretativo psicoanalítico en algunas lecturas del mecanismo de conversión propuesto por Sigmund Freud que supone un fenómeno se convierte en somático como si el fenómeno psíquico—en términos de José Bleger— no fuera siempre y al mismo tiempo somático por el hecho de acontecer en un cuerpo humano.

En este marco, las instituciones pueden ser puestas en análisis en función de dos dimensiones:

- 1) En su estructura y dinámica institucional.
- 2) Y en los fenómenos psicológicos que convoca.

Por ello, para Cristian Varela, “La psicología institucional debe valerse, por un lado, de los conocimientos que brinda la sociología de las organizaciones; también debe conocerse las particularidades de la institución en la que se interviene: sus objetivos, historia, tipos de relaciones existentes, etc. Por otro lado, el psicólogo institucional debe centrar su práctica en la actividad humana que se realiza en la institución, y en los efectos en quienes la realizan (...) Si en su dimensión sociológica las instituciones, además de cumplir funciones sociales, representan para los individuos un espacio de “inserción social o de pertenencia”, en su dimensión psicológica resultan depositarias de parte de su personalidad” (2010).

Respecto a los aportes de Jacques Elliot, José Bleger toma la concepción de las instituciones como mecanismos defensivos contra las ansiedades tempranas. La rigidez, el formalismo (entre ellos la burocracia) son incorporados por integrantes de las instituciones como mecanismo subjetivo para el control de las ansiedades que explica el empobrecimiento y estereotipia que puede observarse en las instituciones³⁶.

Para concluir, en la práctica psico-institucional podemos enumerar cinco reglas de **encuadre** en la investigación/ intervención/ formación:

³⁶ En el artículo de Cristian Varela (2010) puede profundizarse la incidencia de este marco conceptual de José Bleger considerando el interjuego de los grupos primarios y grupos secundarios, o cuestiones atinentes al encuadre.

- 1) En el análisis de la demanda de intervención es importante tener presente que el problema de la institución suele estar solapado.
- 2) Es necesario un análisis de la resistencia al análisis.
- 3) Abstinencia de analistas de interpretar o resolver problemas en lugar de incrementar la dinámica de la institución
- 4) Análisis del conflicto para convertirlo en problema.
- 5) Y el encuadre se constituye en catalizador o depositario de conflictos.

Respecto a la contribución de Fernando Ulloa³⁷, planteó tempranamente una preocupación por el **sufrimiento o la infelicidad del ser humano** estaba en sintonía con la obra publicada en 1930 por Sigmund Freud: “El malestar de la cultura”. Donde Freud se había preguntado las razones por las cuales el ser humano sufría o era infeliz y ensayó tres respuestas:

- 1) Por la caducidad del cuerpo que hace de la propia muerte un destino ineludible.
- 2) Por efectos inesperados de una naturaleza –“mundo exterior”- fuera de control y capaz de expresarse con fuerzas destructoras implacables
- 3) Y por las “relaciones con los otros seres humanos” cuyo padecimiento considera el más doloroso.

Fernando Ulloa amplió la tercera razón de sufrimiento o infelicidad del planteo freudiano asociada a las relaciones entre seres desde una perspectiva psicoanalítica. En su preocupación por la “salud mental” –explicitando que las instituciones no están enfermas sino quienes enferman son seres humanos- describió las modalidades o figuras patológicas vinculadas a distintos tipos de organizaciones institucionales que se ocupan de la experiencia humana en distintas situaciones:

- A. Humanidades en situación regresiva. Enfermo o disminuido: “supresión de la enfermedad sobre la elaboración de la enfermedad”.
- B. Humanidades en situación progresiva. Aprendiendo: “predominio del hábito sobre el aprendizaje”.
- C. Humanidades en su madurez. Trabajando: “alienación... drenaje y empobrecimiento de la condición humana y de la trasvasación de esta condición a la de producto manufacturado”.
- D. Y humanidades en situación de placer y satisfacción intelectual. En el tiempo libre: “estrechamiento –del tiempo libre- invadido por el tiempo reglamentario”.

³⁷ Un desarrollo más detallado al que se propone en este apartado sobre los aportes de Fernando Ulloa se encuentra en el artículo “Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía personal” (Víctor Martín Elgueta, 2024) que reúne los aportes en torno a este autor de referentes de la Universidad de Colima (México) y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (Argentina).

La detección diagnóstica de **modalidades y figuras patológicas** para Fernando Ulloa en el campo de la salud mental se inscribe en una perspectiva psicoprofiláctica. Es decir, la prevención de la enfermedad mental que tiene como referente la experiencia cotidiana de sufrimiento o infelicidad en organizaciones institucionales en dos sentidos: como sistemas institucionales enfermantos y/o como sistemas perturbados que se presentan como ocasión de externalización de conflictos internos individuales, y que, constituyen sistemas defensivos ante la angustia que se han convertido en pautas institucionales. Ante sus aportes, es necesario explicitar que quedaron fuera de la tipificación otras organizaciones institucionales mencionadas por el mismo Freud en “El Malestar de la Cultura” tales como religión, ciencia o arte (en sus prácticas como lenitivos ante la dificultad de alcanzar la felicidad o la de evitar el dolor del sufrimiento). U otras, que luego sí serán objeto de los enfoques institucionales como el Estado (otros escritos y experiencias de Fernando Ulloa, o aportes de René Lourau) o Familia (que Fernando Ulloa aborda en su artículo para ejemplificar el uso metodológico de sus categorías o que está presente en otras obras como las de Gerald Mendel), entre otras. Y en las que quedaría establecer –siguiendo el legado de Ulloa- cuáles serían las situaciones en la que se encontrarían las humanidades en cada organización institucional. En consecuencia, el autor se refiere a las instituciones educativas como aquellas que se ocupan de la humanidad en situación progresiva y donde la figura patológica sería la sustitución con la preocupación/ocupación por el aprendizaje con la preocupación/ocupación por el hábito. Por otro lado, el autor explicita cinco supuestos de un **abordaje clínico** del objeto institucional:

- 1) Uso de técnicas en un encuadre que presente un mínimo de fracturas.
- 2) En un abordaje gradual que contenía un nivel complejo de análisis que, daba paso a otros subsiguientes³⁸.
- 3) Y que requería experiencia y conocimientos en interacciones grupales garantizado.

Por lo antes expuesto, la psicología social y la psicología institucional se configuran como una suerte de plataforma o palimpsesto a partir de las cuales se inscriben los desarrollos argentinos del análisis institucional en educación que postulamos a continuación.

Psicopedagogía Institucional

La psicopedagogía institucional surge con los desarrollos de más de 25 años en instituciones privadas de nivel inicial y como profesora universitaria de

³⁸ Lidia Fernández retomará este aporte en su conceptualización de los ciclos de indagación institucional.

Ida Germán de Butelman³⁹. Su experiencia puso en tensión una perspectiva psicopedagógica que acudía a la fórmula “niña/o que no aprende=tiene problemas de carácter individual” quitando del análisis la captación de lo que acontecía en el contexto familiar e institucional. En cambio, la psicopedagogía institucional, desplaza el énfasis de la/del niña/o a la institución en un contexto de emergencia de perturbaciones que permitan captar:

- 1) Las características de individuos en cada estamento institucional
- 2) Las interacciones intra o intergrupales
- 3) Y el nivel de exigencias de las disciplinas y nivel cognitivo impuesto a estudiantes.

Su postulación parte de la denuncia de una contradicción ideológica y metodológica: “crear una institución para educar y enseñar, sin incluir el enseñar a aprender, a crear, a recrear, sin implementar los recursos, contenidos y climas propicios para el logro de los objetivos. Por otra parte, se descuenta que todos los padres tienen una posición económica que hace posible la erogación” (Ida Butelman, 2006: 10). Y propone como analizador de esta contradicción la proliferación de la contratación de maestras/os particulares⁴⁰ para dar atención privada a estudiantes que “no aprenden, tienen problemas, la maestra no puede con él o hay que ayudarlo afuera” y la emergencia y proliferación de “maestras para la recuperación” que solían volverse cómplices de dicha contradicción.

Por otro lado, señala que no estaríamos ante un mero “fracaso metodológico”, sino ante una configuración histórica de una concepción de la escuela que impone como pauta transcultural a infantes o estudiantes un sistema normativo de exigencia para el acceso a los conocimientos que ignora diferencias entre niñas/os de distintos contextos culturales. Y al no contemplar las características individuales, se obtura las posibilidades en un doble sentido: uno, que la institución integre diferencias, escuche a estudiantes y les responda entendiendo sus mensajes⁴¹, y el otro, que estudiantes logren autonomía del poder burocrático oficial en su necesidad de insertarse en el sistema educativo.

³⁹ Ida German de Butelman (1921-2012), fue una pedagoga egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se psicoanalizó con Andréé Cuisard con quien compartió interés por el psicodrama y la psicología de los grupos. Se formó con José Bleger en Psicología Institucional, quien supervisó sus prácticas. Perteneció a la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo donde colaboró con artículos en su revista. En 1982 defendió su tesis doctoral titulado “El abordaje psicopedagógico institucional. El análisis institucional en educación”. Planteo que tiene como trasfondo su experiencia de 25 años con estudiantes débiles mentales y epilépticos en instituciones privadas (1946-1949) y la formación universitaria (desde 1957). Publicado digitalmente en la Biblioteca Digital de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el sitio: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1038>. María Florencia Plantamura (2019) historiza los comienzos del psicoanálisis en la Universidad Nacional de La Plata a partir de los aportes de Ida Germán de Butelman.

⁴⁰ Ida Butelman (2006) plantea que maestras/os particulares corresponde a otra modalidad de institucionalización de la educación que no restringe su sentido a la atención individual.

⁴¹ Parte del desarrollo profesional de Ida Butelman se concretó en instituciones de Nivel Inicial privados (teniendo en cuenta que el Estado tuvo una incidencia intermitente en este nivel, especialmente en

Para Ida Butelman, la psicopedagogía institucional no es otra cosa que **análisis institucional en educación** que tiene como propósito que: si un estudiante expresa problemas de comunicación en el establecimiento de roles o de tarea, en la integración social o en el aprendizaje... lo que está revelando en su propia dificultad, es una perturbación de la institución educativa o de la institución familiar, o de ambas. De ahí la necesidad de una **investigación clínica** que permita describir procesos institucionales y del contexto socio-económico familiar en la emergencia de conflictos o crisis relacionados a las dificultades de aprendizaje.

El dispositivo metodológico que propone Ida Butelman comprende seis etapas:

- 1) Identificar situación que será objeto de indagación institucional y proceder a su conocimiento por percepción directa y/o a través de la percepción que los sectores institucionales expresan
- 2) Establecer canales de comunicación con los sectores institucionales para describir en la demanda manifiesta: necesidad real, factores psicosociales y económicos y factores ideológicos/de poder y su organización
- 3) Construir una estrategia de abordaje de la situación a través de modelos de acción
- 4) Proveer de técnicas pertinentes.
- 5) Describir y señalar procesos de cambio que se inscriben desde la intervención.
- 6) Y evaluar resultados de cada abordaje.

Su dispositivo requiere poder determinar cuáles son las dimensiones institucionales (en el nivel del proceso) en el que individuos interactúan. Es decir, la interacción entre individuos y grupos (para la autora un observable y por ello una cuestión de elucidación) cobra sentido y relevancia en función de:

- 1) Objetivos y características ideológicas que inciden en las relaciones de tareas formales
- 2) El análisis en el proceso de la tarea de la estructura de poder.
- 3) Y la estructura de poder familiar y su incidencia en la institución.

Por lo tanto, el **aprendizaje** es el sistema de producción del que depende el estudiante en la institución: el vínculo del estudiante con el aprendizaje la/lo ubicará más lejos o más cerca del lugar del poder según el logro del objetivo institucional.

periodos de dictaduras militares), por lo que en su propuesta suele enfatizar la necesidad de adultos, profesionales o familiares que permitan hacer frente al poder normativo burocrático que violentamente se le impone a la primera infancia en el nivel inicial.

Por lo expuesto, para Ida Butelman, la **institución educación** puede ser analizada en función de tres aspectos: como sistema de normas o regulaciones generales, como una estructura u organización social y como un lugar de producción y de relaciones de producción.

La **institución educación como cuerpo de indicaciones, regulaciones y normas** requiere el análisis de su inscripción en la historia de la sociedad en el que se repiten acciones por dos razones: por considerarlas útiles para lograr el desarrollo individual y por valorarlas como eficientes para producir cambios persistentes. “Instituir educación y aprendizaje consiste entonces en prever una serie de acciones que incluyen un contenido organizado y organizador, verificado y confirmado en la experiencia como válido, que luego se transforma en normas y regulaciones tanto generales como específicas” (Ida Butelman, 2006: 19). Las normas se inscriben en una sociedad como respuesta a una demanda social permanente (que requiere cambios y crecimiento) y por una demanda social temporaria (que representa intereses de diferentes sectores⁴² con sus rasgos ideológicos, históricos, costumbres).

En otra publicación, Ida Butelman (1998) señala la importancia de indagar las representaciones sociales de diferentes colectivos, comunidades y/o grupos. Y que ello se vuelve más acuciante ante un escenario de aumento y expansión de condiciones de vulnerabilidad y pobreza. “La representación social de un grupo nos indica su grado de integración y sus posibilidades de acceso a oportunidades que se ofrecen. Muy diferente es esta experiencia entre los integrantes de un grupo social de altos ingresos –con todas las posibilidades de acceso social y cultural- del de aquellos pertenecientes, por ejemplo, a grupos marginados en villas, en la sub pobreza. No se trata ya de un concepto abstracto o de una consideración sobre su estilo de vida, sino de la vida misma de comunidades enteras; se trata del encierro y el aislamiento de grupos cada vez mayores que, al crecer en número, empezarán a “encerrar a los demás y a rodearlos”. Entonces es lógico plantearnos la hipótesis de que, si esos grupos siguen marginados, se estarán convirtiendo en el verdadero contexto social futuro; un contexto miserable que habrá de “atravesar” al resto de las instituciones de nuestra sociedad” (Ida Butelman, 1998: 19).

En este escenario, surge la experiencia paradójica de una contradicción entre un cuerpo normativo dado y la realización en el nivel de lo concreto. Y así se abre uno de los escenarios que requieren ser elucidados por la psicopedagogía institucional: cuando esta experiencia contradictoria es encubierta con acciones paliativas que niegan la norma, cuando la norma se vuelve un fin en sí mismo y deja de ser un medio. “Con ello se escamotean los objetivos de la educación y la responsabilidad de las instituciones, porque lo que se hace es sacar al niño de la situación que contradice la norma y que pone en evidencia la ineficacia de la organización y sus recursos. Trata entonces de

42

salvar el marco normativo que la sostiene y así conseguir la permanencia del “sistema”” (Ida Butelman; 2006: 20).

La **institución educativa como estructura social** refiere a una organización concreta: emplazada en un lugar geográfico; con un organigrama que asigna lugares a las personas que la integran; un sistema normativo; la explicitación de un objetivo o finalidad que da sentido a su existencia, y la puesta en acción de un proceso educativo. En ese entramado se delimita un contexto institucional con estamentos y relaciones formales en el que las personas agregan sus experiencias y significados sobre institución, sobre educación y sobre la acción y efecto de crear educación.

Y la **institución educativa como lugar de producción y de relaciones de producción** permite la elucidación de varios fenómenos. Por un lado, si entendemos la producción como motor para adquirir poder posible sobre la realidad y logro de fines propuestos con apoyo en medios materiales (que abre el análisis de la incidencia de la división de clases sociales que instituye una sociedad industrial): estos fenómenos requieran una toma de conciencia para ubicar a individuos como sujetos de la historia. Y por el otro, tener en cuenta en todo análisis la incidencia del Estado. Esto es, que el aparato estatal mantiene centralizado el poder con el monopolio de las “fuerzas del control” en el que es muy difícil instituir un orden diferente y crear acciones de organización: “en esas circunstancias cesan las acciones de organización: no es posible dar configuraciones estructurales dinámicas a lo instituido que está en crisis. Cuando se intenta hacerlo, tan sólo se logra una acción de reforma y de ninguna manera instituyente” (Ida Butelman, 2006:22). El análisis institucional de las instituciones concretas como lugares de producción de la sociedad contribuye para Ida Butelman a “pensar que en ellas es posible aplicar las estrategias necesarias para introducir los cambios que llevan a los integrantes de distintos estamentos a tomar conciencia de que pueden hacer historia al defender sus derechos, al lograr la cantidad de poder que les corresponde, y participar de la producción del objeto, en este caso la educación, el aprendizaje” (Ida Butelman, 2006: 22).

Análisis Institucional Argentino

Ida Butelman (2006) nos ofrece tres grandes hitos locales que marcan la institucionalización del análisis institucional en Argentina. El estudio de las dinámicas de grupo como grupos operativos de Enrique Pichón Rivière; los desarrollos de un grupo de psicoanalistas (José Bleger, Fernando Ulloa, Marie Langer) que cuestionaron la ideología de la Asociación Psicoanalítica Argentina, crearon el grupo Plataforma y luego Documento, y las luchas políticas e ideológicas universitarias que fueron ahogadas con el golpe de estado de 1976.

Por su parte, Lidia Fernández⁴³ (2011) señala siete hitos en su reconstrucción del desarrollo de los enfoques institucionales centrados en educación a partir del análisis de los grupos emergentes en universidades argentinas entre la década de 1960 y la de 2000.

- 1) Los primeros seminarios desarrollados en la UBA en la década de 1960: José Bleger (1960) "Psicología y psicohigiene institucional", Fernando Ulloa (1961) "Dinámica de grupos" e Ida Butelman (1962) "Comunicación y aprendizaje".
- 2) Una interrupción duradera por la experiencia de golpes de estado.
- 3) En carreras de Psicología y Ciencias Sociales de la UBA se reinstalan cátedras de Psicología Institucional y Psicología Social.
- 4) En 1973 surge la primera cátedra en Educación en la Universidad Nacional de Salta a cargo de Lucía Garay denominada: Análisis Institucional de la Escuela.
- 5) Años más tarde, en la Universidad Nacional de Córdoba, Lucía Garay asume la cátedra de Psicosociología de los Grupos y las Instituciones.
- 6) En 1995 los grupos de docentes de cátedras universitarias de Universidad Nacional de Córdoba, UBA, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco y Universidad Nacional de la Patagonia Austral crearon la REDEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación) destinado a profesores e investigadores para el desarrollo de los enfoques institucionales.
- 7) En 2000 puesta en marcha de Postítulo Análisis y Animación Socioinstitucional -promovido por el Programa en los Institutos de Formación Docente bajo la gestión Edith Liwin- a cargo de la Universidad Nacional de Salta, que convocó como coordinadores a 10 profesores de la REDEIE y de la que concluyeron la formación 170 de 200 profesores de Institutos de Formación Docente inscriptos de todo el país.

Para Ida Butelman (2006), el análisis institucional tiene una historia multidisciplinaria entendida como **acción**. Su práctica consiste en elucidar la estructura institucional en una organización en situación de **crisis y conflicto**. Su estrategia está dirigida a considerar casos particulares en su singularidad con técnicas y metodologías instrumentadas para que sus integrantes puedan percibir los problemas y buscar soluciones. Además, el análisis institucional implica un cuestionamiento a las normas burocráticas rígidamente instituidas y la transformación de las estructuras a través de cambios (ideológicos y

⁴³ Conferencia de Lidia Fernández en 2009 en ocasión de la apertura del Centro de Estudios Fernando Ulloa en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo y publicado en la Revista Confluencia Profesorado en 2011. El año anterior se había incorporado el grupo de docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Política y Sociales de la UNCuyo a la REDEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación) oficialmente (el autor de este artículo forma parte de ese grupo de la UNCuyo, pero su ingreso en la red aconteció en 2006). En 2012 se disolvió la REDEIE.

metodológicos) que permitan en las instituciones educativas⁴⁴ aprendizajes libres de la coerción existente. Así, la intervención institucional configura un cuerpo técnico y metodológico que media entre una institución que solicita ayuda y profesionales intervinientes, consultores o analistas. Donde los conflictos, crisis o situaciones críticas se constituyen como objetos de búsqueda y producción de conocimientos sobre: la dinámica de la estructura institucional; las relaciones formales organizadas en torno a la tarea que requiere la asunción de roles preestablecidos a sus integrantes, y las bases psicosociales y económicas que las producen.

Cuando Ida Butelman (2006) precisa el sentido del análisis institucional en educación señala que requiere tener en cuenta los rasgos que adquiere la institucionalización de la educación. Para ello, propone tener en cuenta el **análisis de la transmisión, los contenidos y el sistema de regulaciones**. Trasmisión de valores, ideas, conocimientos que conforman tradiciones, mitos, ideología y que se organizan como contenidos. Contenidos que forman fundamentos comunes y códigos de comunicación que permiten: interpretar conocimientos e intencionalidades pedagógicas; determinar lo “común” como normas y saberes universales, y descubrir el valor que se le atribuye a los aportes educativos. Y analizar el sistema de regulaciones supone prestar atención la relación entre el cuerpo normativo y las acciones educativas en su sujeción a diferentes ideología y políticas que suelen alterar los procesos de educación –aprendizaje.

Para Lidia Fernández⁴⁵ (2013a) en el análisis institucional cuando nos referimos a **institución** lo hacemos en dos dimensiones: la de los hechos y la de la trama social singular de relaciones. La dimensión de los hechos da cuenta del modo particular en la que operan las instituciones, en el sentido de afirmación protectora. Y la dimensión de la trama social singular de relaciones refiere al modo en se expresan los significados y tipos de comportamientos vinculados a la institución por parte de quienes la integran. La asunción de una perspectiva psicoanalítica alude a la institución como objeto de vinculación y representación para los sujetos, como un organizador de las ligazones subjetivas que puede ser abordados en términos de **dramática institucional**: eje alrededor del cual se revela y organiza el sentido. La autora explicita en otro artículo: “en cuanto a la perspectiva institucional desde la que voy a hacer mi desarrollo, es una que define a las instituciones como marcos reguladores del comportamiento pertenecientes al orden externo y al internalizado que operan centralmente al modo de códigos de asignación de significados (...) exige tener en cuenta la trama de significados en la que se mueven los sujetos, los grupos, las

⁴⁴ Y para las instituciones de la salud mental: que enfermas/os mentales sean respetados como personas y no como objetos de encierro (Ida Butelman, 2006). Por otro lado, para la autora la psicopedagogía institucional es un modo posible de practicar análisis institucional.

⁴⁵ Hemos optado por citar las definiciones que Lidia Fernández hace sobre el análisis institucional en sus últimas publicaciones. Un análisis del devenir de la delimitación que la autora hace de este campo resulta de sumo interés, pero excede el propósito de esta publicación.

organizaciones y los espacios sociales más amplios y, por último obliga a considerar a todos ellos como objetos complejos de existencia bifronte (...) que reclaman por consiguiente –siempre- un doble proceso de análisis. El análisis del sentido en su vinculación con la “cara exterior” del objeto, la que rodea a sujetos, grupos, organizaciones, espacios sociales, configurando sus múltiples contextos de significación y –por consiguiente- sus diversas fuentes de determinantes y el análisis del sentido en su vinculación con la “cara interior” del objeto, conformada a su vez por múltiples estratos de su experiencia histórica situacional. Conforman las dos dimensiones del análisis institucional al que me estoy refiriendo” (Lidia Fernández, 2015).

Respecto a las **instituciones educativas**, Lidia Fernández (1994) plantea que se definen como la delimitación de un espacio social que opera como un campo de interacciones y como un escenario dramático. Como campo de interacciones cada establecimiento produce un modo de funcionamiento a partir del cual resuelve una serie de problemas: con el espacio (delimita y normaliza su uso, mantenimiento, circulación, tareas que ahí se desarrollan, entre otras), con el tiempo (su organización, distribución, registro, control, entre otras), con las personas (asigna posiciones, grupos, tareas, responsabilidades, entrenamiento y socialización institucional, seguimiento y control, entre otras), con una tarea o acciones (su organización, su puesta en marcha, comunicación, sustentabilidad en el tiempo, relación con funciones y objetivos institucionales, su seguimiento y control, entre otras), con las decisiones acerca de su funcionamiento (relación escuela-contexto, las políticas educativas, el currículum, , entre otras) y los recursos (obtención, administración, distribución, entre otras). A partir de estos problemas las instituciones educativas definen un proyecto de producción. Y como escenario en el que se dan cita –en forma simultánea- varios dramas: “Por un lado, el que se estructura por la reproducción de conflictos y contradicciones existente en su medio de inserción. Por otro, el que resulta de los investimentos imaginarios que produce la trama vincular de sus integrantes. Por fin y por su cualidad múltiplemente simbólica, aquellos que expresan los dramas en los que juega como representante ya del poder, ya de los indefensos, ya de los salvadores” (Lidia Fernández, 1994: 219).

Lidia Fernández (2015) –en una obra posterior- explicita seis rasgos que caracterizan a los espacios educativos en diálogo con aportes de John Dewey y de Jean Claude Filloux:

- 1) Portan un mandato cuyo fin es transformar los individuos en sujetos (construcción social que se les propone como modelo).
- 2) Definen una tarea que opera con distintas estrategias e instrumentos.
- 3) Regula la totalidad de los comportamientos (en función de la distribución de posiciones que distribuye a cada sujeto) que se expresa en marco normativo
- 4) Propone un marco de significación sobre el sentido de la educación que organiza y legitima lo que ahí ocurre

- 5) Su funcionamiento se presenta como una garantía de la continuidad de un grupo social en la historia.
- 6) Y se presenta como garantía de pertenencia o afiliación a determinado grupo con potencial de organizador social y psíquico para cada individuo.

En ese marco, la autora funda su desarrollo de trabajo centrado en las dinámicas institucionales en condiciones socio institucionales de potencial crítico. En una publicación (Lidia Fernández, 2015) detalla que su línea de investigación comienza en 1986 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA con el Programa “Instituciones Educativas” bajo su dirección. Y en 2012 dirige un programa en el Núcleo de Posgrado UNTREF asociado al Diplomado Superior en Análisis Institucional y Organizaciones Educativas. Por otro lado, detalla como experiencias de investigación que considera de especial importancia en su trayectoria: Dinámica y dramática de cátedras universitarias frente al impacto de grandes números (UBA, 1986-1990); “La educación del niño muy pequeño. Un estudio en 10 escuelas infantiles de la Ciudad de Buenos Aires” (UBA, 1992-1994); “Educación y trabajo. El trabajo de educación media para núcleos rurales aislados” (CFI. Provincia de Chubut, 1993-1996); “Estudio de 9 institutos de formación docente de la provincia de Neuquén” (1994-1996); “Dinámicas institucionales en condiciones socio comunitarias críticas. Estudio de 13 escuelas primarias y sus contextos en un distrito marginalizado de la ciudad de Buenos Aires” (UBACYTS, 1995-2013); “Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. El caso de una población isleña aislada sometida a inundaciones recurrentes (UBACYTS, 2001-2014 y Carrera de Especialización en Análisis e Intervención Institucional UNNE); Grupos académicos vinculados a líderes de larga trayectoria. Estudio de Casos” (2008 y seguía al 2016, UNTREF).

En su consideración -sobre las dinámicas institucionales en situación crítica- “las situaciones de esta índole funcionan como analizadores de la cualidad del objeto- institución para un colectivo y a partir de ella, del sentido de la cultura y estilos institucionales” (Lidia Fernández, 2013a: 51). Sin embargo, precisa que no toda dificultad genera un desencadenamiento crítico. Diferencia entre dos tipos de dificultades. Las crónicas, que se hacen presente en un espacio institucional recurrentemente y que afecta a más de una generación de sus integrantes y a partir de la cual construyen un modo de subsistencia que les es posible. Y las agudas de ocurrencia única que pese a suceder una vez conservan en la cultura institucional una especial significación que marca un antes y un después. Hecha esta distinción, precisa que estamos ante una situación de crisis (en consonancia con los aportes de René Kaës y René Thom) cuando ha habido un cambio en las condiciones del ambiente externo, interno o en ambos que es experimentada por quienes integran a la institución como una amenaza a la continuidad o interrupción de su existencia: “cualquiera sea la configuración que adopta un espacio institucional frente a condiciones consideradas o encerradas como críticas parece posible sostener que estas

condiciones toman tal carácter porque amenaza de destrucción o porque están efectivamente destruyendo al objeto institución como objeto de ligazón y sostén” (Lidia Fernández, 2013a: 52).

Por otro lado, la procedencia de la crisis puede provenir de una situación global (políticas de ajuste, empobrecimiento, entre otras), por demandas de unidades centrales (puesta en marcha de programas, implementación de políticas, entre otras), por los rasgos de la población a la que se destina el trabajo educativo y una particular situación de los profesionales que sostienen dicho trabajo, por la cultura de alrededor de la escuela o por la combinación de los anteriores.

Cuando la situación crítica se instala en las instituciones educativas “el colectivo institucional no es fuerte, se incrementa la pasividad frente al sufrimiento y se instalan formas alteradas de dinámica que deterioran profundamente la capacidad de reacción de la institución” (Lidia Fernández, 1994: 224).

En nuestra consideración, el programa de investigación, intervención y formación de Lidia Fernández centrado “dinámicas institucionales en condiciones socio institucionales de potencial crítico” se despliega en cuatro grandes líneas de trabajo en la que concurren otras/os investigadoras/es con sus propios desarrollos: instituciones educativas en situaciones críticas, grupos académicos, didáctica analítica, comunidades y espacios sociales en situaciones críticas.

A continuación, describiremos algunos desarrollos concurrentes de las dos primeras⁴⁶. Tienen en común un diseño metodológico desarrollado por Lidia Fernández que prevé entrevistas institucionales, observaciones de espacios institucionales y sociales, análisis de material documental, historia de vida... desde una abordaje situacional e histórico a través de ciclos de indagación que incluyen la elaboración de materiales de devolución e intercambio con sujetas/os institucionales y pobladoras/es del contexto social en el que se insertan los establecimientos educativos.

⁴⁶ “Didáctica Analítica” será abordado en el sub-apartado posterior. Y sobre “Comunidades y espacios sociales en situaciones críticas” puede incursionarse en algunas de las publicaciones del equipo de investigación dirigido por Lidia Fernández en una isla aislada del Chaco (a modo de ilustración: Fernández, Durantini Villarino, Ickowicz, Alonso, Valdemarin, Visuara & otros. 2018). Además, consideramos se despliega en sus desarrollos en la carrera de Especialización Análisis Institucional en las Prácticas Sociales (2009-2018 dirigido por Lidia Fernández) y Maestría en Análisis Institucional (2015-2018 dirigido por Lidia Fernández) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo que utiliza el análisis institucional a partir de los desarrollos de la autora pero sin estar centrado en las instituciones educativas. Convergen en esta línea de trabajo las producciones que analizan el fenómeno de migración (Paola Valdemarin, 2009: 2016), de privatización de empresas estatales (Dolores Domínguez –compi-, 2009), sobre el medio ambiente (Richard Ermili (2009), los núcleos dramáticos de una comunidad andina del centro mendocino de frontera (Víctor Martín Elgueta & Reguito Claudia, 2013) o la institución de la comunidad (Víctor Martín Elgueta, 2009a), sólo para nombrar algunos.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SITUACIONES CRÍTICAS

Este tipo de desarrollo convoca muchas las producciones de larga duración de varios equipos. La relación escuela comunidad en situaciones críticas suele aludir a contextos variados: ruralidad, pobreza, implementación de instituciones de distintos niveles y/o reformas, exploración de alternativas de escolarización, formación docente, entre otras. Podemos citar las siguientes producciones que hemos podido acceder a través de distintas modalidades de publicaciones⁴⁷:

- Ana María Silva (1997, 2011). Caso de larga duración (desde 1989) en escuela ubicada en proximidades de una villa de emergencia en José León Suarez, provincia de Buenos Aires.
- Fernando Morillo (2013)⁴⁸. Caso iniciado en 2004 (de larga duración) en una localidad isleña aislada de la provincia del Chaco. El autor –uno de varias/os exponentes del equipo- analiza el proceso de institucionalización de una escuela secundaria en el paraje.
- Nora Yentel (2006, 2007, 2009b). Análisis del caso de Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén (EMETA) ante un proyecto de cambio entre 1991-1994.
- Carolina Gandulfo (2007, 2012, 2013, 2016, Alegre & Gandolfo 2020). Desde 2001 investiga, interviene y forma la lengua guaraní en las escuelas de Corrientes. Sus propuestas se desarrollan tanto en institutos de formación docente de la Provincia de Corrientes y en la UNNE. En estos desarrollos se produce un diálogo entre los aportes de los enfoques institucionales y la etnografía.
- Cecilia Durantini Villarino (2008, 2009, 2011, 2014, 2018a, 2018b). Tesis doctoral sobre espacios educativos alternativos a encuadres escolares convencionales y dentro de la educación formal (aula en Centro Comunitario). Estudio de proyecto destinado a integrar/reintegrar a niñas/os que nunca fueron o abandonaron la escuela primaria en zona de extrema pobreza en Ciudad de Buenos Aires.
- Víctor Martín Elgueta (2009a, 2009b, 2014 y Elgueta & Reghitto 2013) y Claudia Reghitto (2009). Caso de una escuela primaria rural, de frontera, andina, plurigrado, del centro oeste de la provincia de Mendoza. Su propuesta se desarrolló en el contexto de un instituto de formación docente de la provincia de Mendoza (2001-2010)⁴⁹.
- Entre muchos otros desarrollos.

⁴⁷ El siguiente listado no tiene pretensiones de exhaustividad sino de ofrecer un panorama general de los desarrollos sobre esta línea de investigación, intervención y formación. Por otro lado, consideramos que la conceptualización precedente resulta suficiente para comprender los aspectos centrales de sus desarrollos. Así, un detalle pormenorizado de cada desarrollo, aunque sumamente interesante por sí mismo, excede el propósito de esta publicación.

⁴⁸ Lo citamos a modo de exponente de un equipo mucho más amplio con vastas publicaciones sobre el caso desarrollado bajo la dirección de Lidia Fernández (2013b).

⁴⁹ Este desarrollo es antecedente de tesis de maestría y de tesis de doctorado de Víctor Martín Elgueta.

GRUPOS ACADÉMICOS

En la producción de Lidia Fernández, el estudio de los **grupos académicos** ha tenido a los equipos de cátedra y los equipos de investigación como objetos de estudios y como analizadores centrales. Reseñamos algunos de sus aportes y otras producciones desde el análisis institucional que convergen en esta línea de investigación y desarrollo.

El primer estudio sobre los equipos de cátedra de Lidia Fernández se produjo entre 1986 y 1990⁵⁰ en el contexto de normalización universitaria en la UBA luego del periodo de la última dictadura militar en Argentina (1977-1983) caracterizada, por un lado, por la desaparición forzada y el exilio de intelectuales y científicas/os universitarias/os que desarticulaban las estructuras que garantizaban la formación, extensión e investigación en las universidades del país. Y, por el otro, la propia universidad fue puesta bajo el control del gobierno de facto que supuso la supresión de la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el gobierno universitario tripartito. Entre 1985 y 1988 se implementó un ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza que produjo un aumento de la matrícula –cuadruplicó en muchos casos- y configuró a la masividad de estudiantes y su impacto en la organización y funcionamiento de la enseñanza como objeto de análisis. En ese contexto emerge la preocupación por los equipos de cátedra que fue abordado con un dispositivo de indagación institucional propuesto por Fernando Ulloa de reconstrucción de la historia del grupo desde un enfoque histórico situacional a partir de un estudio de casos (Lidia Fernández, 2009c: 143-144).

Un segundo estudio acontece en 2006, la autora accede al análisis de 150 casos de tres universidades públicas argentinas de distinta antigüedad⁵¹. En ellos, los grupos académicos ya no parecen organizados en torno a proyectos de formación ante la ausencia de recursos que asegurase una retención de investigadores jóvenes asegurando continuidades de líneas de trabajo que demanda el recambio generacional. “La enseñanza y la formación vividas como garantes del cumplimiento tanto de la responsabilidad universitaria que se señalaba prioritariamente –la de colaborar con la reconstrucción del tejido social, ubicando en ella sujetos críticos y éticos, dotados del mejor conocimiento posible-, como de la provisión de sujetos para un recambio generacional que debían sostener un Estado legítimo y democrático al servicio de las mayorías,

⁵⁰ Lidia Fernández (2009c) detalla el tipo de trabajo que se realizó y los aportes específicos de Sally Sneider, Sandra Nicastro, Anahí Mastache, Héctor Faiinstein, Estela Cols, Claudia Finkelstein y Marcela Andreozzi.

⁵¹ Hace referencia al material PICTRO0013 (2006) “Análisis de las actividades de los grupos entrevistados en las tres unidades a partir de una mirada institucional”. Documento de Trabajo N° 17, Lidia Fernández, Mariela Kalik y Santiago Lucero. Que correspondía al proyecto PICT REDES 00013 (ANPCyT/FONCyT): “Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. El rol promotor y la capacidad de intervención. Las respuestas de reorientación y cambio curricular”. Sede Programa Educación, Economía y Trabajo – IICE- Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Directora y responsable administrativa: Graciela Riquelme; investigadora responsable en la UNMdP: María Inés Pacenza; investigadora responsable en la UNaM: Emilce Cammrata.

que parece haber sido reemplazados, como tareas y rasgos de la identidad institucional y la legitimación de los profesores, por el logro de resultados que exigen los criterios externos a la Universidad y, en muchos campos, el país mismo (...) Parece que en la actualidad es posible encontrar sujetos y grupos que estén obteniendo beneficios de los nuevos criterios; coexistiendo con otros para los que ellos resultan una pura pérdida; otros más que encaran con perplejidad los fenómenos que observan y otros que se proponen hacerle resistencia (...) No es menor, en este aspecto, advertir que los sujetos que sostienen liderazgos académicos pueden estar viviendo en sí la operación de dos modelos de universidad: el transmitido en su formación por los maestros de los 60 o el vivido con los idearios de los 70 y el recibido a través de los circuitos de evaluación, acreditación e incentivación, a partir de los criterios impuestos por las políticas generales de los 90” (Lidia Fernández, 2009c: 157-172).

Un tercer estudio aparece en la publicación de Lidia Fernández, Marcela Ickowicz y Paola Valdemarin (2010) donde analizan el caso Laboratorio “E”, grupo académico de la UNCO, en el que identifican las condiciones que han permitido el desarrollo del grupo académico como tal:

- 1) Existencia de liderazgo científico (presencia de fundador reconocido, apertura al desarrollo de temáticas variadas, presencia de un grupo -10 integrantes- con prestigio académico)
- 2) Renuncia al “sapismo”. En la jerga del grupo, sapismo, “sapo grande que quiere ser único en la laguna”.
- 3) Vínculo con actividades de la universidad, intercambios académicos formales y ad hoc).
- 4) Vinculación con una representación y valores de “E” (valores compartidos sobre ciencia, saber, lo científico... acuerdo sobre condiciones de trabajo; autogestión del grupo)
- 5) Y sostén del deseo de pertenecer.

En ese marco, el análisis del caso pone de relevancia la importancia de los grupos intergeneracionales y del respeto por el valor del conocimiento.

Un cuarto estudio se produjo en 2022, cuando Lidia Fernández efectuó una devolución a un grupo académico que había narrado los modos en que había sorteado las dificultades de su quehacer científico durante el periodo de la pandemia COVID-19. En tal circunstancia utilizó estos mismos aportes que parece reorganizó en seis condiciones sujetas a análisis⁵²:

- 1) Presencia de liderazgo científico de larga o destacada trayectoria

⁵² El planteo lo expuso Lidia Fernández en el marco de una devolución efectuada durante un ateneo de Reunión Científica organizado por la UNPA el 10 de junio de 2022. Se trata de la objetivación que el autor de este artículo hizo de dicha devolución en carácter de asistente.

- 2) Relación entre ámbito grupal, edades de integrantes, espacio de formación e intercambio de saberes
- 3) Sofisticación de los conocimientos considerados patrimonio del grupo y sus formas de transmisión
- 4) Relaciones de rivalidad entre integrantes y ambiente de trabajo
- 5) Ideario del grupo y su concepción del quehacer universitario
- 6) Y potencial del grupo y capacidad de la institución que lo aloja para resolver y responder a situaciones adversas.

Respecto a trabajos de este tipo de investigación de otros autores, podemos citar el de Marcela Ickowicz con sus desarrollos desde 1984⁵³. Esta autora analiza las **cátedras como espacios de formación** (Marcela Ickowicz, 2007)⁵⁴. Para plantear necesario advertir: su localización material en el espacio institucional, como “zona intermedia de experiencia” en una trama de relaciones, y como espacio transicional en la formación de profesores principiantes. Continuando su investigación, analiza los trayectos de formación para la enseñanza destinada a docentes universitarios sin formación docente de grado. Y en ese marco, profundiza sobre las cátedras como espacios de formación en donde: docentes se inician y socializan en las prácticas de la enseñanza, se generan organizaciones que promueven actividades de investigación y extensión pese a que no siempre la formación tiene los rasgos de rigurosidad necesarios (Marcela Ickowicz, 2008a). Y en el contexto de doctorado de la autora, analiza “los fenómenos ligados a la formación y socialización de los docentes en el espacio conformado por las cátedras universitarias, en especial aquellas reconocidas (en el medio social interno y externo) por la producción en la formación de sus profesores” (Marcela Ickowicz, 2013). Finalmente, citamos la publicación de la autora en la que conceptualiza distintos modelos de formación en las cátedras a partir del uso de la noción de espacio institucional: medieval/artesanal y tutorial/artesanal (Marcela Ickowicz, 2009).

Para finalizar nuestra reseña sobre algunas producciones de la línea de investigación sobre los grupos académicos, Anahí Mastache (2017)⁵⁵, a partir de la expresión de 105 investigadores en grupos universitarios activos en Argentina, construye un esquema a partir del cual sus informantes periodizan su desarrollo en dichos grupos de investigación: conformación o creación, etapa de

⁵³ Seguimos la información ofrecida en el artículo de Fernández, Ickowicz & Valdemarin (2010) en el que se detalla el desarrollo de las investigaciones de Marcela Ickowicz en la nota al pie 2 del artículo.

⁵⁴ Marcela Ickowicz explicita en este artículo el diseño metodológico y parte del esquema de análisis resultante del procesamiento de las entrevistas institucionales utilizado.

⁵⁵ Anahí Mastache explicita que el artículo se relaciona a una investigación dirigida por Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina), Marcela Ickowicz (Universidad Nacional de Comahue, Argentina), Paola Valdemarin (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina), Monique Landesmann (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Rosa Marta Romo (Universidad de Guadalajara, México) y Julián López Yáñez (Universidad de Sevilla, España). Por otro lado, ha obtenido estos resultados a partir de 105 cuestionarios administrados vía correo electrónico.

crecimiento, etapa de consolidación y madurez del grupo y etapa de profundización.

Didáctica Analítica

Lidia Fernández (2009a) plantea que, en el desarrollo del análisis institucional en el campo educativo argentino, el espacio de formación de profesionales para la docencia, la animación institucional, licenciaturas y otras profesiones del nivel superior configura un escenario de práctica predominante. Lo que ha incidido en la exploración de dispositivos que busquen provocar una situación de formación que operen como: por un lado, analizador de las instituciones pedagógicas y –por el otro- disposición en participantes para analizarlas y hacerse cargo del poder que ese análisis libera.

En esas coordenadas, postula una didáctica de la formación en términos de **didáctica analítica** que reúne seis rasgos:

- 1) Se configura en una práctica grupal.
- 2) Sus actividades y tareas remiten a un ejercicio del rol (analista, animador, formador, director, otro) -para los cuales los sujetos desean formarse- en contextos reales y no de ficción.
- 3) Incorpora a la vez análisis de la propia implicación y con la institución en función de su vínculo con la tarea, las/os otras/os, los instrumentos o herramientas y las condiciones
- 4) Prevé una organización específica y continua del análisis de la acción en toda la gama de significaciones individuales, grupales, institucionales y sociales que suscita y en las que los sujetos están imbricados
- 5) Supone un contrato de confidencialidad sobre la intimidad de otras/os y –a la vez- de restitución.
- 6) Y el grupo y el trabajo de campo (que aumenta gradualmente) son el ámbito principal de la acción formativa.

La autora postula: “Hacer centro tanto en la persona y su trayecto como en la realidad situacional e histórica del ambiente donde se inserta la formación; tomar ambos, sujeto y ambiente, como objetos de cuyo análisis puede resultar una comprensión más acabada de las condiciones y dinámicas que permiten a las personas modificar componentes estructurantes de su identidad en el seno mismo de las prácticas; proponer una intervención educativa que procure facilitar y acompañar estos procesos produciendo la puesta en cuestión de las instituciones que operan tanto en sujetos como en su ambiente; dar un lugar a la teoría como tercero privilegiado en esta puesta en cuestión, son los desafíos de la didáctica de la que aquí se habla” (Lidia Fernández, 2005: 30).

El **laboratorio residencia** es uno de los dispositivos centrales de esta didáctica de la formación propuesta por Lidia Fernández: “se definió como

laboratorio residencial un dispositivo complejo de formación caracterizado por un encuadre claramente definido en cuanto al tiempo (5 días sucesivos de 8 a 9 horas de trabajo formal y esto repetido por 5 encuentros espaciados por periodos de 3 a 4 meses), al espacio (instalaciones donde se trabaja y vive al modo de un internado), relaciones de animación psicosocial (enmarcadas en la confidencialidad y la restitución del material correspondiente a las dinámicas grupales), relaciones pedagógica-tutoriales (en todo lo referido a la producción teórico-técnico), mediaciones básicas de la formación (análisis de casos y el análisis de material diagnóstico obtenido en terreno)” (Lidia Fernández, 2005:33). Según la autora (Lidia Fernández, 2005) los laboratorios residenciales tienen como antecedentes las experiencias desarrolladas por Kurt Lewin en su dinámica de grupos; los aportes de Wilfred Bion; los grupos no directivos de Karl Rogers; de autogestión de Michael Lobrot, Georges Lapassade y Gilles Ferry; grupos operativos de Enrique Pichón Riviére, y los estudios sobre formación en psicoanálisis de Didier Anzieu y René Kaës.

Una experiencia fundante del laboratorio residencial fue el Postítulo “Análisis y Animación Socio Institucional” que se desarrolló entre 2000-2001 en el Programa de Formación Docente Nacional donde Edith Litwin estaba en la gestión. La propuesta formativa estaba radicada en la UNSA y convocó docentes de la REDEIE⁵⁶. Lidia Fernández (2005) señala que esta experiencia fue el antecedente de la propuesta de formación de posgrado de la UNNE “Análisis e Intervención Institucional”. Conjeturamos, lo es también de otras propuestas de posgrado en UNCuyo y diplomatura en UNTREF, pero –además-, de la configuración de muchas propuestas de cátedras de profesorado universitarios y provinciales que han asumido la perspectiva de la didáctica analítica aquí esbozada⁵⁷, en especial aquellas cuyo objeto de formación son las instituciones educativas y las de prácticas docentes o las prácticas profesionales.

Diagnóstico Institucional

Concurren en estos desarrollos los aportes de Lucía Garay y de Olga Silvia Ávila. Podemos anticipar que estos desarrollos enfatizan el análisis institucional en tanto **intervención**, prestan especial atención a la relación de sujetos con la institución y utilizan como marcos de referencia (terceridad) un amplio repertorio de aportes de la sociología y la etnografía educativa. Finalmente, sus desarrollos

⁵⁶ Dirección Lidia Fernández (UBA). Coordinación General: Sergio Carbajal (UNSA). Apoyo Anahí Mastache (UBA). Profesionales que coordinaron: Marcela Ickpawicz (UNCO); Cristina Alonso y Silvia Ormaechea (UNNE); Marta Reinoso (UNPA); Ana de Anquín (UNSA); María José Acevedo, Nora Goggi, Ana María Riva, Ana María Silva (UBA). Apoyo de investigación: Ariel Duran (UNSA) y Mariela Kalik y Yanina Levy (UBA). Conferencistas invitadas/os: Ida Butelman y Marta Souto (UBA); Lucía Garay (UNC), y Eduardo Remedi (DIE-México). Para una descripción más detallada del dispositivo se recomienda: Lidia Fernández (2005, 2009b), Sergio Carbajal (2009).

⁵⁷ Aboga por esta conjetura una serie de publicaciones: Cristina Alonso (2006, 2011), Marcela Ickowicz (2008b), Patricia Pessino (2022), entre muchas otras.

no insisten o explicitan (lo cual no significa no lo usen) los dispositivos de formación. Formación que conciben se desarrolla en el quehacer de intervención. Por otro lado, enfatizan sobre la necesidad de captar en el análisis los **fenómenos instituyentes y su potencial de cambio**.

Para Lucía Garay (2000) el diagnóstico institucional en el análisis institucional produce un efecto de conocimientos. Es decir, es investigación en el sentido de “develar la legalidad de las estructuras y dinámicas del campo institucional. El conocimiento así producido, articulado a la política transformadora, buscará que los sujetos realicen una transformación cognitiva, de su visión (enajenada) del campo institucional, de su práctica y de ellos mismos frente a uno y otro” (Lucía Garay, 2000:8). Por otro lado, la meta del diagnóstico institucional es dar cuenta de crisis, fracturas y conflictos para que quede anudado a una **intención de cambio**. Siendo así, por diagnóstico no se entiende como mera “base de datos” al servicio de una planificación. “La planificación institucional fuera de un proyecto de transformación significa planificación de lo dado, quizá con la meta de introducir racionalidad y eficiencia entre bienes, medios y resultados, con criterio de modernización o adecuación de la escuela a la sociedad de mercado. Toda investigación diagnóstica se inicia y se apoya en supuestos, conceptos y teorías acerca de lo que el campo institución (objeto) es, aunque no se expliciten. Se deducen de las dimensiones y variables elegidas para describirlo. De los supuestos que fundamentan los modos como las dimensiones se relacionan, se asocian, se articulan” (Lucía Garay, 2000:8). En consecuencia, es necesario reconocer y escuchar las voces de las/os sujetas/os. Cuando se habla de un proyecto remite al hacer de un alguien individual, grupal y/o colectivo: “sujetos que piensan, que sienten, que fantasean y sueñan, que imaginan y proyectan, que se relacionan y vinculan, se rechazan y se oponen; que desean y hacen o no hacen... Los individuos devienen sujetos en un proceso de construcción psíquica y social (socialización) que supone la sociedad y las instituciones como algo dado, instituido (...) De este modo, el diagnóstico de las condiciones institucionales reales, no se limitará a las estructuras, a la materialización observable, a las relaciones, a los sistemas de normas o incluso a las configuraciones simbólicas instituidas. Deberá incluir a los sujetos” (Lucía Garay, 2000:9).

Olga Silvia Ávila (2005) señala que lo que encuadra y enmarca al diagnóstico institucional –en tanto análisis institucional- es que no consiste en la elucidación únicamente de las normas instituidas, sino –también- de las construcciones complejas en las que emerge lo no dicho en la contradicción y la negatividad. La autora (Olga Silvia Ávila, 2005) diferencia el diagnóstico institucional del diagnóstico instituido en el contexto médico que recurre a la reconstrucción de un cuadro de situación a partir de la detección de síntomas/variables a las que le atribuye/impone una interpretación patológica pre establecida. De aquí el carácter singular del diagnóstico institucional que presta especial cuidado en no caer en la tentación de subsumir en un sistema categorial preexistente. Es por ello que postula la necesidad de no dar cuenta sólo de lo

instituido sino poder advertir los caminos laterales por los que transitan los **emergentes de lo instituyente**.

Por otro lado, en la pregunta sobre la institución educativa subyace siempre un costado **político** que es marco de interpelación para los sujetos y para el analista sobre sus prácticas. “Aspecto que centra la cuestión en el compromiso de los actores con lo institucional y lo social en búsqueda del desarrollo democrático. Y si bien el análisis no prescribe ese desarrollo, es necesario clarificar en qué consiste el posicionamiento político en cada uno (...) Un ejemplo: la práctica de pensar ¿qué escuela queremos? Requiere poner en análisis los ideales que cada cual porta y los sentidos políticos asignados (...) también de quien ocupa el lugar de analista” (Olga Silvia Ávila, 2005: 2). De aquí la importancia en el diagnóstico institucional de centrar el interés en el sujeto, los grupos humanos y sus intereses en la construcción de un **proyecto de autonomía**. La autora señalará tres tensiones que es necesario elucidar cada vez que se ponen en movimiento y se produce una práctica de diagnóstico institucional: tensión entre demanda y sentido de la intervención; las tensiones entre las demandas, y la tensión entre procesos de implicación y sobre implicación del analista.

La **tensión entre demanda y sentido de intervención** (relación entre investigación e intervención) supone que el diagnóstico es una investigación que produce conocimientos, pero requiere volver objeto de elucidación la tensión entre las demandas y el sentido de la intervención. Así, la producción de conocimiento no sigue su propia lógica, sino que incide en su direccionalidad la demanda anclada en la institución y la del sujeto. Demanda que requiere ser trabajada: clarificar el lugar de la demanda. Esto significa, que los dispositivos del diagnóstico institucional pueden ser los mismos que los de un diseño de investigación, pero el trabajo con la demanda supone advertir dicha investigación como una práctica de intervención. Por lo tanto, en el análisis institucional podemos hablar de un bagaje y de un quehacer de intervención/investigación donde el conocimiento buscan ocupar un lugar de terceridad para que algo se transforme.

Las **tensiones entre demandas** requieren establecer y seleccionar hasta dónde avanzará el diagnóstico. Lo que implica renunciar una pretensión de reconstrucción de la totalidad y avanzar con reconstrucciones parciales, teniendo como criterio de recorte optar por aquello que aparece obstaculizado, expresando conflictos o problema en la vida institucional.

Y la **tensión implicación/sobre implicación del analista** requiere para la autora de supervisión en tanto dispositivo para pensar/pensarse. “Requiere la apelación del lugar de un otro no implicado que esté afuera del problema. Espacio de otredad que tal vez tengan que ver con el problema, pero no con la institución. Y aquí no se trata sólo de juntarse sino de darle lugar a la supervisión (...) La teoría puede ocupar este lugar de terceridad, pero no del todo si no hay otro. La teoría ocuparía un lugar objetivante, sin ella no es posible producir conocimientos. Pero tiene que haber otro humano” (Olga Silvia Ávila, 2005:6).

Finalmente, en términos de quehacer del analista, señala que el diagnóstico institucional supone la combinación de dos cursos de acción: la vía descriptiva analítica y/o el uso de analizadores. Y ello en función de tres tipos de interrogantes en los que es importante reconocer a los sujetos en sus tareas:

- 1) El problema planteado ¿para quién/es un problema? ¿quién/es lo reconocen y de qué modo?
- 2) ¿Dónde es colocado/depositado el problema: en la institución, en los sujetos, en qué/quién/es? ¿En qué posiciones instituidas se ubica el problema y cómo incide en la trama de relaciones y vínculos? ¿Cómo se articulan problemas/sujetos?
- 3) Y ¿Cómo se inscribe en la trama institucional? ¿Cuáles son los micro procesos que inciden en la configuración del problema?

Didáctica de lo Grupal

Desde 1989⁵⁸ Marta Souto se ocupa de las grupalidades y por una didáctica de lo grupal. Para la autora “las formaciones grupales tienen una función transicional, tanto para los sujetos como para la organización en la cual se constituyen. Surgen en un espacio intermedio entre aquello que los sujetos necesitan, desean o esperan en el nivel individual y aquello que en la organización los trasciende y se presenta como propio del espacio transubjetivo (cultura, estilo, identidad, historia, mandatos, etc.). Además, se constituyen como manifestaciones de socialidad, en un lugar intersubjetivo que está a la vez afuera y adentro del sujeto, afuera y adentro de la organización” (Marta Souto, 2000:16). La autora propone diez características de las formaciones grupales:

- 1) Surgen en el espacio de lo grupal.
- 2) Tienen el potencial de desarrollarse como grupos en espacios intersubjetivos.
- 3) Articulan representaciones sociales y psíquicas que dan lugar a la gestación de representaciones grupales específicas.
- 4) Son dinámicas en su funcionamiento.
- 5) Suscitan un espacio de vínculos y ligazones
- 6) Proponen formas de apuntalamiento psíquicos a los sujetos (junto a las formaciones institucionales), matrices de relación y sociabilidad donde inscribirse;

⁵⁸ Esa fecha de inicio ofrece como hito Marta Souto (2000): 1989 inicia su dirección de un programa de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) sobre “La clase escolar” con enfoque grupal.

- 7) Crean formas idiosincráticas propias de responder dinámicamente a mandatos sociales, demandas institucionales y a las necesidades y deseos individuales.
- 8) Se entretejen con distintas dimensiones del sujeto, la institución, el sistema educativo y la sociedad
- 9) No responden a una explicación causal de macro-dimensiones ni viceversa, ni responden a ellas, sino a relaciones entre ambas complejas y transversales
- 10) Y puede ser estudiadas desde distintas perspectivas de análisis (social, psíquico, instrumental, etc.) y distintos niveles de significación (real, simbólico e imaginario).

En 1993, Marta Souto publica “Hacia una didáctica de lo grupal” en donde anticipa dos cuestiones. Una, la tensión entre el intento de volverla una disciplina científica (en sentido ortodoxo) con un carácter prescriptivo y normativo claramente establecido y la constatación que su desarrollo refiere siempre a un campo de acción, a una práctica con el carácter epistemológico diferente a la producción de conocimientos que eso significa. Y dos, tener en cuenta los significados que convoca de lo escolar, de la enseñanza, de los métodos, de las normas y del deber ser.

Y plantea: “Ambas vertientes se integran en una relación de saber. En el primer caso se trata de analizar un tipo de conocimiento, los principios, procedimientos y resultados, los modelos teóricos, la estructura lógica, el origen y el desarrollo sociohistórico, los contextos de descubrimiento, producción, justificación y aplicación de sus hipótesis, las formas de confrontación entre teoría y realidad, los paradigmas, etc. En el segundo, se incluyen procesos mediatizadores, operaciones y estructuras simbólicas de cuya trama ese conocimiento forma parte, redes de significados ideológicos, políticos, religiosos, filosóficos desde donde es construido y se objetivan en él, así como aquellas representaciones psíquicas personales conscientes e inconscientes, imaginarias y que hacen también a la producción del conocimiento en tanto caracterizan una relación con el saber” (Marta Souto, 2007:22).

Y en esa encrucijada la autora señala: “En fin, entre lo social y lo individual, la transformación y la repetición, los deseos y los miedos, los mitos y la utopía, la prescripción y la explicación, la verdad única y las posibles, el determinismo y la relatividad, la teoría y la praxis, intento, construir un camino posible, el de la didáctica de lo grupal, con la intención de que esta perspectiva pueda ubicarse complementando otras en la producción pedagógica actual” (Marta Souto, 2007: 21).

En su publicación (2007, primera edición 1993), pasará revista de los estudios sobre lo grupal en general y de los grupos de aprendizaje en particular. En la tercera parte de su libro iniciará una conceptualización (que desarrollará con más amplitud en publicaciones posteriores: Marta Souto, sobre “las formaciones grupales en la escuela”, 2000) sobre los grupos de clase (referido

al ámbito del aula) y convocará las producciones de Anahí Mastache sobre fantasmáticas de la formación (que dará lugar a la publicación de “Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito” publicado en 1998) y de Diana Mazza sobre la producción académica de estudiantes universitarios a través del análisis de producciones de escritura realizadas en forma individual o grupal.

Consideramos especialmente de interés en el desarrollo de Marta Souto (2007) el uso de técnicas proyectivas (dibujos) y de dispositivos de indagación (creación de fábulas de la vida escolar entre otras técnicas que recurren a la escritura narrativa) con estudiantes de distintas edades (en particular adolescentes) para dar cuenta de las relaciones de poder que se inscriben psíquicamente en los **grupos escolares**. Y, en complemento, el uso de perspectiva psicoanalítica sobre grupos como modelos de análisis. La autora cita específicamente (además de ciertos clásicos de Sigmund Freud: Psicología de las masas y análisis del yo) la producción de la tradición psicoanalítica francesa de Didier Anzieu y René Kaës, la inglesa de Wilfred Bion y –especialmente- la tradición de la pedagogía de la formación en la que hemos ubicado a Jean Claude Filloux y Blanchard Laville Claudine. Por otro lado, resulta de especial interés la provisión de materiales de fábulas, narraciones y dibujo de estudiantes que utiliza como casos mostrando no sólo el uso de determinados dispositivos, sino la operación de la interpretación con ciertos repertorios conceptuales como modelos de elucidación.

Y en 1999, Marta Souto, compila una publicación colectiva⁵⁹: “Grupos y dispositivos de formación”, en la que se ocupa particularmente por conceptualizar los sentidos posibles de la noción de **dispositivo**: “Al rastrear en los significados de la palabra “dispositivo” en diversas ramas de la ciencia y de la técnica encontramos significados diversos. Tres sentidos nos interesan señalar: aquel que alude a disponer, a ejercer sobre algo o sobre alguien una orden, la voluntad de otro, a ejercer en definitiva un poder; aquel que refiere al arreglo de medios para fines, al instrumento, a la combinatoria que crea un artificio en pos de fines y resultados; aquel que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones. Podríamos hablar de un sentido político, de poder, de uno técnico y de otro pedagógico. (...) El dispositivo dispone y aún más, lo hace para lograr resultados automáticos. Pero, también, encierra significados de creación y arte (aquella raíz “ars” ya señalada), en tanto arte de crear un artificio, arte de utilizarlo (...) El pensamiento de Freud nos permitió abrir significados de

⁵⁹ Convergen junto a los aportes de Marta Souto, los de Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, Mirtha Coronel, Laura Gaidulewicz, Nora Goggi y Diana Mazza. Podemos conjeturar que la dirección de la carrera de posgrado –bajo de la dirección de Marta Souto- “Formación de formadores” incidió en una complejización de su abordaje sobre lo grupal con la introducción de la problemática de la formación y de la pedagogía de la formación de la tradición francesa. Preocupación que no estaba ajena en sus publicaciones precedentes, pero que, a partir de esta experiencia, empiezan a ocupar un lugar central en las publicaciones de la autora (Marta Souto, 2016) dejando la temática grupal en un plano menos central.

dispositivo desde el psicoanálisis y el análisis de la modalidad de relación teoría-técnica. El de Foucault planteó una apertura desde una postura que cuestionando las bases estructuralistas en el pensamiento moderno permitió abrir nuevas perspectivas de análisis desde las redes de micropoderes, desde las relaciones del poder y el saber. Los aportes de la producción de los analistas institucionales y desde los especialistas en grupos nos permiten reflexiones en el campo de la intervención psicosociológica” (Marta Souto, 1999: 96-98). Así, la autora avanzará en una conceptualización en la que diferenciará y precisará los sentidos de los **dispositivos pedagógicos** (vinculados a la práctica de formación en la que se entrama con distintos sentidos: el poder, el artificio técnico, una intencionalidad de producir cambios y una apuesta de poner a disposición para provocar en otros una disposición a o para), **dispositivos grupales** (referencia a distintas modalidades de trabajo que configura distintos tipos de grupos en función de características teóricas técnicas adoptadas y los campos de aplicación en los que se inscriba: terapéuticos, psicodramáticos, operativos, etc.) y **dispositivos institucionales** (vinculados al análisis e intervención institucional). En este marco, la autora propone cuatro rasgos del dispositivo para atender en su análisis, en la formación y en la intervención:

- 1) Es un revelador: de sentidos reales, simbólicos e imaginarios; de relaciones de poder; de significados explícitos e implícitos que provienen de los sujetos, de las relaciones entre sujetos, de relaciones con el saber, de lo social, de conflictos, de representaciones conscientes e imaginarias de cada individuo compartidas en la vida de un grupo y de una institución educativa.
- 2) Es un analizador: actúa como descomponedor de sentidos que desarticula lo aparentemente uniforme desplegando distintos significados posibles... que se despliega bajo ciertas condiciones de intercambio y de configuración del vínculo entre los sujetos involucrados.
- 3) Es un organizador técnico: organiza a la vez que descompone, se rige con un encuadre, tiene una intencionalidad y un alcance.
- 4) Y es un provocador: tiene potencial de salirse de las estructuras instituidas, y con ello potencial para generar transformaciones en cuanto a: relaciones interpersonales, aprendizajes sociales, conocimientos, pensamientos y reflexiones (de procesos dialéctico que supera posiciones dilemáticas, conciencia de lo político, de toma de conciencia, circulación del imaginario, conciencia de la función pedagógica).

Sociopsicoanálisis Rioplatense

María José Acevedo (2001) ejerció la primera coordinación del dispositivo mendeliano de reguladores educacionales e institucionales del **método de expresión colectiva de alumnos** en Argentina desde 1995 (Grupo de Buenos

Aires y Comodoro Rivadavia, inserto en el Departamento de Investigación de Ciencias de la Educación. IICE. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Sintetiza el método en su implementación argentina concreta a partir de la siguiente descripción: “tres o cuatro veces por año, en horario de clases y en el espacio del aula, los alumnos se reúnen sin la presencia de sus docentes y, durante dos horas discuten, primero en pequeños grupos y luego en gran grupo, acerca de las cuestiones que les interesan o preocupan respecto de su vida escolar. Si bien el contenido de esta reflexión es completamente decidido por ellos, el marco de la discusión estará estrictamente definido de manera de asegurar que cada uno pueda expresar sus ideas, ser escuchado, descubrir las coincidencias y divergencias entre el propio pensamiento y el de sus compañeros, y finalmente, decidir conjuntamente cuáles son las cuestiones que desean, como grupo, transmitir a su equipo pedagógico. Ese proceso interno del grupo-clase es garantizado y acompañado por un adulto que no tiene sobre los alumnos ningún poder evaluativo ni disciplinario, en Argentina el regulador educacional (RE). Este profesional (...) interviene exclusivamente para hacer respetar las normas de juego que rigen el funcionamiento del dispositivo, para destrabar situaciones grupales que impidan la reflexión, para alentar la argumentación de los planteos, y, por último, para transmitir al equipo docente lo concertado por el grupo-clase” (María José Acevedo, 2001: 143.144).

Gérard Mendel fue invitado en 1991 al congreso de institucionalistas “Espacio Institucional” organizado en Ciudad de Buenos Aires. María José Acevedo inicia su formación en sociopsicoanálisis y utiliza por primera vez su dispositivo en 1995 en tres cursos de una escuela secundaria comercial de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de esa experiencia se generó una carrera de posgrado de dos años en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con el aval del Programa de Instituciones Educativas de la Carrera de Ciencias de la Educación a cargo de Lidia Fernández. Estos hechos contribuyeron a la creación del Grupo Buenos Aires de Reguladores Educativos al que se suma posteriormente un grupo de Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional San Juan Bosco y se amplían las intervenciones a otras instituciones educativas y de la salud. “Diré que nuestras investigaciones e intervenciones, identificadas con el espíritu mendeliano, se inscriben en un hacer psico-sociológico-político. Esto significa que su objetivo no se circunscribe a la obtención de producciones intelectuales o discursivas, sino a favorecer transformaciones concretas de la realidad mediante la creación de un marco organizacional que permite la apropiación, por parte de los sujetos que comparten un mismo quehacer dentro de la institución, del poder sobre sus propios actos” (María José Acevedo, 2001: 152).

Pasado casi veinte años de la primera síntesis de la experiencia, María José Acevedo (2020) revisita la trayectoria y desarrollos del grupo de psicopedagogas/os argentinas/os. En ese tiempo, el grupo advirtió y verificó en las instituciones educativas que la problemática no estaba tan centrada en las/os estudiantes sino en los equipos docentes en los siguientes términos: incapacidad

de fundamentar sus decisiones frente a estudiantes o la puesta de manifiesto de un alto grado de sufrimiento psíquico ante las condiciones materiales, institucionales, ideológicos y psicosociales que atravesaban su práctica cotidiana. La experiencia local, produjo un **deslizamiento del grupo-clase al colectivo docente** prestando especial cuidado tener en cuenta algunos recaudos del encuadre mendeliano:

- 1) Trabajo con grupos homogéneos.
- 2) Comunicación mediatizada e indirecta.
- 3) Y participación voluntaria.

El nuevo dispositivo fue denominado: **Dispositivo de Reflexión y Expresión sobre el Trabajo** (DRET). Y sus destinatarios eran grupos homogéneos de adultos que centraban su reflexión sobre la propia práctica, su quehacer profesional en una institución específica.

Por otro lado, se asumió el resguardo del sociopsicoanálisis de no superponer dispositivos en una misma experiencia de intervención: finalizada la puesta en marcha de uno puede iniciarse otro. Las temáticas emergentes en la preocupación de grupos homogéneos de docentes más recurrentes han sido: de orden material (salarios, extensión de las jornadas de trabajo, herramientas tecnológicas, condiciones de espacios áulicos), de orden institucional (canales de comunicación, capacitación continua) y de orden vincular (relaciones con estudiantes, transferencia didáctica, autoridad).

En la experiencia de la autora, señala que una temática emergente es el de la **autoridad** que interpela en forma particular los aportes del sociopsicoanálisis. Es decir, desafía el uso del dispositivo DRET ante la emergencia del tema de la autoridad asociado –casi de modo exclusivo- a una perspectiva política que restringe su planteo en la distribución de lugares en la institución y demanda de comportamientos establecidos para ellos en contradicción con una significación de crisis de representatividad política, contradicciones de la legalidad y rechazo de ciertas formas de autoridad de otras esferas de lo social fuera de las instituciones educativas. Así plantea que esta temática es un desafío en la intervención propia de las/os sociopsicoanalistas.

En su artículo (María José Acevedo, 2020) recopila de modo denso todos los aportes que esta tradición tienen para aportar sobre el tema de la autoridad. Sin embargo, desde la interpretación -cuya discusión excede el propósito de esta publicación- daría la impresión que el Dispositivo de Reflexión y Expresión sobre el Trabajo tiene una discusión pendiente sobre el uso de dicho desarrollo conceptual en el desarrollo del dispositivo en términos operativos. Es decir: ¿introduce esos aportes el/la regulador/a educativo e institucional en el grupo de docentes? Y de hacerlo ¿De qué modo?... ¿Deja esos aportes como herramientas de análisis para incidir en el proceso del grupo? Y de ser así ¿cómo? Entre otros interrogantes posibles.

Análisis Pedagógico Institucional

Utilizamos la expresión análisis pedagógico institucional usada por Sandra Nicastro y Marcela Andreozzi (2003, hemos citado la segunda reimpresión de 2008) y Marta Reinoso (2007). Y lo hacemos en un esfuerzo de ordenamiento que no está excepto de revisión, ubicaremos en estos desarrollos dos tipos de producciones desde el análisis institucional: unos centradas en el ejercicio de roles y/o posiciones instituidas y sus prácticas (asesores pedagógicos, coordinadores, formadores) y, otros, cuando el análisis institucional se pone al servicio de la gestión de las instituciones educativas y sus prácticas.

Pero antes una advertencia sobre el análisis institucional al servicio de la gestión de las institucionales educativas. Diferenciamos el análisis pedagógico institucional de los desarrollos que se ocupan de la temática de la gestión escolar, pero ponen el énfasis en el análisis de los dispositivos de formación, sus prácticas y efectos. A éstas últimas, las consideramos dentro de la tradición de la didáctica analítica⁶⁰.

CENTRADAS EN EL EJERCICIO DE ROLES Y SUS PRÁCTICAS

Respecto a los centradas en el ejercicio de roles y/o posiciones instituidas y sus prácticas, Sandra Nicastro y Marcela Andreozzi (2008, primera edición 2003) se ocupan del **asesoramiento pedagógico** y sus prácticas. “Desde el lugar de analistas de nuestra propia práctica, interpretamos, explicamos y avanzamos en la comprensión de cuestiones cada vez más o menos explícitas (...) miramos particularmente la dimensión institucional de los fenómenos; en él confluyen aportes de la corriente francesa y sus fundadores, la psicodinámica del trabajo y el sociopsicoanálisis, considerando tanto la investigación como la experiencia desarrollada en Francia, México y Argentina. También hemos tenido en cuenta los desarrollos y contribuciones del psicoanálisis al campo organizacional, institucional, familiar y grupal, la psicología institucional, la psicología de los grupos y las organizaciones, y el análisis pedagógico institucional en la línea y experiencia pionera llevada a cabo en Argentina” (Sandra Nicastro & Marcela Andreozzi, 2008: 20-21). En las citas al pie de página las autoras explicitan su vinculación con aportes de Georges Lapassade, René Loureau, Michael Lobrot, Jacques Ardoino, Christophe Dejours, Gerard Mendel, Emiliano Galende, Isidoro Berenstein, Janine Puget, René Kaës, Luis Hornstein, Armando Bauleo, José Bleger, Fernando Ulloa, Ida Butelman, Lidia Fernández y Lucía Garay. En ese marco, proponen tres claves de lectura de su publicación en términos de **novela del asesor**:

⁶⁰ En estos desarrollos de la didáctica analítica ubicamos la publicación de Nora Yentel -2009a- de una experiencia de formación de directoras/es de escuelas desarrollado por el Centro de Estudios Institucionales en Ciencias de la Educación (CEICE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue entre 2004-2005.

- 1) Las situaciones narradas hablan de efectos subjetivos para poner en análisis tensiones constitutivas, condiciones de trabajo, encuadres de la acción, vivencias de asesoras/es, modelos vinculares.
- 2) La invitación a que el lector ponga en análisis sus resonancias
- 3) Y poner en análisis el saber experto que entraña el asesoramiento pedagógico.

Algunas producciones de Marta Reinoso dan cuenta de una preocupación por el ejercicio de un rol: **directores de escuelas** (2001), **supervisores** (2007). Preocupación que suele estar vinculada a **prácticas de intervención de asesoramiento** (elaboración de proyectos a partir de programas de reformas de la formación docente o implementación de políticas de “recuperación” de ciertas funciones en el sistema educativo).

Y una publicación de Ana María Silva (1997) analiza el **posicionamiento de docentes y de equipos psicopedagógicos** en las escuelas ante la situación de **perturbación en el aprendizaje de estudiantes**. Recupera una temática que era central en los desarrollos de la psicopedagogía institucional. Y en la que concluye: “Los maestros intentan que se cambien a los alumnos, mientras que los equipos intentan cambiar a los maestros (...) Se genera de este modo un alto monto de sufrimiento institucional del alumno, del maestro y del equipo, que impulsa a reactivar fuertes mecanismos de renegación del sufrimiento del maestro con respecto al alumno, y al equipo y del equipo con respecto al maestro, a los efectos de evitar la culpa asociada al fracaso (...) El equipo deberá abordar entonces un doble desafío, definir el problema en términos institucionales y encontrar las estrategias de intervención adecuadas.” (Ana María Silva, 1997: 48).

ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Y respecto a aquellas donde el análisis institucional se pone al servicio de la gestión de las instituciones educativas se enfatiza la centralidad del **análisis de las prácticas** (Sandra Nicastro, 2014. 2015). Sandra Nicastro (2015) señala que cada vez que se habla de las prácticas se ofrece un “relato de escuela” cuyo análisis permite caracterizar tres tipos de géneros:

- 1) Asociado a significados de carácter universal (alto grado de abstracción, una escuela genérica que pierde de vista posibilidad de entrever a la escuela en su singularidad),
- 2) Inscriptos en marcos regulatorios de los distintos niveles y modalidades (replica marcos y rasgos ideológicos o culturales propios de los marcos normativos. Sigue teniendo un alto grado de universalidad pese a que queda contextualizado o situado en los niveles y modalidades. Prevalen las consideraciones normativas definidos en los encuadres políticos)

- 3) Y situados en su contexto (cuyos rasgos emergen en la vida cotidiana en un contexto y territorio específico).

Para la autora: “No se trata de relaciones simples, entre superiores e inferiores, o entre lo macro y lo micro, o el interior y lo exterior, tampoco se trata de niveles de análisis diferenciado. Hablamos de instancias que atraviesan el mismo objeto de estudio, en una compleja red que contiene grados de universalidad diferentes, especificidades varias, rasgos típicos, etc. La escuela como tal se ve atravesada y transversalizada por esos significados de diferente alcance, más o menos abstractos, más o menos idiosincráticos, pero siempre inscriptos en una imbricada trama que hace el objeto escuela y lo define como tal” (Sandra Nicastro, 2015: 5-6).

Otra contribución en esta dirección es el aporte de Ana María Silva (2022) en el que reflexiona sobre la **contratación de un analista institucional** que se desempeña en distintos roles: analista, asesor psicopedagógico, tutor. Y para ello analiza los sentidos de distintos tipos intervención para dar cuenta de los rasgos propios de la **intervención institucional**. Que para la autora supone como condiciones:

- 1) Triangulación entre investigación, intervención y formación propia de un enfoque institucional. Abordaje histórico situacional.
- 2) Análisis de la implicación y de la demanda
- 3) Adopción de un enfoque clínico. Confidencialidad.
- 4) Participación voluntaria de todos los roles respetando las jerarquías. Donde cualquier sujeto es capaz de analizar en su dimensión institucional su comportamiento.
- 5) Plan de acción consensuado. Diseño de dispositivos.
- 6) Incrementar el aprendizaje individual/ organizacional/ institucional e incrementar niveles de autonomía y experticia pedagógica de la institución.

Para concluir, los desarrollos del **análisis pedagógico institucional** permiten abrir al debate pendiente sobre la relación entre análisis y gestión institucional o asesoramiento. Entre ellos: el papel de la producción de conocimientos para la toma de decisiones; sobre las condiciones para una difusión del análisis institucional y ejercicio de asesoramiento en contexto de programas específicos de políticas educativas, y los recaudos ético-políticos del uso del análisis institucional al servicio de una direccionalidad o gobernabilidad de las instituciones educativas.



CAPÍTULO 4:

Dispositivo de Formación
de los Enfoques
Institucionales en
Educación en Función de
Tradiciones Francesas y
Argentinas

Dispositivo de formación de los enfoques institucionales en educación en función de tradiciones francesas y argentinas

Algunas coordenadas para situar la propuesta

Convergen en la elaboración de este capítulo un interés centrado en la formación docente y en los aportes específicos del análisis institucional en el campo educativo. Confluyen también, una trayectoria docente variada y compartida en distintos escenarios de los diferentes niveles del sistema educativo en los que se han utilizado, documentado y explorado distintos dispositivos de intervención educativa y pedagógica junto a Patricia Pessino y Claudia Reghitto.

Siguiendo la tradición de Emilio Durkheim (1998), la práctica educativa acontece cada vez que se reúne un grupo de seres humanos con el propósito de transmitir un acervo de saberes y prácticas de unas/es/os a otras/es/os. En cambio, la práctica pedagógica acontece cada vez que una práctica educativa es objeto de análisis e interpretación de los sentidos y aspectos que se dan cita en dicho fenómeno social. Así, puede haber prácticas educativas sin una práctica pedagógica. Pero, en sentido inverso, toda práctica pedagógica remite explícita o implícitamente a un escenario de práctica educativa. En la medida en que la práctica educativa sea más tácita y omitida da paso al terreno de la especulación filosófica (filosofía de la educación) o de la ficción literaria (literatura pedagógica).

En ese marco, desde nuestra consideración, la posibilidad de omisión de la práctica educativa agrega una segunda condición para tener en cuenta en la consideración de una práctica pedagógica: la construcción de archivo. Es decir, la necesidad de documentar, registrar y sistematizar prácticas educativas que se presentan como referencia empírica del desarrollo pedagógico propuesto.

En estar coordinadas, este capítulo tiene el propósito de mostrar cómo el desarrollo del estado del arte o de la cuestión de los capítulos precedentes no tienen como única finalidad ofrecer un compendio de tradiciones pedagógicas de los enfoques institucionales (válido en sí mismo), sino de poner a disposición una reflexión sobre dos escenarios en el que con un equipo de formadores exploramos dispositivos de intervención educativa para su transmisión:

1. Como un aporte al Seminario de la Maestría en Análisis Institucional “Teorías Institucionales sobre Grupos, Organizacionales y Prácticas Sociales” denominado: **Teorías institucionales sobre prácticas educativas/formativas y sus dinámicas**. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Ciclo lectivo 2022.
2. Como propuesta de “Grupo de Formación Autogestionado” organizado por el Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa” denominado: **Tradiciones francesas y argentinas en educación desde**

los enfoques institucionales. Un dispositivo de autogestión. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO. Ciclo lectivo 2023.

Dos experiencias que serán objeto de reflexión en este capítulo y que han sido el antecedente de otras dos para el ciclo lectivo 2025. Un Seminario de Doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO y un Curso de Formación Docente radicado en un instituto de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas. En los siguientes apartados describimos y analizamos los rasgos que tuvieron las dos experiencias desarrolladas en 2022 y 2023.

Aporte a un seminario “Teorías Institucionales...” Maestría Análisis Institucional. FCPyS. UNCUIYO. 2022

La propuesta surgió como un aporte al Seminario de la Maestría en Análisis Institucional “Teorías institucionales sobre grupos, organizacionales y prácticas sociales” a cargo del Dr. Cristian Varela para el ciclo lectivo 2022. Y tuvo la intencionalidad de introducir en los debates y dispositivos de las tradiciones de los enfoques institucionales propias de las prácticas educativas y de formación. Así, se tomó tanto la especificidad de las instituciones educativas como los desarrollos específicos de los enfoques psicosociales para la intervención, investigación y formación⁶¹. Pero, además, estuvo destinado a estudiantes avanzados de la carrera de maestría en Análisis Institucional ubicados en el tercer ciclo de formación que corresponde a la instancia donde han avanzado en la definición de sus propios de tesis tomando como objeto de estudio un mismo espacio social localizado en una población aislada, alejada y no densamente poblada del este mendocino.

El dispositivo estuvo organizado a través de seis aproximaciones con intencionalidades diferentes⁶².

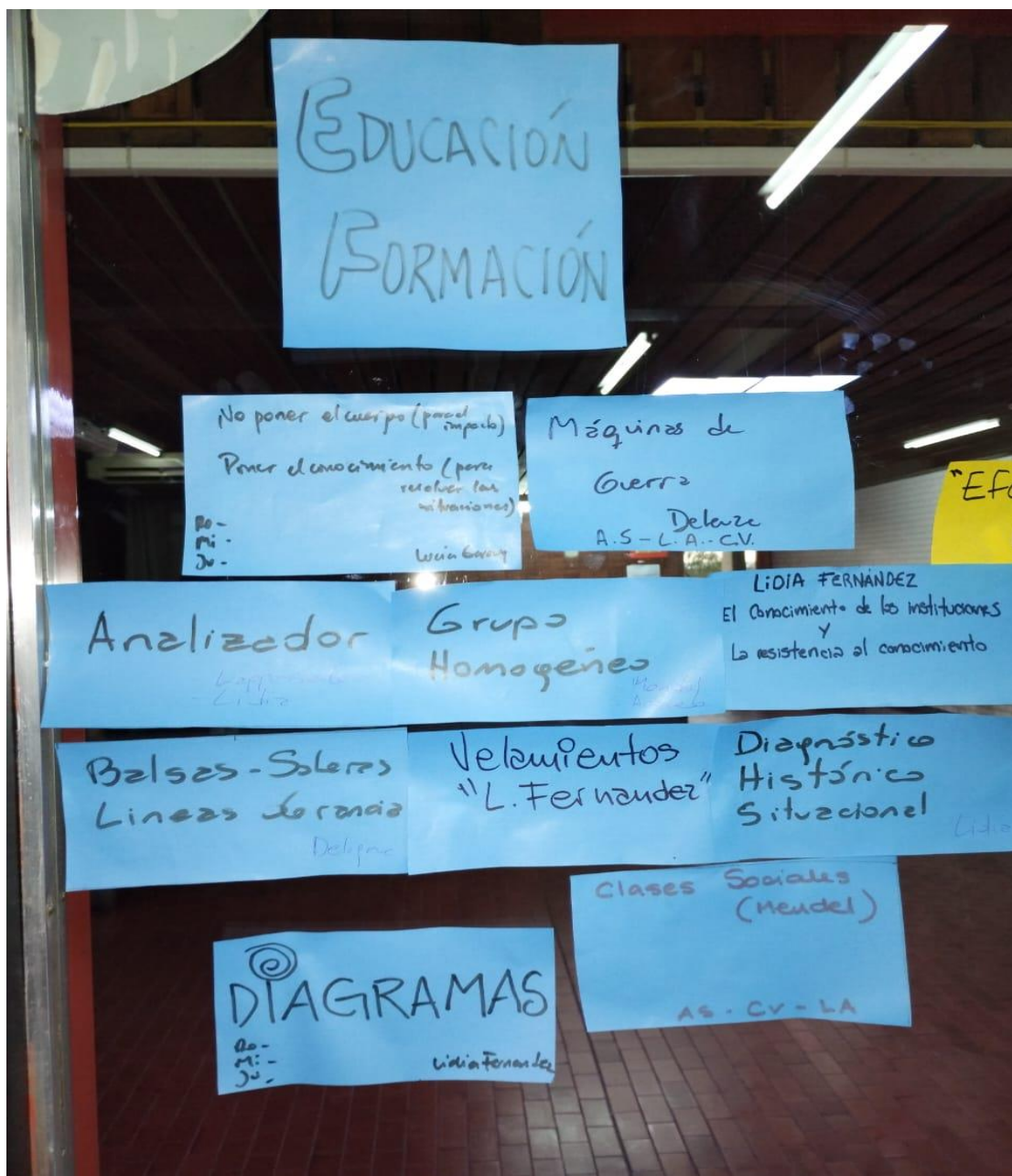
La **primera aproximación**, centró la discusión de la especificidad de los enfoques institucionales y psicosociales en relación con otros enfoques y tradiciones. Lo que implicó un análisis de sus particularidades, sus diferencias, sus secretos de oficio, sus contribuciones, sus recaudos éticos en comparación con otras tradiciones, oficios, prácticas profesionales. Su desarrollo significó trabajo en pequeños grupos, la elaboración de una “carta de presentación de los enfoques institucionales”, su lectura en el grupo completo y la apertura a la

⁶¹ Anexo I: Programa Aporte al Seminario de la Maestría en Análisis Institucional: **TEORÍAS INSTITUCIONALES SOBRE GRUPOS, ORGANIZACIONALES Y PRÁCTICAS SOCIALES. Teorías institucionales sobre prácticas educativas/formativas y sus dinámicas.** Mendoza, Maestría en Análisis Institucional. FCPyS - UNCUIYO. 2022

⁶² Tomamos la noción de “aproximaciones” de los aportes de Lidia Fernández expresados en un mimeo de la década de 1980.

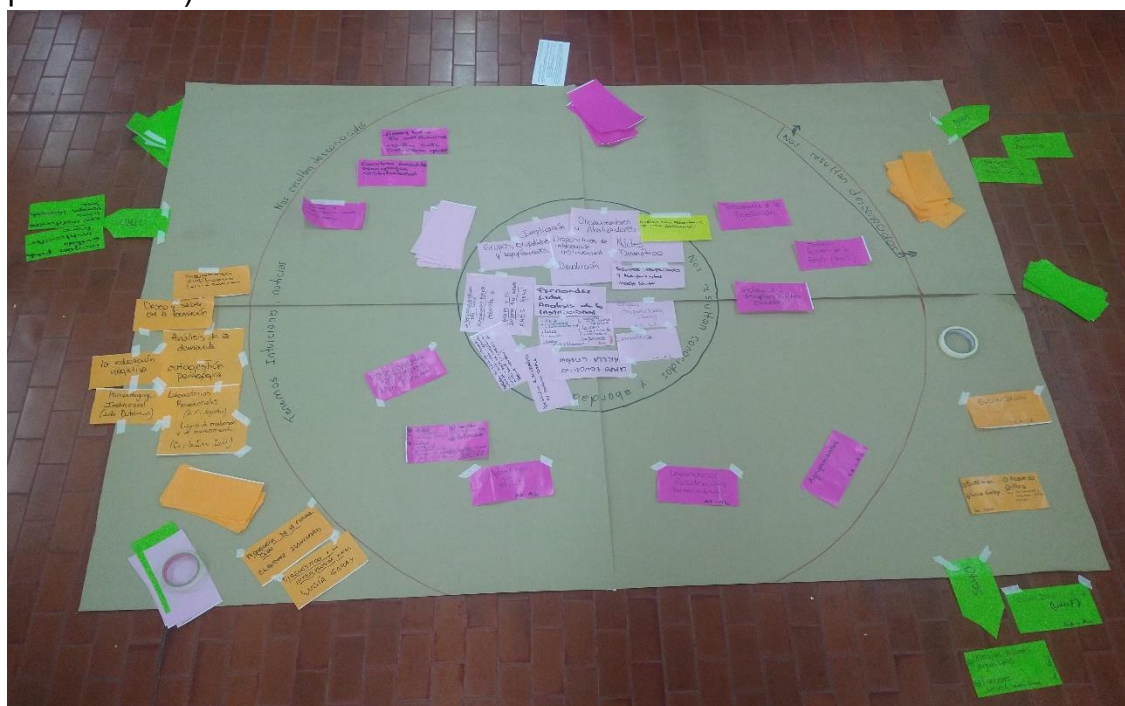
discusión y debate sobre la particularidad de los enfoques institucionales en comparación con otras tradiciones, prácticas profesionales y oficios.

La **segunda aproximación**, invitó a reflexionar un segundo nivel de la especificidad de las “cajas de herramientas” de los enfoques psicosociales de acuerdo con las instituciones que se vuelven su objeto de formación/investigación/intervención: salud, educación, estado, recreación, trabajo, justicia, seguridad, entre otras. En pequeños grupos ubicaron en papeles de distintos colores (un color por institución) las contribuciones a modo de “caja de herramientas” de acuerdo con la especificidad de las instituciones. Luego se invitó a pegar en una pared las contribuciones detectadas de acuerdo con cada institución. Luego de un análisis de lo que quedó representado por la totalidad de los grupos pequeños por cada institución se analizó en particular cuáles eran los aportes que aparecían documentados como “cajas de herramientas” específicas para las instituciones de la educación y la formación.

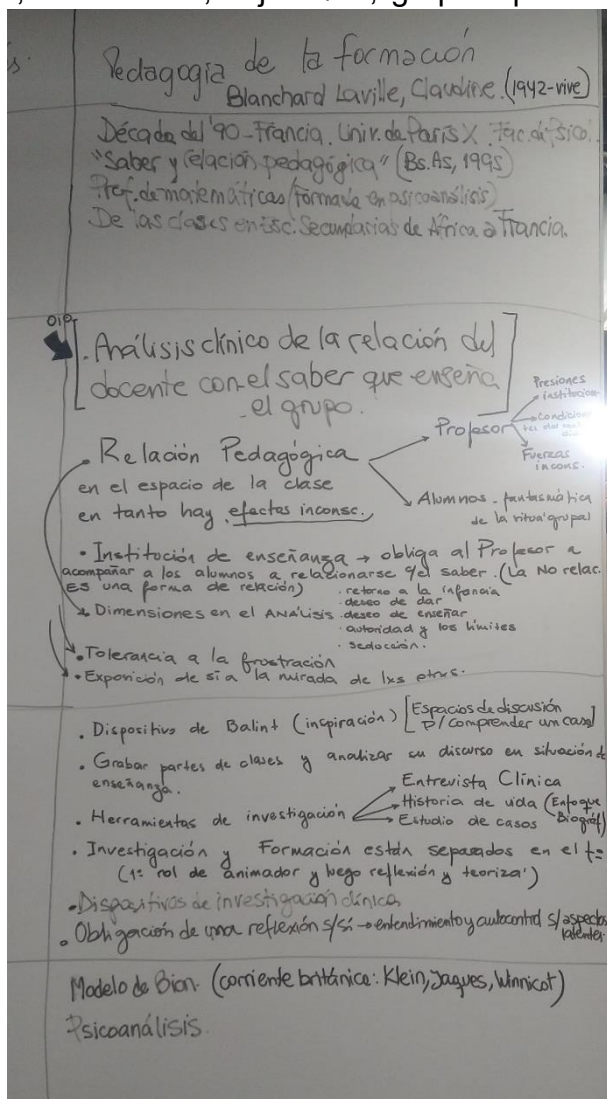


La **tercera aproximación** fue de carácter individual al iniciar un segundo día. Invitaba a hacer una reflexión y abordaje individual sobre alguno de los siguientes ejes en función de la experiencia del primer día: 1) saberes emergentes, saberes involucrados de los enfoques institucionales en general y para las instituciones educativas en particular; 2) trayectoria de formación en general, de las carreras de posgrado en particular, trabajos finales o de tesis; 3) trayectorias profesionales, experiencia de formación/ investigación/ intervención; 4) vivencia de cursado, de trabajo en pequeño grupo y en grupo de cursado completo, producciones elaboradas en los que se fue partícipe y en las que no, vinculación con el equipo de docentes, experimentación de los dispositivos de formación, relación con los saberes propuestos, y 5) otros aspectos de relevancia a interés. Se dispuso de tiempo y espacio en condiciones de silencio para que puedan desarrollar el eje elegido.

La **cuarta aproximación** invitó a cursantes en pequeños grupos a leer en forma conjunta el programa del aporte del seminario de maestría (anexo 1) y ubicar en papeles con distintos colores: a) aquellos temas o contenidos que resultaban muy familiares; b) aquellos de los que tenían noticia, pero sin demasiada profundidad, y c) de aquellos otros que resultaban una novedad por ser totalmente desconocidos. Una vez que los pequeños grupos habían podido convenido sobre los temas propuestos en el programa, se los invitaba a ubicar en un afiche con círculos concéntricos: en el centro los temas conocidos, en el círculo del medio a aquellos de los que se tenía noticias y en el círculo más externo a los desconocidos. También podían ubicar otros comentarios fuera del afiche con los círculos concéntricos. Finalizada la colocación de los papeles de colores se hizo una presentación general de los aportes de los enfoques institucionales en el campo educativo y de la formación según las tradiciones francesa y argentina (de acuerdo con el aporte que hemos ofrecido en capítulos precedentes).



La **quinta aproximación** invitó a volver a nuevamente a los pequeños grupos y elegir una de las tradiciones presentadas para hacer una profundización en función de los siguientes ejes: 1) Contexto histórico y geográfico en el que emerge y se desarrolla, antecedentes, referentes... Ubicación del desarrollo en relación con el sistema educativo y sus niveles. Otros aspectos. 2) Problema que construye o al que pretende resolver, tipo de prácticas educativas que pone como eje de su quehacer. Colectivos, estamentos, sujetas/os, grupos que se convocan. Otros aspectos. 4) Dispositivos que acuña, experimenta y que usa para formar/ investigar/ intervenir. Otros aspectos. 5) Marco referenciales de los que se sirve en su caja de herramientas para formar/ investigar/ intervenir. Tradiciones, disciplinas, enfoques a los que se recurre. 6) Otros aspectos. Para el desarrollo de esta tarea se dispuso en el espacio del aula una biblioteca física y un QR con acceso a una biblioteca digital que permitiera al grupo profundizar. Para la puesta en común se pidió que completaran los aportes de la tradición elegida en un cuadro comparativo gigante hecho en el pizarrón con cada eje. Una vez que cada grupo lo completó, se solicitó que cada cursante hiciera una lectura personal de cuadro comparativo resultante y luego se abrió el diálogo sobre la tarea realizada en general.



Y una **sexta aproximación** final de carácter individual invitó a reflexionar sobre el escrito elaborado en la tercera aproximación sumando aquello novedoso a partir de la experiencia vivenciada con las cuarta y quinta aproximaciones.

En este contexto, con este dispositivo de seis aproximaciones tomamos la propuesta de la **autogestión pedagógica** donde el equipo docente distribuyó como roles la coordinación de grupos y la de comentaristas de la tarea realizada en función de los objetivos propuestos. El desarrollo de la propuesta fue con presencialidad física.

Grupo de Formación Autogestionado “Tradiciones francesas y argentinas en educación desde los enfoques institucionales”. Centro de Estudios en Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. FCPyS. UNCUIYO. 2023



GRUPO DE FORMACIÓN

Formación autogestionada

«Tradiciones francesas y argentinas en Educación desde los Enfoques Institucionales. Un dispositivo de autogestión»

Con el acompañamiento de: Martín Elgueta, Patricia Pessino y Claudia Reghitto



1 Encuentro:
Viernes 23 de junio - 18.30 a 20.30 hs

Modalidad virtual Google -Meet - Consultar enlace



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica



CE
Centro de Estudios
en los Enfoques Institucionales
“Fernando Ulloa”

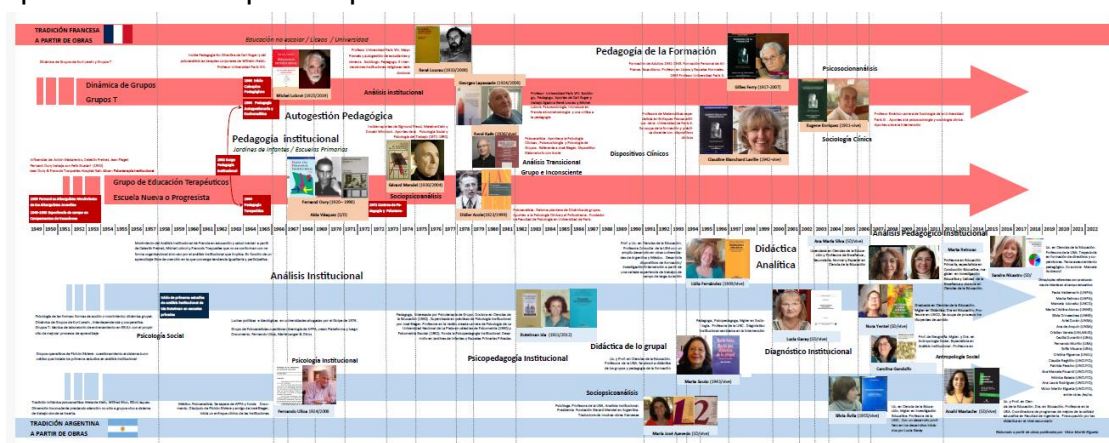
A diferencia de la precedente, esta experiencia se desarrolló en el transcurso del ciclo lectivo 2023 en forma online en un tiempo más amplio (junio a diciembre) y destinado a integrantes del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa” de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. El grupo de participantes fue pequeño (6, seis) que autogestionó sus propias reuniones en los tiempos de Inter encuentros para la preparación de tareas destinadas a presentar durante las instancias virtuales.

El dispositivo estuvo organizado a través de seis aproximaciones con intencionalidades diferentes.

La **primera aproximación** utilizó una pizarra Meet para que participantes agregaran en forma individual aquello que sabían sobre el análisis institucional para el campo educativo: preguntas, aportes, autoras/es, tradiciones, especificidades, conocimientos, dispositivos. La herramienta informática requirió se ofrecieran algunas pistas sobre su uso en forma previa, un tiempo para compartir el collage resultante y sumar aportes de quienes tal vez tuvieron dificultades para sumar sus contribuciones. El esquema propuesto en la pizarra fue el siguiente:



La **segunda aproximación** consistió en una breve exposición de los aportes de las tradiciones francesas y argentina de los enfoques institucionales para el campo de la educación utilizando el siguiente esquema que resumen los aportes de los capítulos precedentes:



https://drive.google.com/file/d/1T2IU5TZVj_ZkK4Wve9sH6v5dKqpHmiZr/view?usp=sharing



La intencionalidad de esta presentación fue ofrecer un panorama lo más amplio posible para despertar la curiosidad e interés de pequeños grupos por la profundización y exploración alguna de las contribuciones en forma específica.

La **tercera aproximación** consistió en revisar y analizar en forma individual el esquema propuesto en la segunda aproximación con el propósito de reflexionar sobre cuatro tópicos: 1) los temas conocidos y/o abordados de modo recurrente a partir de la propia experiencia de formación/ investigación/ intervención; 2) temas sobre los que se tiene alguna información o alguna

intuición pero sobre los que no se ha profundizado lo suficiente; 3) temas que resultan desconocidos y se presentan como una novedad, y 4) otros aspectos. Luego del trabajo individual se propone un diálogo con aquellos tópicos y aspectos que deseen compartirse y ponerse en discusión en el grupo amplio.

La **cuarta aproximación** invitó a conformar pequeños grupos autogestivos que eligieran uno de los desarrollos de las tradiciones del análisis institucional en el campo educativo y puedan darse un tiempo y condiciones para desarrollar cuatro tópicos: 1) Contexto histórico y geográfico en el que emerge y se desarrolla, antecedentes, referentes... Ubicación del desarrollo en relación al sistema educativo y sus niveles. Otros aspectos. 2) Problema que construye o al que pretende resolver, tipo de prácticas educativas que pone como eje de su quehacer. Colectivos, estamentos, sujetas/os, grupos que se convocan. Otros aspectos. 3) Dispositivos que acuña, experimenta y que usa para formar/investigar/intervenir. Otros aspectos. 4) Marco referenciales de los que se sirve en su caja de herramientas para formar/investigar/intervenir. Tradiciones, disciplinas, enfoques a los que se recurre. Otros aspectos. Para la tarea se pone a disposición una biblioteca digital con algunas de las obras centrales de cada desarrollo.

La **quinta aproximación** centró su atención en la forma de organización que se dio cada pequeño grupo para abordar la tarea prevista en la cuarta aproximación. Para ello, propuso el análisis de los siguientes ejes: 1) La organización que inventó el pequeño grupo y que experimentó para transitar la tarea autogestiva. 2) La distribución de lecturas, de exploraciones del desarrollo elegido para socializar, los modos en que intercambiaron para realizar esta tarea. 3) La elaboración de los materiales de socialización del pequeño grupo para el grupo de formación más amplio. 4) Los momentos del pequeño grupo vividos con más intensidad (en torno a la producción, al vínculo, a la organización, entre otros) en función de distintas valoraciones. 5) Entre otros aspectos. Para socializar sus aportes se invitó a elaborar una imagen/ esquema/ diagrama/ representación que diera cuenta del proceso del pequeño grupo en la realización de la tarea en forma autogestiva.

Y la **sexta aproximación** requirió una presencialidad virtual (la cuarta y quinta fueron autogestivas) donde cada pequeño grupo compartió sus propias lecturas de los aportes del desarrollo o tradición del análisis institucional en el campo educativo (por un lado) y sobre su propio proceso de trabajo en el pequeño grupo (por el otro). Cada grupo requirió prever tiempos extensos de exposición y de intercambio que demandaron una sesión (encuentro virtual) para cada pequeño grupo.

Una reflexión personal sobre los sentidos de esta obra.

Cuando analizo las experiencias presentadas en este capítulo considero oportuno señalar que tienen como hito central una invitación de Lidia Fernández

a pensar en 2016 un seminario denominado “Las dinámicas institucionales de la educación en teorías derivadas de la investigación y la práctica educativa” para un proyecto de carrera de posgrado de especialización de “Análisis Institucional en las organizaciones, programas y prácticas educativas” de la UNTREF.

Por entonces, apareció la certeza de que no había disponible una publicación que permitiera tener un panorama general de las distintas tradiciones del análisis institucional y su desarrollo en Argentina. En cambio, aparecieron muchas publicaciones de compilaciones de las tradiciones del análisis institucional en el campo educativo en Europa -en particular la experiencia francesa- (Antoni Colom, 200; María del Socorro Foio, 2019, entre otros) y el descubrimiento de que la tradición francesa se ha ocupado de presentarse a sí misma en diálogo con los desarrollos de las distintas tradiciones de la pedagogía (René Lourau, 2019) y -en entre ese mismo sentido- explicitado rigurosamente su vinculación con los aportes del psicoanálisis. De esto último se ha ocupado particularmente la pedagogía terapéutica, psicología transicional y pedagogía de la formación (en la que destacamos particularmente el aporte de Jean Claude Filloux, 2001). Así, emergió como interrogante: ¿cuáles son las tradiciones que podemos reconocer, recorrer y postular desde el análisis institucional en Argentina? Los capítulos que recorren cada tradición en esta publicación constituyen un intento en este sentido.

Sin embargo, otra preocupación apareció luego de la exploración del estado de la cuestión del análisis institucional en el campo educativo en Argentina -podría afirmar una “preocupación casi de biblioteca”-. Y fue la siguiente: ¿cómo ha sido en mi propia trayectoria la formación en el análisis institucional en el campo educativo? Y advertí que, por lo general, estuvo centrada en algunas tradiciones en forma intensiva, con noticias de algunas y una omisión o ausencia de otras. Y en ello, mi propia afiliación a algunas de los desarrollos del análisis institucional se sostenía sobre mi desconocimiento de otras. Así, desde mis propios desarrollos (Víctor Martín Elgueta, 2025) me consideraba heredero de algunas tradiciones del análisis institucional en el campo educativo sin haber tenido acceso por mucho tiempo al archivo de otras ni a sus arcontes (guardianas/es o custodias/os).

En 2022, Ana Marcela Ficcardi (directora de Maestría en Análisis Institucional) nos invitó a ofrecer el seminario en la carrera de posgrado. Junto a Claudia Reghitto y Patricia Pessino de inmediato nos pusimos a trabajar en el dispositivo de formación. Y en ello fijamos algunos aspectos como encuadre de nuestra propuesta:

- 1º. Explicitar de antemano la **especificidad de los enfoques institucionales** en comparación y en diálogo con otros enfoques, disciplinas y prácticas profesionales. En particular, con las prácticas e inscripciones profesionales de origen de cursantes de posgrado (enfermería, docencia, psicología, trabajo social, ciencia política y

administración pública, sociología, comunicación social, ciencias de la educación, entre otras).

- 2º. Hacer visibles los aportes que reconocían como abordados y conocidos de los **enfoques institucionales para el campo de la educación y la formación**. Y ello en diálogo con los aportes abordados y conocidos de estos enfoques para el abordaje de otras instituciones: salud, trabajo, tiempo libre, estado, seguridad, academia, entre otras.
- 3º. **Experimentar un dispositivo de formación de la tradición de la autogestión pedagógica** que permitiera volver los aportes de los enfoques institucionales para la formación y la educación objeto de estudio. Y en ello, poner a disposición un archivo lo suficientemente amplio como para facilitar la posibilidad de elección y profundización de alguna de las tradiciones.

Respecto a su puesta en marcha, centraré mi reflexión en los aportes limitados que las y los cursantes (en particular de maestría) pusieron de manifiesto sobre el acervo del análisis institucional en el campo de la educación y la formación. En ello prevaleció una tradición, mientras estuvieron ausentes e irreconocibles la mayoría de las demás. Este aspecto provocó una reflexión en torno a la **herencia**, archivo o acervo puesto a disposición no sólo por la carrera sino en las prácticas de formación en análisis institucional en general. Y en ello, se advirtió la relevancia de una formación en el acervo de una tradición específica, pero también, la necesidad de incluir y sumar el acervo de otras tradiciones que se enrolan dentro del mismo enfoque y cuya relación -por lo general- no suele ser abordada en la formación en el análisis institucional (tampoco la relación con otras tradiciones pedagógicas del campo educativo y de la formación).

En 2023, la experiencia fue muy diferente a la precedente en varios sentidos. Uno, la convocatoria estuvo dirigida a integrantes del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa” de la FCPyS de la UNCuyo abierta también a interesadas/os. Dos, se invitó a participar de un grupo de formación autogestivo que convocó a seis (6) participantes. Tres, la interacción de los encuentros se sostuvo con una modalidad de presencialidad virtual. Y cuatro, supuso la autogestión de la tarea de pequeños grupos que se comprometían a traer sus avances en plazos convenidos para tal fin.

En ese marco, la “obligatoriedad” de la burocracia escolarizada no marcó con sus sesgos la experiencia de 2023. Y con ello, los encuentros pudieron centrarse en compartir los hallazgos y reflexiones de los tres pequeños grupos que se configuraron de un modo extenso y riguroso. Y con ello, resultó de sumo interés la lectura propia que hizo cada pequeño grupo de la tradición elegida, su propio recorrido de lectura y aquello que propusieron como valioso para su socialización. Elección que se vinculó con áreas de preocupación de quienes se sumaron a la propuesta. Así, incluso, hubo un desarrollo desde la propia experiencia profesional y preocupaciones de los aportes elegidos. Es posible que

haya incidido en este aspecto el lapso temporal que transcurrió entre encuentros y una continua comunicación para recordar la agenda que había sido acordada. Por otro lado, resultó de particular interés el análisis de las condiciones que se dio a sí mismo cada pequeño grupo para el trabajo autogestivo.

En coincidencia con la primera experiencia, se constató un acceso restringido al archivo de las distintas tradiciones de los enfoques institucionales al campo de la educación mientras coincidieron con la primera experiencia los aportes y tradiciones de las cuales se explicita sus aportes.

Para finalizar, en ambas experiencias reconocieron cómo habían vivenciado una didáctica analítica en su trayectoria de formación. Sin embargo, advirtieron que pocas veces habían reflexionado sobre este hecho y que -en cambio- habían depositado un acto de confianza en el funcionamiento de dicho encuadre. Esto no significa que la propia experiencia formativa no haya sido puesta en análisis, sino que lo que no se hizo explícito fue el dispositivo de formación en sí mismo: su encuadre y los secretos de oficio que entraña para quién está en la posición de formador/a analista y formador/a de analistas.

Para finalizar, se avocan dos propuestas formativas en las que seguir explorando, documentando y reflexionando sobre el uso de dispositivos de formación en los enfoques institucionales en el campo educativo. Y a partir de ello usar y recrear los dispositivos de formación/ intervención/ investigación que cada tradición ha acuñado en función de intencionalidades, secretos de oficio, experiencias situadas y encuadres particulares. La apropiación de la herencia de los enfoques institucionales en educación se constituye como una agenda de trabajo posible frente a un escenario histórico y social donde la crueldad parece naturalizarse en nuevas formas de encerrona trágica ante una mundialización de la banalización de la injusticia social y sus políticas orientadas intencionalmente al mal de las mayorías.

**Aporte al Seminario de la Maestría en Análisis Institucional:
TEORÍAS INSTITUCIONALES SOBRE GRUPOS, ORGANIZACIONALES Y
PRÁCTICAS SOCIALES**

Teorías institucionales sobre prácticas educativas/formativas y sus dinámicas

Víctor Martín Elgueta, Claudia Reghitto & Patricia Pessino

Aporte ciclo Lectivo 2022. Pensado para dos encuentros 25 y 26 de noviembre de 2022. Facultad
de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO

Propósitos

- Introducir en los debates y aportes de los enfoques institucionales para la formación, investigación e intervención en las prácticas educativas y de formación.
- Problematicar el objeto educación/formación en su proceso de institucionalización y el entramado institucional que lo sostiene.
- Debatir la especificidad de la formación/educación como práctica de intervención social específica desde una perspectiva institucional
- Desarrollar los aportes de las tradiciones de los enfoques institucionales que se ocupan del campo de la educación y la formación advirtiendo sus dispositivos, diferencias, contextos de emergencia y evolución de sus desarrollos.

Núcleos Temáticos

Las instituciones educativas como objeto de análisis e intervención en Argentina:

Patologías de las instituciones/organizaciones que se ocupan del hombre aprendiendo desde los aportes de *Fernando Ulloa* y otros conceptos centrales: dramática, miramiento, enfoque clínico, sufrimiento institucional, tratamientos y dinámicas institucionales.

Aportes de la *Psicopedagogía Institucional*: Espacio real y situación, el aprendizaje en el análisis institucional, el analista institucional en la educación. Aportes de Ida Butelman en experiencias en nivel inicial.

El *Análisis Institucional Argentino* de Lidia Fernández. Los conceptos de estilo institucional, espacio institucional, núcleos dramáticos de la educación y de la formación, análisis de la dramática, organizadores institucionales y su sobre manipulación/enajenado en situaciones críticas, el encuadre histórico y el situacional. La didáctica analítica: dispositivos de intervención institucional sobre la educación y la formación, los laboratorios residenciales, el papel del encuadre, los ciclos de actividad, la formación como intervención y la intervención en la formación, sentidos de la devolución, el trabajo con la implicación.

El *Diagnóstico y la Intervención Institucional* en la tradición de Lucía Garay. Los conceptos de institucionalización y escolarización, tramas de vínculos y de relaciones, posiciones y posicionamientos, lógicas de producción y de reconocimiento, lo institucional ante la inclusión y la exclusión social, violencia y disciplina en las escuelas.

Los *grupos, grupalidades y agrupamientos* en los dispositivos de formación y educación según los aportes de Marta Souto. Los conceptos de formación, dispositivos, didáctica grupal, vínculos y poder.

Los saberes y dispositivos de formación en las instituciones educativas en Francia:

La *Pedagogía Institucional* en los aportes de Aida Vazquez, Fernando Oury & Michael Lobrot. Intervención pedagógica, el análisis de la demanda, la institución en la intervención pedagógica, la crítica a la psicología de los grupos, la educación terapéutica, la educación negativa, la pedagogía institucional en Michael Lobrot, Fernando Oury y Aida Vásquez.

El *Análisis Institucional Francés* en los aportes de René Lourau & George Lapassade. Sus contribuciones a la pedagogía institucional. Analizadores, autogestión pedagógica, intervención pedagógica.

Enfoques y dispositivos clínico de formación en los aportes de Claudine Blanchard Laville. Dispositivos de investigación clínica, enfoque clínico y pedagogía, análisis de la relación pedagógica, tolerancia a la frustración, el deseo en la relación de formación, saber y relación con el saber.

Bibliografía

- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BUTELMAN, Ida (comp.) (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y práctica en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- BUTELMAN, Ida (2006). *Psicopedagogía Institucional. Una formación analítica*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2005) "Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación". En Revista Argentina de Educación. Año XX, Número 29. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación
- FERNÁNDEZ, Lidia (2006). "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis". En LANDESMANN, Monique (coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2007). "El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales". En Actas Pedagógica. Número Especial. Instituciones Educativas. Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2008) "Laboratorios residenciales intensivos en la formación institucional. Una experiencia encarada por los miembros de la REDEIE". En *Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"*. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste

- FERNÁNDEZ, Lidia (2013). "La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), *Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- GARAY, Lucia; ÁVILA, Silvia Olga; LESCANO, Alicia & UANINI, Monica. (2000). "Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela". En revista Cuadernos de Educación. Año N° I, Número 1, Julio de 2000. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas*. Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- GARAY, Lucía (2006). *Violencia en las escuelas. Fracaso Educativo*. Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- GARAY, Lucía (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba, Comunicate.
- LAPASSADE, Georges (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona, Gedisa.
- LOBROT, Michel (2022). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Madrid, Ediciones Morata.
- LOURAU, René (1975). "La intervención pedagógica". En *Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LOURAU René (1991). "Mesa giratoria. Hipercomunicación adulto/niño. En ACEVEDO María José & VOLNOVICH Juan Carlos (selección de textos). 2. *El espacio institucional*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- SOUTO, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, Marta (Comp.) (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SOUTO, Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, Marta (2020). *Los pliegues de la formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- VÁSQUEZ, Aida; OURY, Jean & OURY, Fernando. (1971). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Barcelona, Siglo XXI.
- VÁSQUEZ, Aida, & OURY, Fernando. (1971). *De la clase cooperativa a la pedagogía institucional*. París. F. Maspero.
- VÁSQUEZ, Aida, & OURY, Fernando. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Madrid, Editorial Popular.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- ACEVEDO, María José (2001). "Sociopsicoanálisis y formación en Argentina". En Revista **Espacios. Análisis institucional y educación**. Año VII, Número 21, pp 140-161.
- ACEVEDO, María José (2005). "Gérard Mendel, escritor y "practicante"". En **Dossier en Memoria de Gérard Mendel**. UBA. 2005
- ACEVEDO, María José (2008). "La clínica institucional: pensar y transformar la escuela que se padece". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste
- ACEVEDO, María José (2020). "La autoridad pedagógica en tiempos de ruptura del contrato psicosocial". En TABORDA, Alejandra; LEOZ, Gladys & LABIN, Agustina (compiladoras). **Diálogos epocales en psicología educacional**. San Luis, Universidad Nacional de San Luis.
- ALONSO, María Cristina. (2006) "Dispositivos de acompañamiento". En **Revista Nordeste. Investigación y ensayos**, N° 25, pp 3-14.
- ALONSO, María Cristina. (2011) "El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso". En **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**. Año 2 – N° 2, pp 5 – 16.
- ANZIEU, Didier (1997). "La acción del análisis transicional en psicoanálisis individual". En KAËS René (comp). **Crisis, Ruptura y Superación**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- ANZIEU, Didier (2007). **La dinámica de los grupos pequeños**. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ANZIEU, Didier (2009). **El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal**. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ARDOINO, Jacques (1980). **Perspectiva política de la educación**. Madrid, Narcea.
- ARDOINO, Jacques (2022). "Prefacio". En LOBROT, Michael. **Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión**. Madrid, Morata.
- ÁVILA, Olga Silvia (2005). "Conocer las instituciones. Fundamentos y estrategias del diagnóstico institucional en educación". Mimeo. Posgrado en Análisis Institucional. UNSA.
- BALADA, Mónica & ELGUETA, Martín (2007) "Contextos de Crisis y posibles configuraciones subjetivas en el campo educativo". En **Actas Pedagógica. Número Especial. Instituciones Educativas**. Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- BEILLEROT, Jacky (1998). **La formación de los formadores**. Buenos Aires, Novedades educativas.

- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2013). "Para una clínica grupal del trabajo docente". En **Revista del IICE**. N° 34.
- BLEGER, José (1988). **Psicoanálisis y dialéctica materialista**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- BOTTON BURLÁ, Flora (1997). "Reseña de Didier Anzieu. El cuerpo de la obra". En **Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador. Anuario de Letras Modernas**, 8, 142-149.
- BUTELMAN, Ida (Comp.) (1998). **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires, Paidós.
- BUTELMAN, Ida (2006) **Psicopedagogía Institucional**. Buenos Aires, Paidós.
- CARVAJAL, Sergio (2001). "Acciones profesionales en Ciencias de la Educación, desde el enfoque de la Pedagogía Social". En **Revista Espacios. Análisis institucional y educación**. Año VII, Número 21, pp 140-161.
- CARVAJAL, Sergio (2009). "Conferencia. Memorias de lo institucional en educación". En Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación". Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- COLOM, Antoni (2000). **La pedagogía institucional**. Madrid, Editorial Síntesis.
- DEJOURS, Christophe (2006). La banalización de la injusticia social. Buenos Aires, Topia Editorial.
- DOMINGUEZ, Dolores (Comp. 2009). **La aporía del YPF estatal al YPF privatizado. El caso de la comunidad de Gral. Mosconi –km3- Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut**. Buenos Aires, Investigación Universitaria. Rúcula Libros.
- DURANTINI VILLARINO, Cecilia (2008). "Espacios educativos alternativos y fracaso escolar: de ansiedades, deseos y violencias". En **Revista Argentina de Educación**. Año XXV, Número 30. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación
- DURANTINI VILLARINO Cecilia (2009) "La ilusión de un porvenir". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- DURANTINI VILLARINO Cecilia (2011) "“Enseñar o cuidar a niños maltratados socialmente”: el procesamiento de este dilema en el maestro de un espacio educativo alternativo". En **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**. N° 6, pp 197-212.
- DURANTINI VILLARINO Cecilia (2014). "Un espacio alternativo donde estar y aprender. Niños con experiencias de fracaso escolar construyendo su aula en un centro comunitario". En revista **Praxis Educativa**. Volumen 14. N°1, pp 58-66.

- DURANTINI VILLARINO Cecilia (2018b) “Espacios educativos alternativos y “fracaso escolar”: acerca de los posibles en una zona porosa de localización”. En revista **Praxis Educativa**. N° 12, pp 30-40.
- DURANTINI VILLARINO Cecilia (2018b). “Miradas a las alternativas educativas al fracaso escolar. Políticas, experiencias, conceptualizaciones y estudio de caso a inicios del s XXI”. En **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Año 14, N° 13, Vol. 2, pp 121-141.
- DURKHEIM, Émile (1998). **Educación y Pedagogía. Ensayos y Controversias**. Buenos Aires, Losada.
- ELGUETA, Víctor Martín (2009a). “La escuela en el relleno”. En **Primeras Jornadas Nacionales: “Los enfoques institucionales en educación”**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- ELGUETA, Víctor Martín (2009b). “Umbral analítico de la noción de comunidad y territorios de lo social que permite cartografiar desde algunos aportes del análisis Institucional”. En **Primeras Jornadas Nacionales: “Los enfoques institucionales en educación”**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- ELGUETA, Víctor Martín & REGHITTO, Claudia (2013). “Tenencia de la tierra, trabajo y relación con el estado: tres núcleos dramáticos de una comunidad andina, rural y de frontera”. En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), **Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales**. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUIYO.
- ELGUETA, Víctor Martín (2014). “El palimpsesto de la intervención socio educativa”. En Revista **Sinéctica**. N° 43. 2014. Universidad Jesuita de Guadalajara. Disponible: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/13>
- ELGUETA, Víctor Martín (2022). “Al-Karaji con el Trinomio. Cuestionar lo sagrado y profano en una didáctica de las ciencias sociales”. En BARROS Gabriela, ELGUETA Víctor Martín & VITTO BUSTOS Priscila (compiladores). **Tramas y Sentidos al Educar en las “Otras” Ciencias Sociales. Experiencias y Reflexiones de cuatro Universidades Públicas Argentinas: UNSA, UNC, UBA, UNCUIYO**. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO.
- ELGUETA, Víctor Martín (2025). Sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Una escuela andina, de frontera y del centro mendocino en una relación ininterrumpida entre 2002 y 2014. En **Ciclo de Ateneos Clínicos 2024. Perspectivas Institucionales en el Análisis Institucional en el Análisis de los Problemas y las Prácticas**

- Sociales Actuales.** Blog de Análisis Institucional. Presentación del 16/09/2024.
- ENRIQUEZ, Eugene (1992). "La organización en análisis". En BALANDIER PRESSE Georges (Dir) **Sociologie d'Sujour d'Hui**
- ENRIQUEZ, Eugene (1993). "El trabajo de la muerte en las instituciones". En KAËS, René, et al. **La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos**. Buenos Aires, Paidós.
- ENRIQUEZ, Eugene (2002). **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ERMILI, Richard (2009) "Poder habitar: de eso se trata". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1989). "Acerca de algunos conceptos básicos en la teoría Socio psicoanalítica de Gerard Mendel". En Notas de Cátedra 5. Buenos Aires, UBA.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994) **Instituciones Educativas**. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2005) "Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación". En **Revista Argentina de Educación**. Año XX, Número 29. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación
- FERNÁNDEZ, Lidia (2006). "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis". En LANDESMANN, Monique (coord.). **Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades**. México, Casa Juan Pablo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2007). "El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales". En **Actas Pedagógica. Número Especial. Instituciones Educativas**. Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2009a). "Conferencia: acerca de la institución de la educación y el enfoque institucional. Dos desafíos de la práctica institucional: el análisis de las instituciones y la toma del poder que deja disponible". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste
- FERNÁNDEZ, Lidia (2009b) "Laboratorios residenciales intensivos en la formación institucional. Una experiencia encarada por los miembros de la REDEIE". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2009c) "Grupos académicos de tres universidades públicas argentinas: algunos interrogantes desde perspectivas institucionales".

- En RIQUELME, Graciela (editora). **Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio. Tomo III.** Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ, Lidia; ICKOWICZ, Marcela & VALDEMARIN, Paola (2010). "El laboratorio de Ecología en la UNCO: ¿un modelo "contra-institucional" de gestión?". En **X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los bicentenarios en América del Sur**". Mar del Plata, 8,9 y 10 de diciembre.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2011). "Notas sobre el recorrido de los enfoques institucionales y sus grupos en las universidades argentina". En **Revista Confluencia. Profesorado**. Mendoza, Consejo de Publicaciones. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2013a). "La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), **Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales**. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2013b). "Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. Investigación en IEC, una población isleña socialmente marginada". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), **Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales**. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2015). "Acerca de las crisis, las configuraciones defensivas y su trámite. El Caso de las instituciones educativas y la violentación". En **Revista de psicoanálisis**, 72(2), 703-742.
- FERNÁNDEZ, Lidia; DURANTINI VILLARINO, Cecilia; ICKOWICZ, Marcela; ALONSO, María Cristina; VALDEMARIN, Paola; VISUARA, Sofía; & otros (2018). "Formación, estructuras actuales de apoyo y tramitación de procesos de crisis. Historias de vida a hombres y mujeres que sufren la combinación de condiciones críticas crónicas y situaciones de catástrofe recurrentes".
- FILLOUX, Jean Claude (2001). **Campo pedagógico y psicoanálisis**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- FILLOUX, Jean Claude (2004). **Intersubjetividad y Formación**. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- FILLOUX, Jean Claude (2008). **Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación**. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- FERRY, Gilles (1997). **Pedagogía de la Formación**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- GAMUNDI, Charlotte (2014). "La entrevista clínica en la investigación psicoanalítica en Ciencias de la Educación". En revista **Educación, Lenguaje y Sociedad**. Volumen XI N°11. Diciembre 2024, pp 37-55.
- GANDULFO, Carolina (2007). **Entiendo, pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones**. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- GANDULFO, Carolina (2012). "Guaraní sí, castellano más o menos": Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina". En **Spanish in context**, 9(2), 315-338.
- GANDULFO, Carolina (2013). "'Entiendo pero no hablo". Maestr@a y niñ@s bilingües (guraní-castellano) signados por el discurso de la prohibición de hablar el guaraní". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), **Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales**. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUIYO.
- GANDULFO, Carolina (2016). "'Hablan poco guaraní, saben mucho": una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina". En **Signo y Seña**, número 29, junio de 2016, pp. 79-102.
- GARAY, Lucía (1998). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En BUTELMAN, Ida (Comp.). **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires, Paidós.
- GARAY, Lucía (2000). **Algunos conceptos para analizar instituciones educativas**. Córdoba, Publicaciones del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARAY, Lucía (2000). **Análisis institucional. Cuadernos de Educación**. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARAY, Lucía; ÁVILA, Silvia Olga; LESCANO, Alicia & UANINI, Monica. (2000). "Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela". En revista **Cuadernos de Educación**. Año N° I, Número 1, Julio de 2000. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- ICKOWICZ, Marcela (2007) "Las cátedras universitarias: un espacio para la formación de docentes". En **Actas Pedagógica. Número Especial**.

- Instituciones Educativas.** Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- ICKOWICZ, Marcela (2008). "Los trayectos de la formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado". En **Educere et Educare**, 3(5), 189-199.
- ICKOWICZ, Marcela (2008b). En "Prácticas y residencias en una modalidad semipresencial: puesta en cuestión de modelos convencionales". En **Revista Argentina de Educación**. Año XXV, Número 30. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación
- ICKOWICZ, Marcela (2009). "Sobre los propios recorridos en el proceso de construcción del objeto de investigación". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- ICKOWICZ, Marcela (2013). "Condiciones institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCO". En **Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur**, 2(1), 143-152.
- JAROSLAVSKY, Ezequiel (2015). "Entrevista a René Kaës". En Revista de Psicoanálisis e Intersubjetividad. Volumen 5- 2009. Traducida por JAROSLAVSKY Ezequiel en 2015.
- KAËS, René (1997). "Introducción al análisis transicional". En KAËS René & Otros (comp.). **Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal**. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- KAËS, René (2000). "Filiación y afiliación". En **TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales**, Número 16, 121-139.
- KAMINSKY, Gregorio & VARELA, Cristian (2001). **Grupo objeto y grupo sujeto**. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- LAPASSADE, Georges (1986). **Autogestión pedagógica. Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen**. Barcelona, Gedisa.
- LAPASSADE, Georges & LAMIHI, Ahmed (2001). "Las fuentes del análisis institucional". En **Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales**. Número 8. Verano 2001.
- LOBROT, Michael (2022) **Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión**. Madrid, Morata.
- LOBROT, Michael (1998) "El placer, condición del aprendizaje". En **Revista Práxis Educativa** Volumen 3 Número 3. 33-40.
- LOURAU, René (2001a). **Libertad de Movimientos. Una introducción al análisis institucional**. Buenos Aires, Eudeba.

- LOURAU, René (2001b). **Los Intelectuales y el Poder**. Montevideo, Nordan Comunidad.
- LOURAU, René (2008). **El Estado Inconsciente**. La Plata (Arg), Caronte Ensayos.
- LOURAU, René (2019). "La educación libertaria". En FOIO, María del Socorro (comp). **La educación libertaria. René Lourau. La obra de Lourau y el proyecto autogestionario. Educación libertaria, aprendizaje y desarrollo**. Buenos Aires, Ediciones Incluir.
- MANCOVSKY, Viviana (2018). "El acompañamiento grupal de doctorados desde la perspectiva clínica psicoanalítica. Entrevista a Claudine Blanchard Laville y Philippe Chaussecourte". En **RAES**. Año 10, Número 16, julio 2018.
- MASTACHE, Anahí (2017). "Creación y consolidación de grupos académicos universitarios argentinos". En **Educere**, vol. 21, núm. 70, 2017, pp. 517-527.
- MENDEL, Gérard & VOGT, Christian (1975). **El manifiesto de la educación**. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MENDEL, Gérard (1996). **Sociopsicoanálisis y educación**. Buenos Aires, Formador de Formadores - Ediciones Novedades Educativas.
- MICHAUD, Ginette (1969). **Análisis institucional y pedagogía**. Barcelona, Laia.
- MORENO, Jacob Levy (1951). "Psicodrama y Psicoterapia de grupo". En **Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología**, 6(18), 277-284.
- MORILLO, Fernando (2013). "El trabajo por proyectos como organizador de la propuesta escolar: bondades y puntos de riesgo advertidos a partir de un estudio de caso". En **Revista del IICE**, N°34
- NICASTRO, Sandra & ANDREOZZI, Marcela (2008). **Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor**. Buenos Aires, Paidós.
- NICASTRO, Sandra (2014). "La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas". En **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 119-133.
- NICASTRO, Sandra (2015). "El espacio de la práctica: intermediación y terceridad". En revista **Educación, Formación e Investigación**. Vol 1, N° 1.
- PAIN, Jacques (2004). "La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury". *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, 131, 297.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique (2012). **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PLANTAMURA, María Florencia (2019). "Ida Butelman y los comienzos del psicoanálisis en la Universidad Nacional de La Plata". En **Trabajos Completos. Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología**. La Plata, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

- REGHITTO, Claudia (2009). "Transmisión, cultura y subjetividad. La configuración de lo femenino y lo masculino en la relación escuela comunidad". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
- REINOSO, Marta (2001). "Notas para una redefinición de la estructura organizativa de la escuela". En Revista **Espacios. Análisis institucional y educación**. Año VII, Número 21, pp 140-161.
- SILVA, Ana María (1997). "Respuestas a las perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional. Avances de investigación". En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. N° 12, pp 37-49.
- SILVA, Ana María (2017). "Dinámicas escolares en contexto de pobreza; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. Estudio de Profundización". En FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (comp). **Políticas, actores y prácticas. Estudios de política y administración III**. Prov. Buenos Aires, UNTREF.
- SILVA, Ana María (2022). "Dispositivos de intervención con enfoque institucional focalizados. Un caso del nivel superior en el área de salud (Ateneo I)". En SILVA, Ana María (compiladora). **Dispositivos de intervención con enfoque institucional**. Ciclo de Ateneos Clínicos año 2022. Captura 29/9/2024:
https://www.analisisinstitucional.com/_files/ugd/febb80_bc00bc16651642499982432b2e0cf68f.pdf
- SOUTO, Marta (1998). "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional". En BUTELMAN, Ida (comp). **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, Marta (Comp.) (1999) **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SOUTO, Marta (2000). **Las formaciones grupales en la escuela**. Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, Marta (2007). **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, Marta (2016). **Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente**. Rosario, Homo Sapiens.
- TORT BARDOLET, Antoni (2022). "Estudio introductorio". En LOBROT Michel. **Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión**. Madrid, Morata.
- VALDEMARIN, Paola (2009). "Instituciones que regulan la diferenciación social. Una propuesta analítica en base a la indagación de posiciones de migrantes en una comunidad de la Patagonia Argentina". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en**

- educación**". Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.
- VALDEMARIN, Paola (2016). "La migración como objeto bifronte. Su indagación desde enfoques institucionales y biográficos". En **Actas** (2016). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8600/ev.8600.pdf
- VARELA, Cristián (2003) La institución argentina II: La república inconstituida. Presentado en Jornada de Pensamiento Argentino, UNR, UNLP, UBA, 2003 noviembre. Rosario, UNR. <http://jornadas.ar.tripod.com/ponenciasrepublica.htm>
- VARELA, Cristián (2010). "La psicología institucional argentina. Orígenes y fundamentos". En **Segundo congreso nacional y Primer encuentro internacional de psicología institucional**. Salta, Universidad Nacional de Salta, 12-14 de agosto de 2010.
- VARELA, Cristián (2016) "El Análisis Institucional. Métodos y técnicas de diagnóstico e intervención". En M. KRIEGER (comp.) **Herramientas para el diagnóstico e intervención en organizaciones públicas**, Buenos Aires, Errepar.
- VARELA, Cristián, "El Estado y las instituciones". En M. KRIEGER (comp.) **Sociología de las organizaciones**, Buenos Aires: Errepar, 2015, ISBN 978-987-01-1774-2. Disponible desde <http://cristianvarela.com.ar/textos/el-estado-y-las-instituciones>
- VÁSQUEZ, Aida, & OURY, Fernando. (2001). **Hacia una pedagogía institucional**. Madrid, Editorial Popular.
- WINTREBERT, Dominique (1990) "El Yo-Grupo. El Grupo-Cuerpo. Entrevista a Didier Anzieu". En **Revista VERTEX**. N° 1. Agosto de 1990.
- YENDEL, Nora (2006) **Institución y cambio educativo. Una relación interferida**. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata
- YENDEL, Nora (2007). "La institución como objeto cultural y el cambio institucional en educación". En **Actas Pedagógica. Número Especial. Instituciones Educativas**. Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- YENDEL, Nora (Coordinadora) (2009a). **Directores y escuelas. Una experiencia de formación**. Neuquén, Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- YENDEL, Nora (2009b). "El cambio institucional en educación: el tratamiento de la implicación en el marco del diseño de investigación". En **Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"**. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste.

YUNI, José Alberto (2008). "Prólogo a la edición en español". En FILLOUX, Jean Claude (2008). **Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación**. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.



Colectivo NOESUNAPIPA

Colectivo NOESUNAPIPA

El Colectivo NOESUNAPIPA es un grupo de trabajo autogestivo de docentes de la cátedra de Práctica e Investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Preocupados por la discusión, difusión y reflexión acerca de lo que significa educar en las ciencias sociales hemos construido este espacio de encuentro y de diálogo que se concreta en publicaciones periódicas en diferentes formatos.

Se elige el nombre NOESUNAPIPA, inspirados en la obra de René Magritte (1898-1967). El maestro surrealista belga dio a conocer su obra “Esto no es una pipa” en 1928/1929. Como una forma de acercarnos a las escenas educativas, a sabiendas de que nunca se pueda captar la complejidad de los hechos en su totalidad necesitamos representarlos, recrearlos y documentarlos para poder hacerles preguntas y propuestas de intervención.



Esto no es una pipa (1928/1929). René Magritte

Las publicaciones del Colectivo NOESUNAPIPA reúne un repertorio de artículos de acceso público y gratuito cuya preocupación gira en torno a:

- los dispositivos didáctico-pedagógicos para la intervención docente
- los procesos de institucionalización en cátedras y propuestas de formación en los distintos niveles del sistema educativo
- la configuración de los saberes de las ciencias sociales como contenidos escolares
- las historias de formación y ejercicio de la profesión de docentes de las ciencias sociales
- los procesos de definición de incumbencias para el ejercicio docente en el sistema educativo
- las identidades docentes que se configuran en este campo
- y los resultados de investigaciones que se ocupan de estas temáticas

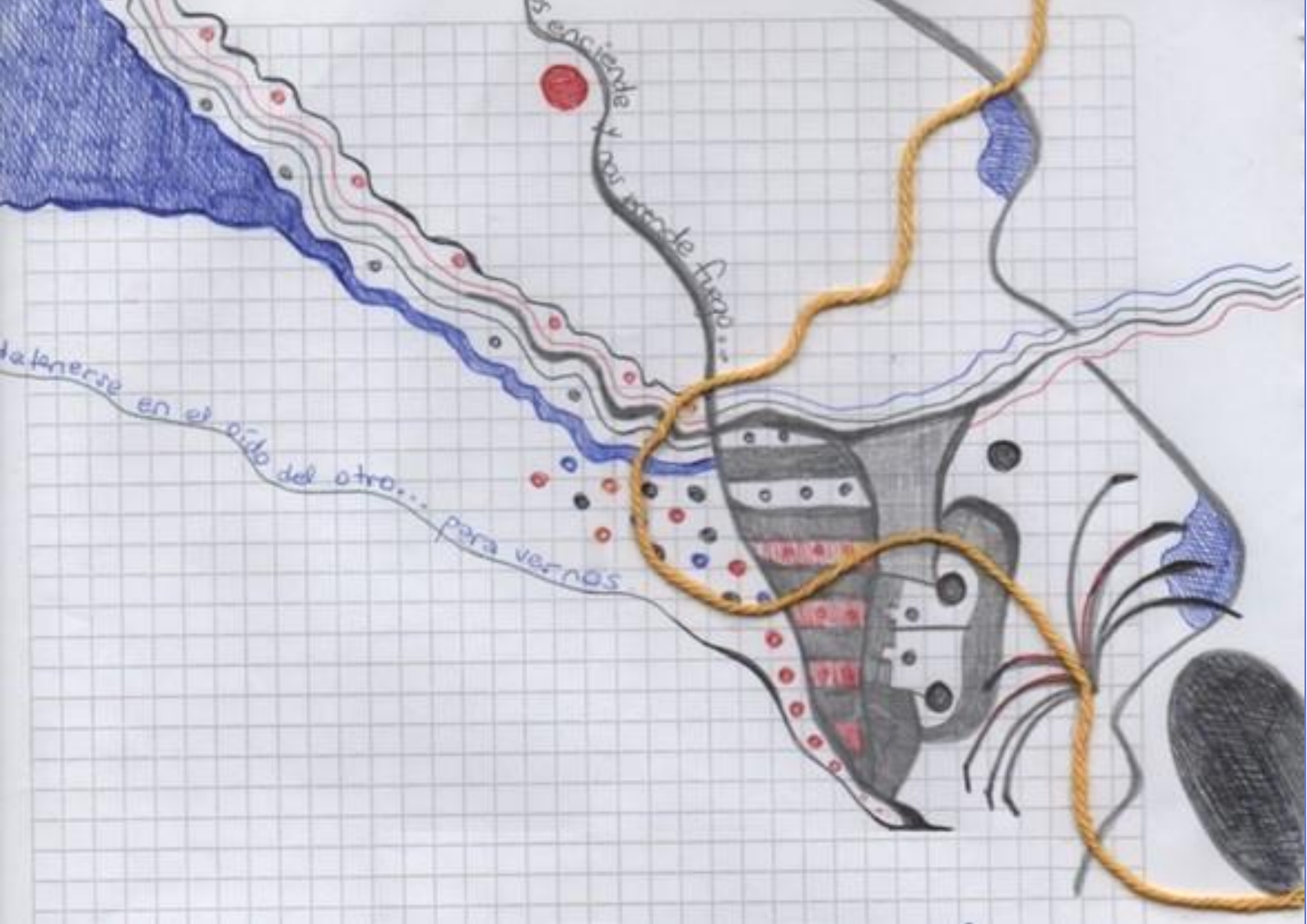
Las contribuciones se publican en tres colecciones: 1º) **Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales**, 2º) **Hilos en la Trama** y 3º) **Urdir en la Trama**.

- 1º). **Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales.** Esta colección reúne artículos de distinta autoría sobre experiencias educativas en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Aborda qué ocurre al educar en las ciencias sociales como contenidos escolares, espacios curriculares, incumbencias docentes, formación docente universitaria e identidades docentes. También puede incluir entrevistas a educadores de las ciencias sociales.
- 2º). **Hilos en la Trama.** Reúne producciones e informes de equipos de investigación cuyas indagaciones giran alrededor de estos objetos de estudio.
- 3º). **Urdir la trama.** Reúne producciones didáctico-pedagógicas de autor/a o de colectivos sobre la educación en las otras ciencias sociales.

En 2022 se generó la primera publicación digital de la colección **Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales** con el subtítulo: “Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA, UNCUIYO” disponible en la biblioteca digital de la UNCUIYO: <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18626>

En esta ocasión, 2025, presentamos la segunda publicación de **Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales** con el subtítulo “Historias de formación y experiencias educativas”. La primera publicación de la Colección **Urdir la Trama**: “Análisis Institucional en Educación” de la autoría de Víctor Martín Elgueta. Y la apertura del Canal de YouTube donde se alojarán las entrevistas de docentes de Comunicación Social que conforman el equipo de investigación y tienen un desempeño en Salta, Córdoba y Mendoza en forma previa a la emergencia de carreras de profesorado.

Invitamos a la lectura de estas colecciones, a contribuir con sus propias experiencias y reflexiones y a participar en los debates que estas publicaciones puedan generar.



URDIR LA TRAMA. Análisis Institucional en Educación

Víctor Martín Elgueta

ISBN 978-631-91454-0-3



9 786319 145403

Colectivo NOESUNAPIPA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica

Dirección de Carrera
Ciclo de Profesorado