

HACIA UNA DIDÁCTICA ANALÍTICA
Aportes de un laboratorio residencial de formación
Lidia M. Fernández

Lidia M. Fernández:

Profesora Consulta de la Universidad de Buenos Aires con especial referencia a su especialidad en Análisis institucional.

Directora del programa de investigaciones “Instituciones educativas” del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Profesora de Posgrados y Directora de tesis de Doctorado y Maestría en la misma Universidad

Su línea de investigación básica “Dinámicas institucionales en condiciones críticas”. Su línea de investigación aplicada “Dispositivos de intervención institucional”.

E mail: elefe30@hotmail.com

HACIA UNA DIDÁCTICA ANALÍTICA
Aportes de un laboratorio residencial de formación
Lidia M. Fernández

I-Presentación conceptual

1. La situación de formación

El término **situación** se utiliza aquí para aludir al recorte de un conjunto de relaciones en un espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con los objetos materiales, las personas participantes, las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales y con el afuera institucional y social. También las que se establecen con el espacio y el tiempo en sí mismos.

Se entiende que todas ellas son vistas y tomadas en sus múltiples niveles de significado consciente e inconsciente. Y esto tanto en la dimensión individual - en el sentido de su vinculación con la historia psicoafectiva y sociopolítica de los individuos- como en la dimensión de lo social - en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes y la posibilidad de usar el poder sobre los propios actos¹.

El término **formación**², se toma para aludir a un tipo de resultado del proceso analítico de la *situación*. Está acompañado en este caso de un supuesto: es a través de la comprensión de todos los significados y variables operantes en la particular forma de ser, estar y hacer con otros, que se hace posible recuperar el poder personal y colectivo para revisar, inventar y probar nuevas formas de relación y acción individual y social y para trabajar en el sentido de la consolidación y desarrollo de aquellas que efectivamente mejoran la calidad de vida de las personas, los grupos y las comunidades.

A partir de estos conceptos el término **situación de formación** define una situación especialmente preparada para ofrecer el grado de seguridad psicológica y ayuda técnica necesaria para facilitar el proceso de formación y al mismo tiempo operar como dispositivo analizador de todos sus componentes. La consecuencia más directa de participar en ella es el avance en la comprensión de las dinámicas del proceso y sus condiciones por la

¹ se usa la expresión “poder sobre los actos” en el marco teórico que Gerard Mendel desarrolla en las obras citadas en Bibliografía

² Puede verse el abordaje que hace G. Ferry en su obra Pedagogía de la Formación (1996) Cit. en bibliografía

elucidación y puesta en cuestión de las instituciones pedagógicas que operan inadvertidamente en ambos.

En dispositivos de intervención institucional que procuran operar sobre las instituciones de la educación y la formación, una situación de esta índole puede convertirse en experiencia matriz de proyectos de cambio

Los resultados de nuestra investigación e intervención en el campo parecen mostrar que la construcción de una didáctica de la formación exige necesariamente operar con **situaciones de formación** en el sentido antedicho y que una situación social aumenta su potencial para convertirse en situación de formación cuando presenta los rasgos que se especifican enseguida.³

- Se configura como situación grupal en la que se da un alto grado de “grupalidad”.
- Se consolida como tal en torno al ejercicio de las acciones claves dentro del rol para el que los sujetos desean formarse y en contextos de realidad no de ficción.
- Incorpora como dimensión permanente el análisis de la propia implicación y el de los aspectos institucionales del vínculo con la tarea, con los otros, con los instrumentos y condiciones.
- Prevé, al principio en tiempos especiales y luego como dimensión continua, la reflexión y el análisis de la acción en todos sus significados facilitando que ambos lleguen a aplicarse a la realidad del mismo grupo, sus individuos y la comunidad institucional y social en la que están imbricados.
- Está encuadrada en el compromiso mutuo de confidencialidad acerca de la información sobre la intimidad de los otros que en ella se obtiene y en el de restitución de todo lo que sobre ella comenten, reflexionen y comprendan los sujetos, fuera del tiempo de trabajo común.
- Toma como ámbito principal de la acción el grupo mismo y las salidas al “exterior” (que aumentan progresivamente en tiempo y complejidad) como ensayos, cuyos resultados se traen al análisis grupal. Cuando los individuos en formación dejan de necesitar esta vuelta al interior del grupo, la situación de formación puede darse por **concluida pues está incorporada como dispositivo analizador interno que les permitirá manejarse con autonomía en el campo de trabajo externo**

³ Toma conceptos ya publicados en 1986 por la OEI-UNESCO sobre la ponencia a la reunión de Departamentos y Escuelas de educación Reunida en Bogotá y aspectos de la ponencia enviada al Encuentro de la LASA 20001 , mesa Innovaciones en la enseñanza universitaria

2. Los laboratorios residenciales

Cuando se organizan condiciones que respetan los rasgos antedichos y añaden la vida en un espacio común durante un tiempo prolongado y en jornadas de trabajo de horas acumulativas (*laboratorio residencial*), este potencial de formación parece aumentar tanto en la cantidad (el “cuanto se aprende”) como en la profundidad con que se conmueven los esquemas referenciales previos y queda involucrada la persona.

Este hecho tuvo constatación en los seminarios internados en Bethel coordinados por Kurt Lewin, y dio origen a una serie de experiencias en el campo pedagógico y terapéutico que hicieron fuerte impacto en Argentina en la década del 50.

Al aporte de las investigaciones de Bion en el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas concurren los resultados de los psicólogos que experimentaron con grupos no directivos (Rogers en EEUU), de autogestión (Lobrot, Lapassade, Ferry en Francia)- grupos operativos (Pichón Riviere en Argentina) y más tarde los que arrojaron los estudios de Anzieu y Kaës en el campo de la formación psicoanalítica para el trabajo con grupos e instituciones.⁴

En el campo educativo los intereses iniciales se concentraron por una parte en el desarrollo de la percepción de los fenómenos grupales al servicio de la formación de coordinadores, profesores y animadores y por otra- en la investigación de los procesos que producía el intento de generar en los grupos grados crecientes de autonomía.

En medio de todo este movimiento y entre muchos otros temas, el debate alrededor de la autoridad y el poder del coordinador; el acceso a la vivencia y su diferenciación con la experiencia reflexiva; el material de la reflexión y el material que debía acompañar su procesamiento; la profundidad a la que debía llegar la intervención en la dimensión personal de los sujetos; los límites que definían los espacios educativos y los diferenciaban de los terapéuticos; provocaron una profusa producción de ideas, conceptos y experiencias. También acarrearón confusión, en muchos casos banalización de los dispositivos y como la peor consecuencia, desestimación de la complejidad de la formación necesaria a quienes procuran diseñar o coordinar emprendimientos de este tipo

Los Laboratorios residenciales fueron mostrándose como espacios especialmente pertinentes para el análisis de los desempeños de rol, de las dinámicas pedagógicas y del material proveniente del relato de casos de trabajo. En ese sentido adquirieron valor como ámbitos que facilitan la instalación de situaciones de formación en el sentido ya definido. A diferencia de las corrientes que proponen producir vivencias y focalizar la tarea en tomar

⁴ ver en Bibliografía obras de los autores citados pertinentes a esta temática

conciencia acerca de ella, **los diseños que aquí se consideran posibles de incorporar a una didáctica de la formación** registran la vivencia como una simple vía de acceso al análisis teórico de los fenómenos y a su conceptualización y plantean al *residencial* como una forma de organización alternativa que facilita la consolidación *de rasgos requeridos por las situaciones de formación*.

3. El desafío de una didáctica analítica

Hacer centro tanto en la persona y su trayecto como en la realidad situacional e histórica del ambiente donde se intenta 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 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 el sujeto 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.

Las ideas que se presentan enseguida resultan del trabajo con diseños que han procurado responder al desafío de esa didáctica. La índole de esos diseños, las vicisitudes de su concreción en numerosas situaciones y en un lapso sostenido de años, permiten señalar algunas cuestiones que pueden considerarse aportes a tomar en cuenta.

II-Un caso en la formación de Animadores socioinstitucionales

Noticia

Se trata del postítulo “Análisis y Animación institucional”. Su currículo se preparó en respuesta a la necesidad de legitimar la posición de los Institutos de Formación docente en el campo de la extensión a la comunidad, dotándolos de personal especializado en “el análisis y la animación socioinstitucional para responder las exigencias de contextos sociales y organizacionales impactados por condiciones de cambio y crisis” (*del documento curricular*)

Este postítulo se diseñó y desarrolló durante la breve gestión de Edith Litwin en el Programa de Formación Docente Nacional ⁵por convenio con la Universidad de Salta y con el aporte de profesionales pertenecientes a la REDEI (Red universitaria de estudios

⁵ enero 2000 a octubre 2001,

institucionales en educación). El diseño y supervisión que estuvo a mi cargo apoyada por Anahí Mastache (UBA) contó en consecuencia con profesionales especializados en el campo institucional (por orden alfabético de las Universidades): Marcela Ickowicz (UNComahue), Cristina Alonso y Silvia Ormaechea (Univ.del Nordeste,), Marta Reinoso (Univ de la Patagonia Austral), Ana de Anquín (Univ de Salta), María José Acevedo, Nora Goggi, Ana María Riva y luego A. Mastache y Ana María Silva (UBA).

La formación que se realizó en cinco residenciales intensivos contó con la Coordinación general de Sergio Carbajal (UNSalta), el apoyo de un equipo de investigación en el que intervinieron Ariel Durán (UNSalta, Mariela Kalik y Yanina Levy (UBA) y en cada uno con la presencia de un Especialista que realizó una jornada de trabajo con el grupo mayor. Funcionaron en esta posición Ida Butelman, Marta Souto (UBA), Lucía Garay (UNCórdoba) y Eduardo Remedi (DIE-México) que desarrolló además un diseño de evaluación institucional con apoyo externo.⁶

Sin duda sin la confianza y el apoyo tan decidido de Edith Litwin a los emprendimientos que suponen un avance en la ruptura con lo conocido, no contaríamos ahora con los resultados de esta experiencia que ha demostrado tener un alto potencial de formación e intervención institucional⁷.

Aún cuando este es un rasgo que es parte “inevitable” de su persona, merece el reconocimiento de los que embarcados en empresas que a veces parecen estar mas allá de sus límites dependen para concretarlas de los que tienen la decisión ética y política de asumir el riesgo, “izar velas “ y posibilitar el viaje.

Sin duda expreso con esto el sentir de todos los que tuvimos la oportunidad de compartir esta particular experiencia.⁸

⁶ Está en elaboración una obra donde este equipo dará cuenta detallada de la experiencia

⁷ Se inscribieron en esta formación 213 personas de todas las provincias del país(excepto Pcia de Bs As y Santa Cruz) y la terminaron 190. La mayor parte de ellos están insertos en posiciones en las que pueden ayudar al trabajo institucional en sus provincias. Muchos quedaron conformados como grupos interinstitucionales que llevan adelante trabajos en las comunidades. tenemos evidencias actuales-que pondremos en conocimiento en la publicación anunciada- sobre el tipo de desempeño de los egresados de esta formación que muestran una capacidad superior en el trabajo teórico y en la práctica de intervención al de un estudiante de nuestros posgrados habituales. Muchos de estos grupos están teniendo actualmente participación digna en presentaciones de investigación en los ámbitos académicos

⁸ Muy difícil de concretar para tan grandes números como lo prueba que puede considerársela casi única en el ámbito de la educación pública

Exposición del caso

En la selección necesaria que hay que hacer por los límites de un artículo, decidí focalizar en aspectos que concitaron mi mayor interés y reclamaron mi mayor esfuerzo tanto en el diseño como en la coordinación de la experiencia: la organización y el sostén de los rasgos y dispositivos que parecían más estrechamente vinculados a la puesta en cuestión de las instituciones de la formación.

1. Sobre la organización

La consideración de la organización se hace focalizando dos aspectos: el encuadre y la índole y distribución del trabajo.

El encuadre (Bleger 62) es el conjunto de reglas que definen el espacio, el tiempo y el tipo de relaciones tanto en su carácter como en su posibilidad o imposibilidad de uso. En este sentido sirve de resguardo a las actuaciones emocionales y las conductas no socializadas y funciona como un protector contra la ansiedad que conlleva el tipo de tarea en la que se trabaja.

La índole y distribución del trabajo tienen que ver con la propuesta pedagógica. En este caso las vamos a considerar parte de una *organización del trabajo* y una *administración de posibles mediaciones de la formación*. En general ambas ocultan bajo el manto legitimador de la pedagogía el poder clasificador y distribuidor del poder que proporciona tanto el saber como sus símbolos.

Ambos dimensiones de la organización contribuyen a diferenciar y especializar un espacio social de interacciones en el cual ocurre el suceder dramático con sus rutinas y sus imprevistos.

Cuando el encuadre y la índole y distribución del trabajo se orientan por los rasgos definidos en el punto anterior esta situación **—esa es la hipótesis teórico técnica que orientó la experiencia—**puede funcionar como un dispositivo analizador artificial: Un espacio en el que emerge material vinculado por una parte a significados internalizados - no siempre concientes- y por otra a la dinámica de los vínculos de los sujetos con el saber, con la situación de formación y con los múltiples componentes mediatizados (los profesores, los contenidos, los materiales de apoyo etc.) (Lapassade 1970)

En lo que sigue se presentan, aunque muy sintéticamente, aquellos componentes de ambos aspectos que pueden justificar la consideración de esta como una organización efectivamente alternativa.

1.1. La definición global del encuadre

En esta experiencia se definió como Laboratorio residencial intensivo 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 períodos 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 pedagógico- tutoriales** (en todo lo referido a la producción teórico-técnica); **mediaciones básicas de la formación:** el análisis de casos y el análisis de material diagnóstico obtenido en terreno.

El propósito de la formación: el desarrollo de rasgos para la animación socioinstitucional basada en el análisis, la emparentaba con la de de un facilitador de cambios institucionales. Por consiguiente y de hecho, exigía que efectivamente se produjera una experiencia de formación capaz, por una parte, de poner a la luz las instituciones pedagógicas “naturalizadas” y por otra, potente para ayudar a “pensar” que es posible aprender en una organización institucional sustantivamente distinta a las convencionales.

Se hacía evidente que resultaba necesario provocar una experiencia de ruptura con lo conocido pero que, al mismo tiempo, era deseable que se reprodujeran los fenómenos típicos del ambiente institucional educativo o escolar para posibilitar su “nuevo” análisis.

Esto se logró combinando los rasgos de una experiencia residencial con los de una experiencia de laboratorio

El carácter Residencial se logró por la ubicación en el espacio y lo intensivo de la estada.

Los residenciales se realizaron en un hostel ubicado en la Provincia central del país (Córdoba) y en un lugar de las serranías distante de centros urbanos. .El espacio se eligió para generar el clima de aislamiento que supusimos indispensable y fue acondicionado para recibir a 230 personas (200 profesores-participantes y 30 personas del equipo de administración, docencia y servicios) que provenían todos ellos de diferentes provincias y regiones.

Se dispuso de una sala mayor que podía albergar al grupo completo, 10 salones de trabajo para grupos de seminario de 20 personas (funcionaron 10 grupos de seminario o grupos de trabajo en terreno), un comedor amplio donde se hacían todas las comidas, un ala de dormitorios y amplios espacios verdes y un bar en el que podían realizarse parte de los trabajos(los de equipo o los individuales por ejemplo) y transcurrir los tiempos de ocio.

El carácter de laboratorio se logró combinando dos componentes complejos. Por una parte se fijó un **encuadre firme(no negociable)** respecto del espacio y su uso, el tiempo, su distribución y uso , las relaciones permitidas y prohibidas, la producción y el trabajo. Por otra se generó **una línea continua de análisis**-individual, en los pequeños equipos, los grupos de seminario y el gran grupo- de lo que se estaba viviendo.

Ambas cuestiones fueron objeto de un acuerdo fijado por los responsables del diseño y no se puso a discusión. Antes de comprometerse libremente con la experiencia cada sujeto conoció las normas mínimas a las que se obligaba .Casi en su totalidad estas se mantuvieron a lo largo de los cinco residenciales pues de lo que se trataba era de permitir que los fenómenos típicos de las situaciones educativas se produjeran.

El conjunto de normas de encuadre incluyó:

El espacio: hubo desde el principio espacios de uso común: el comedor, el salón mayor, espacios de uso grupal (el salón de trabajo de cada grupo formal; espacios de uso común libre (los parques, el bar, los lugares de estar) y espacios de uso privado: los dormitorios.

Para el caso de los coordinadores, individuales y para el caso de los alumnos compartidos por 2 o 3 compañeros del mismo sexo.

En el comedor (y esto fue una norma difícil de sostener) el grupo de coordinadores hacía sus comidas en una misma mesa y los alumnos se distribuían a su elección en las restantes. Había visibilidad pero no “mezcla” en un momento que fue forzado por muchos alumnos-sobre todo en el tiempo inicial- para disminuir la “asimetría”

El tiempo de trabajo supervisado o coordinado se fijó en dos medias jornadas de 4 horas (una por la mañana y otra por la tarde) con servicio de café en las aulas mismas y posibilidad de descanso según la regulación de la coordinación de cada grupo.

Fuera de esos tiempos el equipo docente tenía una reunión de supervisión diaria y los participantes podían hacer tareas individuales o de equipo o descansar a su decisión

El horario de las comidas tuvo que ser estrictamente respetado en razón de la administración del hotel y las horas de descanso debieron ser objeto de especial cuidado⁹

⁹ Si bien este fue un problema en todos, la población mas vulnerable parecía ser la de los coordinadores a quienes un particular estado de alerta-provocado seguramente por la novedad y desafío de la situación-manténía excesivas horas en vigilia de discusión y estudio.

Las relaciones se pautaron en cuanto a facilitar un trato cordial pero profesional entre coordinadores y alumnos y evitar la psicofamiliaridad. La índole e intensidad de los fenómenos que se preveían- y sucedieron- hacia imprescindible que cada persona del equipo pudiera mantenerse con firmeza en su posibilidad de respuesta psicosocial y técnico pedagógico.

Tal como fue la propuesta, el acompañamiento del grupo de coordinación se basaba en la escucha atenta y la ayuda teórico-técnica, no en el pasaje a posiciones de apoyo amistoso, “tentación” que operó intensamente con algunos miembros de la coordinación hasta avanzado el tercer residencial.

En consecuencia se procuró regular las relaciones con los participantes dentro de los espacios grupales y se insistió sostenidamente en el valor de la escucha y del respeto por los encuadres de tiempo y el cumplimiento de las responsabilidades en el trabajo.

La regulación se basó en la explicitación y análisis de las normas y en el tratamiento inmediato de las dificultades acarreadas por su trasgresión. En los casos en que fue necesario una modificación para que la dificultad cediera, esta se hizo a partir de un proceso de análisis y toma de decisión que funcionó como ejercicio de participación en el gobierno institucional.

Esta participación –en lo formal¹⁰ usó siempre los canales que ofrecían los espacios colectivos (donde se dialogaba y trataban los asuntos con o sin la coordinación según los momentos) .No se aceptó ninguna forma de representación en ámbitos no visibles aunque esta fue una demanda intensa que hizo un grupo en el segundo residencial.¹¹

La vida institucional se basó en formas de democracia participativa con adopción clara –por parte del equipo de coordinación¹²-del poder que da la asimetría pedagógica en la fijación y sostén del encuadre de trabajo. Dentro de ese encuadre los sujetos y los grupos pudimos ejercer la mayor creatividad de la que fuimos capaces.

1.2. El trabajo

La formación se organizó alrededor de cuatro núcleos temáticos y tres ejes de trabajo.

¹⁰ Por supuesto que el espacio institucional dio lugar a la comunicación informal, el “cotilleo” preparatorio de las decisiones (Ball 1980), el juego de grupos de presión y la circulación fantasmática, Aquí me refiero a lo que se hizo como tratamiento explícito con la dinámica del poder y se acompañó siempre con el análisis de las otras formas de juego presentes en la escena.

¹¹ Se trataba de un grupo de desempeño destacado que procuraba ocupar posiciones de liderazgo entre sus compañeros.

¹² Aunque en algunos de sus miembros con dificultad

El tratamiento de los núcleos temáticos, que fueron tres¹³, exigió una consulta bibliográfica que garantizara el manejo fluido de autores de base, la realización de trabajos de análisis y de ejercicios de trabajo en campo, y la participación en laboratorios, talleres y ateneos que tuvieron lugar en los Encuentros residenciales intensivos se realizó un trabajo permanente de análisis de la experiencia ayudado con diferentes consignas y orientaciones-.

La enunciación de los Núcleos no implicó secuencia sino énfasis dado que el encuadre de la formación consideró al conjunto de las actividades al modo de un Laboratorio complejo. En él se convirtió en tema de trabajo tanto lo incluido en el programa temático como las dinámicas que ocurrieron en el espacio de los distintos dispositivos pedagógicos utilizados.

Se definieron cinco tipos de actividad: la realización de las **lecturas y trabajos de análisis** fundados teóricamente que propusieron los Seminarios (realizados individualmente con la guía de consignas y material específico y en lo posible, según la situación geográfica de cada cursante, apoyados por el trabajo en pequeños grupos). La participación en **Talleres, Ateneos y Sesiones de supervisión** que se realizarán en encuentros residenciales intensivos. La realización de un **Trabajo de intervención encuadrado como “análisis y animación socioinstitucional”**, encuadrado tutorialmente y supervisado tanto en los encuentros presenciales como a través de correo postal o electrónico. El seguimiento de toda la experiencia personal de formación a través de registros guiados y libres en un **Diario de itinerancia** y la participación en múltiples dispositivos de **evaluación institucional**

La participación en el Trabajo de intervención funcionó como eje articulador de la elaboración teórico-técnica promovida por la participación en los Seminarios y como estímulo de los desarrollos psicosociales que proponía esta formación. Incluyó el diseño y realización del diagnóstico, el diseño y puesta en práctica de la animación y la evaluación de su impacto y resultados a corto plazo. En todas sus etapas contó con la asistencia de un Tutor que realizó supervisiones a distancia y en el tiempo de los Residenciales.

Si bien en principio se imaginó posible una gama amplia de proyectos de intervención, la realidad de la gran dispersión geográfica de los participantes impuso la evidencia de un trabajo que iba a ser casi siempre individual.

¹³ A-Análisis institucional de los fenómenos de la formación y la animación; B-Análisis institucional de los grupos, las organizaciones y los movimientos comunitarios **(I. Introducción al trabajo diagnóstico y II: Introducción al trabajo de animación socioinstitucional.)**; D-Dinámica de los grupos y las relaciones en proyectos de cambio socioinstitucional.

Esto llevó a una especificación de **dos tipos** pre-diseñados (entre los que los participantes eligieron uno) y a la creación de una nueva posición en la carrera, la de **pasante**. El pasante podía ser un colega de nuestro alumno o algunos de sus estudiantes que estuvieran interesados en colaborar con el trabajo socioinstitucional. La Universidad de Salta certificó esta formación que incluyó no solo la tarea en terreno sino también la elaboración de un informe de Pasantía.

De hecho la existencia de los Pasantes fue una multiplicación no prevista en el diseño y provocó en muchos casos una movilización importante de estudiantes y profesores que acompañaron el proceso que llevábamos adelante.

En cuanto a los proyectos de intervención en ambos casos el trabajo se diseñó como un dispositivo de animación¹⁴ que procuraba provocar, por un lado conciencia –para cada parte de la relación: Instituto y comunidad- de las condiciones reales de existencia de la otra (*visibilidad recíproca*). Por otro, comunicación de esas condiciones entre ambos tipos de actores (*escucha recíproca*). Y como consecuencia de los anteriores, la generación de acciones conjuntas (*ampliación del colectivo y del campo de operación*).

Resulta de interés hacer una especificación breve de los proyectos de animación trabajados porque tuvieron importancia clave en el movimiento instituyente que produjeron en un gran número de localidades e institutos. Consigno simplemente los datos de su ficha técnica

Proyecto de animación:

“Educación y sociedad en nuestro medio Una aproximación a la memoria sobre realizaciones, utopías y temas pendientes”

a) Intervención diagnóstica

- A partir de “descubrir” y caracterizar *el modo en que ven su realidad social* :vecinos y educadores considerados figuras señeras, consultores naturales, guías frente a problemas sociales en la historia pasada y en el presente, se propone permitir la expresión de problemáticas socio-comunitarias que persisten como problemas sin solución y frente a las cuáles los institutos pueden operar como un potencial de respuesta.

¹⁴ Entendiendo que un dispositivo de animación es tanto la acción de intervención diagnóstica como la intervención dirigida a acompañar cambios proyectados, siempre que sus resultados tengan que ver con una ampliación de la capacidad institucional colectiva para actuar con vistas al hallazgo de nuevas o mejores respuestas frente a problemáticas socioinstitucionales.

- La etapa diagnóstica incluye: la localización de vecinos pertenecientes a todas las esferas de la vida social y de educadores antiguos, que puedan dar cuenta de la historia de la zona, sus problemas, sus proyectos, las soluciones ensayadas, etc.; y la recolección de la información que ellos puedan proveer a través de entrevistas grupales (por un lado a vecinos notables, y por otro lado a educadores antiguos).
 - El análisis del material recogido se dirige a identificar áreas de problemáticas de la comunidad pendientes de solución (y de vacancia en cuanto a las acciones educativas).
- b) Intervención de animación
- Sobre la base del diagnóstico se realiza el diseño de estrategias para la devolución de este análisis y la apertura a la discusión de proyectos de acción, espacio que permitirá poner en comunicación a ambos tipos de actores.

Proyecto de animación:

“Educadores: desafíos en los campos de desempeño: Una aproximación a través del testimonio y la observación participante”

- a) Intervención diagnóstica
- A partir de “descubrir” y caracterizar los muy diferentes campos de desempeño de los egresados de una Institución, se propone permitir la visibilidad de las dinámicas de esos campos y el modo en que desafían la formación de base de los educadores. (*Visibilidad de la diversidad y los niveles de incertidumbre en el campo de desempeño*)
 - La etapa diagnóstica incluye la identificación de realidades sociales que se distancian con evidencia incontestable del tipo de situación considerada durante la formación de base, la selección de dos casos extremos y el trabajo con los educadores.
 - La recolección de información se hace a través de entrevista en profundidad y un dispositivo basado en observación participante “La Jornada de acompañamiento” de educadores novatos y expertos (*Visibilidad del saber producido por la práctica*)
 - El análisis del material recogido se dirige a identificar áreas de problemáticas no atendidas en la formación de base (*visibilidad de vacancia en cuanto a las acciones de ayuda disponibles para estos educadores*).
- b) Intervención de animación
- Sobre la base del diagnóstico se realiza el diseño de estrategias para la devolución de este análisis y la apertura a la discusión de proyectos de acción, espacio que permite poner en comunicación a ambos tipos de actores.(Los Educadores en servicio y los profesores de Instituto)

- La concreción de la acción de animación y el registro de sus resultados permitirá, no sólo elaborar un Proyecto para la acreditación del Postítulo, sino además interesar al Instituto para su inclusión como un programa de extensión vinculado al apoyo a educadores en los primeros tramos de desempeño profesional y a educadores que enfrentan situaciones de extrema dificultad.

En ambos casos se partió de trabajos previos¹⁵ en los que cada alumno del postítulo había hecho disponible para él su saber acerca del área de problemas a encarar y acerca del modo en que la implicación iba a incidir en su capacidad analítica.

En términos generales y para la mayor parte de los participantes (comenzando por nuestro equipo) el ritmo y exigencia de trabajo en toda la extensión de la formación fue muy alto. Los estudios se encararon con el nivel de un posgrado exigente en cuanto a cantidad y calidad de lectura y en cuanto a producción de análisis y su expresión en escritos.

La tarea Inter.-residencial fue pautada con guías de trabajo y sostenida con tutoría por correo electrónico, TE o correo postal (para el caso de los profesores residentes en zonas aisladas sin acceso a Internet)

La asistencia a cada residencial supuso la entrega de un trabajo complejo previamente supervisado a distancia por lo menos una vez.¹⁶

En el cuadro 1 pag se muestra de un modo simple la vinculación de los diferentes tipos de trabajo. Para llamar la atención sobre el modo en que se trabajaron (en forma central o concurrente) los diferentes núcleos se usa el siguiente código:

Diagrama 1. Articulación de actividades

¹⁵ “Memoria del instituto y su zona de Influencia” una memoria escrita donde la tarea consistió en recuperar y poner en papel todo lo que se sabía por sí y a través de las narraciones que se hubieran escuchado(sin exploración especial) y “El Instituto y su zona de influencia a los ojos de la observación” ., trabajo que consistió en tres recorridas minuciosas de observación (en diferentes días y horas del día) y la elaboración de un escrito sobre los hallazgos de este “volver a mirar”

¹⁶ tenemos evidencias actuales-que pondremos en conocimiento en la publicación anunciada- sobre el tipo de desempeño de los egresados de esta formación que muestran una capacidad superior en el trabajo teórico y en la práctica de intervención al de un estudiante de nuestros posgrados habituales. Muchos de estos grupos están teniendo actualmente participación digna en presentaciones de investigación en los ámbitos académicos

2.La puesta en cuestión de los enfoques convencionales y sus significados

Como vengo diciendo se trató de obtener un diseño que permitiera generar un espacio de formación y ofreciera condiciones para el análisis de la dimensión institucional (interna y externa) de los desempeños y sus determinantes

Los análisis realizados hasta aquí muestran algunos puntos y algunos dispositivos como de importancia relevante a la hora de comprender el potencial elucidante que tuvo esta formación

En lo que sigue sintetizo los que considero de mayor vinculación con ese potencial

2.1. Garantías

Se supuso que para conseguir estos propósitos era necesario establecer un marco regulador que se distanciara de los encuadres escolares en cuanto a la soledad en la formación y el uso de la amenaza de exclusión pero que incluyera la tarea de aprendizaje teórico-técnico que es habitual en los ámbitos educativos y sus exigencias sustantivas (lecturas y estudio , producción de informes, exposición de resultados etc).de modo de permitir- por la generación del espacio de ruptura- una puesta en análisis real de las instituciones pedagógicas habituales

En consecuencia con tal supuesto y sobre la base de los referentes teóricos citados en la sección I –sobre todo la línea de los grupos T (Leland 1975), y los aportes de los abordajes institucionales - el diseño y la coordinación del proceso global se focalizó en garantizar algunas condiciones:

- **La posibilidad de un intenso trabajo de doble análisis.** La realidad externa al sujeto y la realidad interna se convierten en dimensiones necesarias y permanentes de la tarea analítica. El trabajo se promovió a través del uso del Diario de Itinerancia, las reuniones de evaluación de equipo, grupo (de seminario o taller) y evaluaciones institucionales del grupo total

En cuanto al trabajo en Diario de formación (en los últimos tiempos difundido como dispositivo de desarrollo docente), esta experiencia mostró que se torna efectivamente útil cuando está incluido en la secuencia de trabajo de modo tal que- aún preservando la confidencialidad de sus notas- se convierte en fuente de información indispensable para el avance del trabajo grupal .

Para ello se hace necesario facilitar “la entrada en trabajo” y su acompañamiento con un encuadre que haga del Diario una tarea sistemática. Hemos encontrado que esta función se cumple cuando- a partir de una presentación suficiente de la técnica y sus beneficios- el registro en Diario se encuadra a través de consignas especiales que garantizan la escritura

para momentos clave. Luego el participante usa libremente el Diario y en general, saca de él un partido personal que considera de alto valor.

Las consignas para el trabajo en el Diario incluyeron sistemáticamente: (a) antes de iniciar los encuentros presenciales : una trabajo de evocación y registro escrito de la trayectoria de formación(La Memoria de la formación y la Memoria de la pertenencia), una primera descripción de los espacios institucionales de trabajo (Los espacios evocados, La recorrida del espacio con atención flotante, su observación y descripción sistemática etc, (b) a raíz de cada encuentro y cada tipo de actividad: consignas específicas para registrar el impacto de la actividad y el modo en que ese impacto se vincula a la trayectoria personal, (c) avanzada la formación y en momentos considerados cruciales así como al final: la revisión de todo el Diario, la identificación de hitos en el proceso de formación, su análisis teórico (Ver Diagrama 4 en Pág. 26)

▪ **Un encuadre que cuidara rigurosamente las condiciones de seguridad psíquica de los sujetos en proceso de formación.** Estas condiciones se consideran directamente relacionadas con las *condiciones de aceptación / inclusión* (seguridad en que no se va a ser sancionado, ni rechazado de primera instancia por el no saber) y con las de *apoyo instrumental efectivo* (seguridad acerca del saber técnico y disciplinar del Profesor y de su disposición a dar ayuda teórica, técnica y a cuidar la seguridad psíquica). Resultó de particular importancia en este aspecto la atención cuidadosa a la explicitación de reglas y expectativas, la atención de los tutores en el análisis y devolución de los trabajos (minuciosa, extensa, convertida efectivamente en una mediación pedagógica), la insistencia en actividades de presentación de avances de trabajos (con ese carácter) en jornadas internas de los equipos, los grupos de seminario o taller, los íter grupos, los grupos mixtos y el grupo amplio. Esta insistencia permitió poner profundamente en cuestión el tema de la evaluación y los vínculos previos –en general teñidos de ansiedad persecutoria- para dar lugar, progresivamente, a un mejor aprovechamiento del diálogo y el intercambio con los otros en función del mejoramiento del propio trabajo.

Además resultó de importancia clave el proceso que se realizó en el seno del equipo de coordinación. El espacio de este equipo resultó –como lo describen también otros practicantes grupales- una caja de amplificación de ansiedades y un escenario de dramatización de fenómenos grupales. No tanto en el sentido de lo que efectivamente estaba sucediendo, aunque sí también, sino en el sentido de la anticipación. Cuando esta anticipación-que se presentaba habitualmente como confusión, tensión y ansiedad en los coordinadores- podía dar lugar al análisis, en general nos encontrábamos con que lo que estaba por ponerse en práctica “tocaba” instituciones pedagógicas convencionales internalizadas y activaba las ansiedades que se les vinculaban, produciendo imaginaria

respecto a los riesgos y peligros de lo que estábamos por hacer. En los casos ¹⁷en que pudimos advertir tal relación y dar el espacio suficiente al análisis y a la previsión de respuestas frente a variadas situaciones, el trabajo con los alumnos pudo realizarse sin inconvenientes y los temores quedaron “denunciados” como resultado de la operación de las viejas instituciones.

Resultó evidente a lo largo de los 2 años de intenso trabajo que la posibilidad de cuestionar estas viejas instituciones en los Coordinadores era requisito para su posibilidad de ayudar a sus grupos a transitar este proceso. De hecho siempre el nivel de tensión y conflicto frente a cada novedad fue mucho mas intensa en el equipo de coordinación que en los grupos de alumnos. Aunque en ellos ocurrieron por supuesto, hechos singulares que no pudieron ser objeto de anticipación y operaron para generar en el equipo de coordinación los fenómenos típicos de los colectivos enseñantes.

▪ **Una estrategia que facilitara la generación paulatina de seguridad en los otros** , en los compañeros del equipo (primero), en el grupo de seminario (luego) y en el colectivo institucional (por último) acerca de su potencial para brindar condiciones para ambos tipos de seguridad. La utilización del trabajo en diferentes contextos grupales permitió algo que a primera vista parecía imposible. Los participantes pudieron establecer relaciones de mutuo reconocimiento a pesar de su gran número y esto no sólo entre sí sino respecto del equipo de coordinación. A partir del residencial III, momento en que tuvieron que hacer la despedida de sus grupos de seminario para pasar a conformar grupos de taller según el proyecto de intervención que hubieran elegido, presentaron un cambio cualitativo con respecto a su posibilidad de trabajar con diferentes colegas. Ese momento -que preocupó mucho a los coordinadores atrapados en la resistencia a abandonar la seguridad de sus grupos- pareció catalizar en los alumnos primero y en ellos luego -algunos procesos que todavía tenemos en análisis pero que evidentemente resultaron en una mayor libertad para trabajar con los distintos compañeros y expresarse con mayor libertad en el ámbito del grupo amplio¹⁸.

¹⁷ Esta era una de mis responsabilidades y pude cumplirla mejor en las Jornadas de 2 o 3 días que se hacían aproximadamente un mes antes de cada residencial. Menos durante los residenciales .Por una parte porque en ellos el tiempo se comportaba como un precipitado de acontecimientos de una diversidad y complejidad difícil de atender Por otra, porque el espacio de las reuniones diarias de coordinación funcionaba mas en los términos de depositario de ansiedad y escenario en el que jugar la firmeza del encuadre en una difícil relación entre supervisión y grupo de coordinadores. En esta tarea fue para mí de invalorable ayuda el aporte de Anahí Mastache.

¹⁸ En este momento ocurrió uno de los hechos mas llamativos a inexplicables dentro de la lógica racional. Los Coordinadores con una fuerte resistencia a cambiar de grupo habían aceptado que el precio de la elección que habíamos acordado conceder a los alumnos suponía necesariamente este cambio. Era imposible, si la elección se hacía genuinamente libre, anticipar la conformación de los grupos. La intensa preocupación se desplazó entonces al temor de una elección de los alumnos que dejara a Coordinadores sin alumnos o que los obligara a coordinar

Algunos rasgos de la organización pedagógica parecieron tener especial importancia a la hora de permitir las garantías enunciadas

- **El conjunto global de profesores y estudiantes se encuadró para funcionar como grupo de producción** Los diferentes trabajos individuales concurrían a producciones de grupo intermedio y las producciones de grupo intermedio a una producción global. Las puestas en común y los intercambios que utilizaban siempre la exposición en posters y “las visitas de intercambio” fueron haciendo cada vez más visible esta producción y su carácter colectivo. Hubo un avance efectivo y que se procuró intencionalmente hacer cada vez más visible en la producción de conocimiento Así por ejemplo la formación de estos profesores concluyó arrojando estudios sobre 200 localidades y en ellas sobre las situaciones de desempeño docente de extrema dificultad .También puso sobre la mesa detalles pocas veces expresos acerca de los procesos personales y grupales que quedan involucrados en la formación. Además de 190 informes finales de buena factura y calidad, la producción no quedó en la vivencia sino que se tradujo en productos comunicables y en acciones que a su vez produjeron movimientos institucionales y sociales de los que se podía dar noticia.

- **La situación de formación** se estructuró básicamente sobre el pivote de *diferentes tipos de grupo estable*: el grupo amplio / colectivo institucional, los grupos de seminario /comisiones de trabajo en terreno(según el ciclo de actividad), los equipos de análisis /equipos de indagación en terreno, y se complementó con el funcionamiento de *grupos ocasionales formales*: el inter-grupo (reúne a dos o mas grupos de seminario), el grupo mixto (se conforma con dos o 3 miembros de cada grupo de seminario). (ver

un proyecto que no desearan.(Cada coordinadora había elegido el tipo de intervención que deseaba “tutorear” y teníamos 5 Coordinadores para cada proyecto., 10 grupos –uno para cada coordinadora-en total)

Los alumnos tuvieron media Jornada para interiorizarse de los pre diseños, intercambiar libremente entre ellos en grupos espontáneos y definir en que proyecto se inscribían y con quien. Se les pidió que organizaran equipos de 4 personas por el interés en el mismo proyecto sin ocuparse de garantizar proximidad geográfica porque los equipos iban a servir de apoyo por mail y en los residenciales. Resultaba imposible garantizar trabajos grupales en el terreno con estos compañeros (por eso la creación de la figura del pasante).

A las 18 hs del día dedicado a esta tarea habíamos recibido la composición de todos estos equipos auto formados en las planillas que indicaban los nombres y datos de sus integrantes y el proyecto que elegían.

Como la ocurrencia de un acto mágico sucedió que tuvimos exactamente el mismo número de inscriptos en cada uno de los dos proyectos. Los alumnos eran 200 a esa altura y cada proyecto tuvo sus 100 inscriptos, cada coordinadora sus 20 discípulos y todas las coordinaciones cambiaron de grupo y el 90% de los alumnos cambiaron de coordinación (asunto que me interesaba especialmente para diversificar los vínculos y ampliar el campo de las identificaciones)

Si bien durante el día se había orientado para que los alumnos atendieran bien a las características interesantes de ambos proyectos y se animaran a probar (muchos tenían mas seguridad en un proyecto pero deseaban participar en otro y se los animó a “arriesgar”), efectivamente ninguna cuestión racional explícita pudo explicar en ese momento este resultado que activó en nosotros el imaginario de lo “UNO” (existía un “alma” del grupo total que nos estaba cuidando de la fragmentación?) Ver Enriquez E (.2000)

diagrama 2 pag 24) Esto no significó abandonar el trabajo individual que tuvo reservado un tiempo y producciones específicas y contó con la supervisión tutorial de la que ya he hablado. Mas bien sucedió que los diferentes ámbitos grupales entre los que circulaba cada participantes pasaron a funcionar como otras tantas posibilidades de elaboración .Lo mismo que la relación con los Coordinadores se amplió en oportunidades cuando se re estructuraron los grupos (al pasar de los grupos de seminario a los grupos de taller cada participante tenía ya no uno sino dos especialistas “ de confianza” a los que podía acudir y a los que acudían de hecho con diferenciación de demandas), la pertenencia a diferentes grupos permitió una circulación de comunicación-y seguramente de identificaciones y apoyaturas - que ayuda a comprender la profundidad y rapidez-muchas veces impactante- en que los participantes producían aprendizajes y desarrollos complejos.

- **La producción** se organizó en torno al trabajo de análisis como eje e incluyó- ordenados al modo de tres ciclos- etapas de análisis de casos ajenos a los participantes y etapas de progresivo acercamiento al diagnóstico del propio campo de desempeño tomado como caso. (*ver diagrama 2 ver diagrama 2 en Págs. xxx*) Esto se hizo atendiendo al trabajo personal en la producción de material sobre sí mismo y el proceso que se va viviendo, el trabajo teórico técnico individual, grupal colectivo en la producción, el trabajo de evaluación de la dinámica y resultados de cada tipo de grupo (*ver diagrama 3pag xxx*)

Durante el trabajo en grupo de seminario el eje organizador fue el análisis de un caso- film apoyado por tres tipos de mediación. La que proporcionaron experiencias de laboratorio destinadas a amplificar la percepción de los datos y poner en evidencia los fenómenos de distorsión perceptual. La proveniente de las puestas en común que permitían abrir las líneas de análisis con la escucha de las perspectivas de varios grupos y la derivada de sesiones de análisis teórico focalizadas a permitir la comprensión y facilitar la utilización de los conceptos como instrumentos de análisis

El acercamiento al campo se hizo con trabajos preparatorios ya citados y a partir del tercer residencial y con la constitución de los grupos de Taller, la actividad se consolidó alrededor de los trabajos de intervención.

Como ha sucedido siempre en mi práctica- por eso asumo cada vez con mayor audacia el desafío de instalar trabajos de intervención complejos en terreno de modo temprano-la “entrada al campo real” promueve un cambio cualitativo en el proceso de formación. La persona queda involucrada en un compromiso ético profesional con otros, se ve desafiada por los procesos que pudo anticipar en los análisis de casos ficticios y prueba su fuerza y desarrollo para el nuevo rol o la nueva modalidad de desempeño en la situación real.

Los procesos que esto desencadena encuentran a un sujeto ya proclive a poner sobre la mesa su implicación y su ignorancia sin falso pudor; a demandar y recibir ayuda de los compañeros y los tutores, a experimentar y compartir el placer y la pasión que provoca el descubrimiento de dimensiones de realidad –afuera y dentro de sí- que antes permanecían ocultas.

▪ **Los procesos de la formación y sus condiciones institucionales** fueron tomados como *objeto de análisis* a través de dos dispositivos básicos :-el trabajo sistemático con el segundo análisis de un material producido por los registros del propio trayecto en un “Diario de formación” o *Diario de itinerancia* y el trabajo sistemático con el material producido en el conjunto de *reuniones de evaluación*

La participación en dispositivos que focalizan en estos objetos su análisis, debe ser sostenido sin modificaciones a lo largo del tiempo. Son muchas las oportunidades en que diferentes circunstancias; la acumulación de tareas, la fatiga, la importancia de algo que quedó sin tratamiento...; operan como tentaciones para “ocupar” el tiempo previsto para evaluar los procesos personales, grupales y de la formación.

Se trata del material que suele quedar en lo más privado de la persona y desde allí defiende la operación de las instituciones que se quieren poner en cuestión. Resulta ingenuo pensar que esto va a suceder fluidamente y sin obstáculos. Resulta ingenuo también suponer que la capacidad para “volver a mirar” se logra en breve tiempo.

Es justamente el sostén de los espacios y tiempos para esta tarea el tiempo suficiente el que garantiza que se produzca la dramática que debe suceder. Los sujetos deben encontrarse en sí y en la realidad con las instituciones, tienen que poder percibir las, experimentar el temor que les produce verlas como cultura y no como naturaleza. En países como el nuestro deben poder identificar en esos temores los que los asocian con la experiencia del terror de estado cuando ese ver quedó enlazado-como sucede siempre- con el deseo de cambiar; deben poder experimentar que ese “ver” no acarrea ningún daño real- en un ambiente confiable por supuesto- , y a partir de todo este proceso tienen que ir construyendo en sí el lugar para , en términos de Mendel, un ejercicio firme del poder sobre sus propios actos y sobre la organización en la que trabajan.

La experiencia que estoy relatando hizo lugar a estos procesos y ellos ocurrieron según nuestra observación y una gran variedad de datos, para un número muy alto de los participantes. Comenzando por nosotros mismos. Sirvió también para mostrar la complejidad y dificultad de tal logro y la ingenuidad o mala fe de las propuestas que prometen estos resultados en tiempos breves o en situaciones simples.

Consideración de cierre

Se han probado diseños de dispositivos complejos de formación que respetan los lineamientos aquí esbozados con grupos amplios y grandes grupos (70 a 300 participantes) , funcionando los asistentes en grupos estables de seminario (de 25 a 50 participantes) , en equipos de análisis de entre 5 a 8 participantes (5 a 10 equipos por grupo de seminario) y en el colectivo completo en ocasión de presentaciones teóricas, estados de avance , Intercambios de resultados y de evaluaciones .

En cuanto al tiempo, la experiencia se ha realizado siempre-en el caso de procesos de formación de investigadores, docentes (enseñantes) o formadores- usando encuentros intensivos de dos a cinco días y ocho horas diarias de trabajo (en un caso en situación de residencial).

En el ámbito de la formación de otros profesionales la experiencia se ha reiterado en trabajos de cinco semanas y siete horas diarias.

En el ámbito de estudiantes de grado, se ha ajustado el diseño a dos o tres reuniones semanales, haciendo intensivo – en una semana- el ciclo de trabajo en terreno

En este momento llevo adelante con una parte pequeña del equipo que me acompañó en el caso que relato (María Cristina Alonso, Anahí Mastache y Silvia Ormaechea como equipo de coordinación apoyados por otros Profesores desde seminarios teóricos), una experiencia de formación posgraduada en Análisis e intervención institucional en la UNNE, a través de un seminario taller vertical que en el tercer encuentro presencial .ha llevado a alumnos y equipo de tutores a terreno en una pequeña comunidad rural isleña que sufre condiciones de marginación.

Se trata de un emprendimiento por demás audaz que está resultando promisorio y sin duda nos permitirá avanzar en la comprensión de los procesos aquí esbozados .La anticipación de la entrada a terreno y el trabajo conjunto en campo del colectivo de formación introducen nuevas variables y nos llevan, de nuevo, más allá de lo que podemos prever.

El poder para contestar las instituciones sufre una intensa alienación. Recuperarlo, aunque sea en lo que hace al limitado campo de la realidad del trabajo, se experimenta como un verdadero proceso de re nacimiento y sólo parece posible de vivir en ámbitos como el que nos acercamos a vislumbrar con estas experiencias.

Es mi opinión que estamos en una línea de aportes genuinos a la construcción de una Didáctica de la formación basada en un análisis elucidante de las instituciones y por

consiguiente con potencial para enlazarse a movimientos instituyentes. No desestimo su dificultad y el costo que pueden tener los fracasos. Sin embargo, a esta altura de los acontecimientos, parece que estas audacias y riesgos resultan indispensables y que también lo es tanto la disposición a comunicar en profundidad las experiencias de esta índole y el saber que producen, como la disposición a escuchar y poner en consideración por parte de los colegas.

Las dificultades que se viven en las instituciones y el desconcierto que ellas provocan en los profesionales nos obligan. Se hace necesario profundizar la búsqueda de una didáctica que abandone la ilusión de lo cognitivo como dimensión privilegiada de operación para encarar el modo en que puede ofrecer dispositivos analíticos que comprometan a la persona y, desde ella, habiliten el uso de un pensamiento elucidante y la circulación de sus productos.

Lidia M. Fernández

Enero 2006

Bibliografía de consulta

- Anzieu, D.:** *El grupo y el inconsciente*, (1978) Madrid, Biblioteca Nueva, Edición francesa, París, Bordas Dunod, 1974.
- Bleger J.** Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico. En Kaés y otros 1979 *Crisis ruptura y superaci*” Colección texto y contexto Ediciones cinco
- Bion W.** (1967)-*Experiencias en grupos* Bs As.Paidós
----- *-Aprendiendo de la experiencia* (1975)BsAs Paidós
-----*-Volviendo a pensar, .*(1985) Buenos Aires, Hormé
- Deyours A.** *Trabajo y desgaste mental.* (1987) Humanitas
- Guattari y otros** (1977)*La intervenció n institucional.* Folios ediciones
- Lapassade, G.** *El analizador y el analista.* (1977) Barcelona, Gedisa
- Fernández, L.** *Instituciones educativas.* Dinámicas institucionales en situaciones críticas. (1994.) Buenos Aires. Parte IV: Estrategias de intervención “en especial ver Presentación de un Laboratorio de formación pedagógica, parte del proyecto de investigación CONICET.
----- “Una experiencia de formación en el análisis institucional” (1986.)*Revista Argentina de Educación*, Año X, Nº 8,
----- “ La Insercion De Lo Institucional En El Currículo-Parte I:Bases Para La Discusión-“ Praxis Educativa -Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación Univ. de La Pampa- Año IV,Nro 4- Junio 1999 Pags 5 a 14
----- *La Insercion De Lo Institucional En El Currículo-Parte li: Un Avance En El Analisis Del Problema* - Praxis Educativa -Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación Univ. de La Pampa- Año V,Nro 5- Enero 2000 Pag 20 a 35
- Enríquez, E.:** “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en R. Kaes, y otros (1989) *La Institución y las Instituciones* Bs As Paidós
----- *-las instituciones de la educación y la formación Serie Los Documentos de la carrera formación de Formadores* (2000) Bs As.Novedades educativas y filosofía y letras-UBA
- Ferry, M.:** “*Pedagogía de la formación.* Vol 6 Serie Los Documentos. Buenos Aires, Fac. Fil y Letras -UBA y Edic Novedades educativas. 1996

- Kaës, R., Missenard y otros:** *Crisis, ruptura y superación*, (1985). Buenos Aires, Edic. Cinco,
 ----- *-El aparato psíquico grupal*, (1977). Barcelona, Granica,
 ----- *La invención psicoanalítica del grupo* (1994)Publicación de la Asociación Argentina de Psicología
 y psicoterapia de grupo Bs As
Leland, P. Bradford y otros.- *"El Laboratorio pedagógico"* (1975).;Bs As.Paidós
 ----- "El grupo T" (1975).;Bs As.Paidós
- Lewin, W.-** *"La teoría del campo en la ciencia social"*; Buenos Aires; Paidós, (1978)
- Lobrot, M..** *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, (1974).Buenos Aires, Humanitas,
- Mendel, G.:** *Sociopsicoanálisis institucional I y II*, (1972.) Bs. As., Ed. Amorrortu, parágrafos La teoría de la plusvalía de
 poder y la práctica de su desocultación y Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico.
 -----*La descolonización del niño* Ariel 1970
- Pichon Riviére, E.:** *El proceso grupal*, (1980). Buenos Aires, Nueva Visión,
 ----- *Del psicoanálisis a la psicología social, I, II, III*, (1978-1980) Buenos aires, Nueva Visión,.
- Rogers, C.:** *Libertad y creatividad en educación*, (1978). Buenos Aires, Paidós,
 ----- (1979).*Grupo de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu,

Diagrama 1

Diagrama 2

Diagrama 3