

Enfoques institucionales

Pensar las dinámicas críticas

Prácticas y problemáticas actuales



**Ciclo de ateneos
clínicos
2024**

**Coordinadora:
Ana M. Silva**



Ciclo de Ateneos Clínicos año 2024

***“Perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas
sociales actuales”***

Coordinadora y Organizadora general: Prof. Ana María Silva

Edición de la autora:
Ana María Silva
Roosevelt 2625, CABA, Bs. As.
Teléfono: 011-4546-3732
62amsilva@gmail.com

ISSN 2796-8499

INDICE:

Prólogo.....	4
Introducción.....	7
Organización e instituciones de la modernidad. La crisis que incluye a la escuela (Ateneo I)	
Por: Dr. Gerardo Romo Morales	10
Dispositivos complejos de formación: el caso de la residencia profesional, sus innovaciones y vicisitudes de la UNPA-UARG (Ateneo II)	
Por: Lic. Claudia Castillo	19
Sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Una escuela andina, de frontera del centro mendocino en una relación ininterrumpida con la comunidad entre 2002 y 2014 (Ateneo III)	
Por: Dr. Víctor Martín Elgueta	
Presentación: Claudia Reghittio.....	30
Lecturas en clave institucional: acerca de una experiencia extensionista con escuelas secundarias en Córdoba (Ateneo IV)	
Por: Lic. Olga Silvia y Laura Arese.....	67

Prólogo

Esta publicación es el fruto de la quinta edición del Ciclo de Ateneos Clínicos “Perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales”, organizada por la Lic. Ana Ma. Silva.

Al respecto, cabe señalar que el Ciclo de Ateneos Clínicos surge a partir del Seminario “La escuela en contextos de pobreza. Aportes a la investigación educativa” a cargo de Ana Ma. Silva (2006 al 2014). En él se retoman aportes del Programa Investigaciones sobre Instituciones Educativas (IICE-UBA) y la experiencia de la cátedra Análisis Institucional y los Grupos de Aprendizaje fundada por Lidia Fernández en 1985. Este Ciclo, se reanuda cuando la profesora Silva se hace cargo de la mencionada cátedra en el segundo cuatrimestre del año 2015, dando continuidad a los Ateneos de manera presencial. En el año 2020, en contexto de pandemia mundial, el Ciclo de Ateneos pasa a lo virtual, posibilitando-me participar desde el pórtico norte de nuestro país. Luego de un breve tiempo, los Ateneos se independizan de la cátedra y se institucionaliza en el Blog analisisinstitucional.com. Esta obra presenta cuatro ponencias que dan cuenta de investigaciones, intervenciones y experiencias desde las perspectivas institucionales:

1. El Dr. Gerardo Romo de la Universidad de Guadalajara – México, presenta “Organización e instituciones de la modernidad. La crisis que incluye a la escuela.”, que al igual que la familia forman parte de la línea de investigación “Las instituciones de la modernidad”. Para llegar a la modernidad ineludible, desarrolla la trayectoria: de los estudios organizacionales al neo institucionalismo económico (NIE); del NIE al Análisis Institucional (AI); del AI a las instituciones imaginadas y los hechos institucionales. Desde este desarrollo invita a pensar las instituciones como un “cierto tipo de constructo social expresado en normas, reglas, rutinas y costumbres que funcionan como restricciones o incentivos para la conducta de los sujetos y sus pulsiones, y que estos se viven de manera individual y no necesariamente consciente, pero con una existencia comprobable de manera colectiva y general, por la cantidad de personas que se ven constreñidas por ellas, y por el largo periodo de tiempo en el que se perciben como hegemónicas”. En este sentido, las instituciones familia / escuela, suponen no sólo un elemento funcional-racional, sino aspectos simbólicos e imaginados involucrados en ellas; que, en relación, se sostienen y sostienen, o entran en crisis y disputa, habilitando pensar ¿hacia dónde vamos?

2. La Lic. Claudia Castillo de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Argentina, comparte “Dispositivos complejos de formación: el caso de la residencia profesional, sus innovaciones y vicisitudes de la UNPA – UARG”. Desde su posición docente de la Residencia Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía, la autora con pasión y convicción, se sitúa y nos sitúa en los escenarios reales y condiciones de producción donde las prácticas de formación profesional suceden a nivel personal, grupal e institucional. Presenta el dispositivo de

acompañamiento clínico grupal compuesto por jornadas generales de reflexión; grupos de discusión teórica; trabajo en diario de itinerancia; pasantías en campos de práctica internos y externos, que en pandemia se extendió al campo virtual. Plantea desafíos de publicación, difusión, inclusión de estudiantes y egresados, vinculación de proyectos. Si bien no es objeto de su presentación, este trabajo invita a pensar-nos sobre algunos nudos dramáticos como las renunciadas (del claustro docente y auxiliares de docencia entre 2008 y 2015); las condiciones laborales y salariales de los profesionales Psi a pesar de las demandas de estos perfiles en las escuelas, entre otras vicisitudes en la construcción de la residencia y el campo profesional.

3. El Dr. Martín Elgueta de la Universidad Nacional de Cuyo – Argentina, presenta una investigación “Sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Una escuela andina, de frontera del centro mendocino en una relación ininterrumpida con la comunidad entre 2002 y 2014”. Esta tarea se gesta desde un Instituto Formador donde se interpela el sentido de la investigación; no obstante, por más de una década se configura en un proceso de formación en el análisis institucional para comprender la relación entre escuela y comunidad, a través de analizadores como el problema de la grieta y el relleno; la india muerta; la partida del primer docente. El autor invita a profundizar herramientas conceptuales y metodológicas que reconoce como herencias francesas y argentinas -la diferencia entre fantasmática y fantasmagórica, la dramática, la novela institucional, el sufrimiento institucional, imaginario grupal, ilusión grupal- presentes en su análisis de la institución y contexto.

4. La Lic. Olga Ávila de la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina comparte “Lecturas en clave institucional: acerca de una experiencia extensionista con escuelas secundarias en Córdoba”. Refiere a un proyecto de jóvenes y memoria, donde la Facultad de Filosofía y Letras, a través de las Secretarías de Asuntos Estudiantiles y de Extensión, trabaja en territorio para: producir memoria y discursos de derechos humanos con protagonismo juvenil en escuelas secundarias y fortalecer la figura docente con programas de formación con puntaje. De este modo, se da el pasaje de prácticas sociocomunitarias a prácticas socioeducativas y se va institucionalizando el área de Pedagogía de la Memoria. La autora invita a pensar-nos histórica y políticamente lo que nos pasa como país al recordar la dictadura, conocer -a través de temáticas de real interés- y no volverla a repetir ¿Qué hacemos cuando sufrimos vulneración de derechos?, ¿Cómo se constituyen las identidades con esos vacíos que quedan?...

Las diversas presentaciones evidencian la potencia de las perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales. Produce conocimiento y autoconocimiento en muy diversos contextos donde los sujetos interaccionan con sus condiciones históricas sociales de existencia y de producción.

La participación abierta y gratuidad del Ciclo de Ateneos Clínicos, facilitó el encuentro sincrónico con especialistas, docentes y estudiantes en vivo. Ahora, en sintonía con la generosidad, amorosidad y empatía de la organizadora, los convocamos a la lectura de cada una de las producciones y esperamos tengan efectos elucidantes en su experiencia lectora...

Norma Cristina Figueroa
Profesora en Ciencias de la Educación
Especialista en Psicopedagogía Institucional.
Universidad Nacional de Jujuy

INTRODUCCIÓN

Les damos la bienvenida a la quinta edición del Ciclo de Ateneos Clínicos 2024: *Perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales*, organizado con el auspicio del Blog <http://www.analisisinstitucional.com/>, bajo mi dirección.

En primer lugar, quiero agradecer muy especialmente a todos los colegas que han aceptado acompañarme en este desafío:

El Dr. Gerardo Romo a cargo del Ateneo I del Ciclo, acompañado por la Prof. Lidia Fernández (coordinadora). Y también en los sucesivos ateneos: Lic. Claudia Castillo, Lic. Loreli Stettler (coordinadora), el Dr. Martin Elguetta, Lic. Claudia Reghitto (coordinadora), Lic. Olga Silvia Ávila y la Dra. Marta Reinoso (coordinadora). En cada encuentro contamos con la asistencia técnica de Isabella Zanetta.

Agradecemos a todos los colegas y estudiantes que desde hace cinco años nos vienen acompañando en estos ciclos, y por supuesto a los que se sumaron este año por primera vez. Dado que la virtualidad nos dio la posibilidad de que nos acompañen colegas de muchas universidades nacionales localizadas en diversas provincias argentinas, como así también, colegas de otros países latino americanos e iberoamericanos.

Internacionales:

Universidad de Colima México

Universidad de Guadalajara México

Consejo Nacional de Humanidades, ciencias y tecnologías del Gobierno Federal de México (investigación)

Educación Infantil Pública EMEISTAN. Brasil

Grupo de Estudios y pesquisa sobre Formación y Gestión en Educación Básica. Forgesb Brasil

A nivel Nacional:

Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales)

Universidad Nacional de Cuyo

Universidad Nacional del Nordeste

Universidad Nacional de Entre Ríos

Universidad Nacional de Buenos Aires

Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional del Comahue (Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología)

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Unidad Académica Río Gallegos/ Unidad Académica Caleta Olivia/ Unidad Académica San Julián / Unidad Académica Río turbio.

Facultad de ciencias de la Educación y Psicología- FaCe

Espacio para la memoria Campo de Ribera

Instituto Superior de Educación Física de la Provincia de Chaco.

Profesoras y profesores pertenecientes a las provincias de Jujuy, Salta, Santa Fe, Santa Cruz, Córdoba, Entre Ríos y Neuquén

De los niveles de: Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior

Modalidad de Educación Especial

Modalidad de contexto de Encierro

Integrantes de la Justicia Federal y Nacional.

Ministerio de desarrollo social de la Provincia de Santa Cruz

Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Cruz

Estudiantes de nivel secundario

Recuerdo los inicios e historia de este espacio, por el año 2020 me encontraba a cargo de la Cátedra de Análisis Institucional (en el segundo cuatrimestre), creada por la Prof. L. Fernández conjuntamente

con el Programa de investigaciones del IICE-UBA (en los años 1985/1986). Probablemente por haber focalizado por muchos años su investigación en la línea “Dinámicas Institucionales en Condiciones Críticas”, consideramos que el impacto sobre la sociedad de la pandemia COVID 19, era vista en principio como una situación de interrupción abrupta de la vida cotidiana relacionada con condiciones planetarias de índole catastrófica, y seguramente provocadora de impactos y dinámicas críticas al nivel de las comunidades, organizaciones, grupos y sujetos. Y que, en tal carácter, ameritaban ser atendidos asumiendo un compromiso ético y político desde la Universidad Pública.

En este sentido, organizamos el primer ciclo de encuentros virtuales, cuyo propósito era abrir un espacio de análisis institucional, reflexión, intercambio y debate sobre la temática, a personas interesadas en estos enfoques, en un intento de articular los campos de la investigación, la formación y la extensión, en vistas a contribuir en la producción de un conocimiento que colabore con la definición de estudios, medidas y dispositivos para su contención. La experiencia se sistematizó en una publicación virtual: “Enfoques Institucionales. Pensar las dinámicas críticas en contexto de pandemia COVID 19”

En el segundo año de pandemia (2021), buscábamos conocer algunos avances de resultados, retomar algunos debates, y reflexionar sobre los cambios en cuanto al impacto real que estaba teniendo la pandemia en nuestras vidas cotidianas y profesionales, frente a la amenaza de subsistencia y el alivio de poder seguir trabajando. La experiencia de estos intercambios se sistematizó en una segunda publicación virtual: “*Enfoques Institucionales. Pensar las dinámicas críticas en contexto de pandemia COVID 19*”.

Llegando al año 2022, con la vuelta a la presencialidad plena, muchos continuamos trabajando a distancia o con diversas tecnologías. Es así que nos encontramos en un retorno a la modalidad presencial o “híbrida”, mixta, como la suelen llamar. Pudimos advertir que nos encontramos con el desafío de volver a habitar los espacios y acompañar procesos de reinserción, ruptura, crisis, duelo, mejora y desarrollo, por lo cual parece interesante revisar nuestras prácticas de intervención a la luz de estos nuevos escenarios.

En el 2023, dimos inicio al IV Ciclo de Ateneos cuyo título nos interpelaba a: “*Pensar las dinámicas críticas. Prácticas y problemáticas actuales*”. En este ciclo abordamos sobre la investigación psicosocial desde los aportes de Ulloa, los dispositivos de intervención, la implicación en el sujeto en la formación, investigación e intervención; así como la perspectiva del análisis institucional tomando como caso una escuela secundaria en Argentina. Este año nos encontraba con nuevos desafíos a nivel nacional y de política internacional.

Este año hemos decidido continuar con “*Perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales*” que habíamos iniciado en el 2023, y abordamos la temática de la escuela.

A continuación, presentaremos la estructura organizadora de esta obra, que tomó como base la

programación del Ciclo 2024.

El Ateneo I, *Organización e instituciones de la modernidad. La crisis que incluye a la escuela*, por el Dr. Gerardo Romo. Contaremos con la Coordinación de la Profesora Lidia Fernández.

El Ateneo II, *Dispositivos Complejos de Formación: El caso de la Residencia Profesional sus innovaciones y vicisitudes de la UNPA - UARG.*, a cargo de la Lic. Claudia Castillo. Con la coordinación de la Lic. Loreli Stettler.

El Ateneo III, *Sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Una escuela andina, de frontera del centro mendocino en una relación ininterrumpida con la comunidad entre 2002 y 2014.*, por el Dr. Victor Martin Elgueta. La coordinación estará a cargo de la Lic. Claudia Reghitto.

El Ateneo IV, *Lecturas en clave institucional: acerca de una experiencia extensionista con escuelas secundarias en Córdoba*, presentado por la Lic. Olga Silvia Avila. Contaremos con la coordinación de la Dra. Marta Reinoso.

Como cada año, en este nuevo Ciclo de Ateneos se espera y se invita lograr un espacio sereno de comunicación, pensamiento e intercambio, que aporte a la comprensión institucional de los procesos que estamos viviendo.

Ana María Silva
Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires

Ateneo I -2/9

Organización e instituciones de la modernidad. La crisis que incluye a la escuela.

Dr. Gerardo Romo: Profesor titular en la Universidad de Guadalajara, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Estudió la licenciatura en Sociología por la Universidad de Guadalajara (México) y el doctorado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

Coordinadora: Prof. Lidia Fernández. Consultora del Blog análisis institucional Creadora de la cátedra y el Programa de investigaciones Instituciones Educativas. IICE – FFyL - UBA. Directora desde su creación en 1986 hasta el 2018. Es Directora y Prof. de diversas carreras de postgrado.

Introducción

El texto que a continuación presento se enmarca en un doble contexto: por un lado, el inmediato, relacionado con la ponencia que expuse en la primera sesión del Ciclo de Ateneos Clínicos del 2024; por otro, el más amplio, vinculado a mi trayectoria académica, que me ha permitido analizar la escuela como institución.

Para el primer caso, quiero expresar mi agradecimiento a Lidia Fernández, Ana María Silva y al equipo organizador de este importante espacio académico por la invitación para participar y compartir reflexiones sobre la crisis de las instituciones de la modernidad, y en particular sobre la escuela como una de ellas. A Lidia, y al destacado grupo de investigadores que ha conformado a lo largo de los años —compuesto ya por varias generaciones—, debo gran parte de mi interés por el análisis institucional. Desde las primeras ocasiones en que tuve la oportunidad de leer sus trabajos y escuchar sus ideas, hace ya dos décadas al menos, quedé profundamente atraído por esta perspectiva de análisis, sus métodos y debates.

El segundo contexto de esta introducción se relaciona con el hilo genealógico que he elegido para desarrollar mi argumento central: la escuela es una institución propia de la modernidad y, al igual que esta última, atraviesa una profunda crisis. Para articular esta idea, he estructurado mi presentación en cuatro partes.

En la primera, abordo la teoría que marcó mi acceso inicial al estudio de los grupos, las organizaciones y las instituciones: la teoría organizacional. En este apartado, comento algunos de los autores y conceptos fundamentales que han configurado mi marco teórico, desde los planteamientos de la administración científica hasta los aportes de autores clásicos y contemporáneos de la sociología.

El recorrido formativo por la teoría organizacional culminó, en mi caso, con el estudio del neoinstitucionalismo económico (NIE). Sin embargo, al profundizar en este enfoque, identifiqué ciertas limitaciones para explicar fenómenos complejos y significativos. Por ello, resultó inevitable enriquecer mi

perspectiva institucional con elementos provenientes de miradas sociológicas, filosóficas y, de manera destacada, del psicoanálisis, que subyace al análisis institucional. En la segunda parte exploro las principales ideas y autores de estas corrientes.

La tercera parte está dedicada a la modernidad, tanto como época histórica como dispositivo conceptual, analizando cómo se configura a través de una serie de instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela.

La cuarta parte, está enfocada en la escuela como institución, y la crisis que enfrenta. En este apartado, cruzo los argumentos teóricos del análisis institucional con las características propias de la modernidad para ofrecer una mirada crítica. Planteo la idea de que la escuela se encuentra rodeada de imaginarios en disputa, los cuales evidencian la crisis que atraviesa. Esta crisis refleja, además, las tensiones y contradicciones inherentes a los argumentos que sustentan las formas de organización y actuación propias de la modernidad.

I. De los estudios organizacionales.

La mejor manera de explicar la teoría organizacional (TO) como transdisciplina, es concebirla como un espacio continuo sostenido por dos pilares teóricos y discursivos en sus extremos. Por un lado, encontramos la administración científica, desarrollada a finales del siglo XIX y principios del XX en el mundo occidental, tanto en Europa, con Henri Fayol (1841-1925), como en América, con Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Por otro lado, está la sociología clásica, especialmente la teoría de la dominación de Max Weber (1864-1920) en Alemania.

Ambos discursos se fundamentan en la idea de la racionalidad y, por ende, en las potencialidades de la ciencia para explicar o mejorar procesos colectivos. Sin embargo, difieren en su énfasis: la sociología intenta explicar por qué ocurren los fenómenos, mientras que la administración busca establecer lineamientos normativos para optimizar los procesos de la vida económica y social. De la administración científica destacan *Los Principios* de Fayol (1961) y el concepto de *One Best Way* de Taylor (1982), orientados a normar la forma óptima de llevar a cabo procesos productivos y su gestión. Por su parte, la sociología de Weber (1981) introduce la idea de dominación legítima en general, y en particular resulta relevante para comprender a las organizaciones modernas, la legal-racional, es decir, un sistema en el que la legitimidad de los mandatos se basa en la ley y el mérito, y no en la costumbre o la autoridad personal. Este análisis, el sociológico, busca explicar las razones por las que los fenómenos ocurren como lo hacen.

A partir de estos dos pilares teóricos, uno predominantemente normativo y otro explicativo, se extiende una línea continua que integra al resto de los autores clásicos o relevantes en la TO. Estos combinan, en diferentes grados, elementos de normatividad y explicación, acercándose más a uno u otro extremo. En esta breve exposición, debido a su naturaleza introductoria, menciono tres escuelas adicionales: la de Relaciones Humanas (ERH), con Elton Mayo (1880-1949) como su principal exponente; la Teoría de la Contingencia (TC), que enfatiza la relación entre estrategia, estructura y ambiente, destacando a Joan Woodward (1916-1971); y una aproximación más sociológica,

representada por Michel Crozier (1922-2013) y Erhard Friedberg (1942-), quienes vinculan al actor y el sistema en su análisis.

Elton Mayo, profesor en la Universidad de Harvard, desarrolló su teoría en la segunda década del siglo XX, destacando el factor psicológico de los sujetos en las relaciones de producción. A través del conocido Experimento de Hawthorne, Mayo (1972) demostró que, además o incluso por encima de los diseños de tiempos y movimientos, centrales en el análisis de Taylor, es crucial encontrar la motivación emocional de los trabajadores para lograr empatía con su labor, su equipo y la organización en general. Esto argumenta, resulta en mejores resultados tanto personales de los trabajadores, como colectivos de la empresa u organización. Mayo aportó la idea de que, además de ser racionales (un cerebro) y eficientes (una mano), los individuos también son emocionales (un corazón).

Si bien la ERH enfatiza al sujeto y sus relaciones, la Teoría de la Contingencia sostiene que existen factores externos, como la tecnología, el tipo de industria o el entorno organizacional, que condicionan la relación entre estrategia y estructura y, en consecuencia, influyen en el funcionamiento organizacional. En la década de 1960, Joan Woodward, desde la Universidad de Essex, llevó a cabo una investigación con cien empresas manufactureras británicas, demostrando la relación entre el tipo de tecnología y la estructura organizacional (Woodward, 1970). Este estudio subraya el papel de los factores contingentes en la configuración organizacional.

Concluyo este apartado señalando que en la década de 1970, Crozier y Friedberg, dos sociólogos, el primero francés, el segundo austriaco, escribieron *El actor y el sistema* (1990), una obra clave que busca superar la dicotomía entre estructura y agencia en la teoría social. Estos autores sostienen que, aunque el sistema condiciona y establece ciertos límites, los actores tienen capacidad de acción dentro de esos marcos. Su enfoque introduce tres conceptos fundamentales: las zonas de incertidumbre inherentes a todo sistema, el poder entendido como una relación (no como un atributo), y las estrategias ofensivas y defensivas que los actores emplean para controlar dichas zonas. La relevancia de esta obra para el pensamiento organizacional radica en su capacidad para integrar elementos de teorías anteriores: la racionalidad, la búsqueda de eficiencia, las emociones y relaciones humanas, las formas de dominación legítima y los factores contingentes de las estructuras y estrategias empresariales. Crozier y Friedberg exploran el *juego organizacional* que se desarrolla en cada contexto, determinado por el poder que emerge de las estrategias de los actores en los espacios de incertidumbre que inevitablemente generan las organizaciones, por más formalizadas que intenten ser.

II. Discusiones sobre lo institucional

A pesar de la complejidad que alcanzó el pensamiento organizacional en la segunda mitad del siglo XIX, debido en parte a su naturaleza multidisciplinar o transdisciplinar desde sus orígenes, mantuvo relaciones abiertas, por decirlo de algún modo, con otras disciplinas y enfoques teóricos. En distintos momentos, el pensamiento biologicista de Maturana fue considerado relevante; en otros, los argumentos sistémicos de Luhmann o incluso explicaciones filosóficas jugaron un papel

importante. Sin embargo, siempre existió un esfuerzo por complementar el conjunto teórico de herramientas explicativas. La respuesta más sólida y significativa a esta búsqueda fue el institucionalismo.

a. Del Nuevo Institucionalismo Económico (NIE)

Las ideas institucionales llegaron al pensamiento organizacional por dos vías prácticamente simultáneas. La primera, que exploraremos aquí, provino de la economía, aunque distinta de la perspectiva de la escuela de la contingencia o de la “racionalidad limitada” de Herbert Simon (2021), que también marcó un hito en su momento. En este caso, se trataba de una concepción económica relativamente sencilla que, tras varios textos seminales, se consolidó en la obra de Douglass North (1993).

North propuso que las instituciones son las “reglas del juego” que condicionan la forma en que interactúan los actores —ya sean organizaciones o individuos— y, por ende, los resultados que obtienen. Este principio aplica tanto al desempeño económico de un país como al de una organización. North distingue entre dos tipos de instituciones que, juntas, conforman un marco institucional:

1. Instituciones formales: aquellas codificadas, como leyes o reglamentos.
2. Instituciones informales: no codificadas, pero igualmente restrictivas, como la moral o las costumbres.

Esta idea, aparentemente sencilla, dio origen a numerosos estudios que analizaron, por un lado, los documentos normativos de las organizaciones —leyes, reglamentos y estatutos— y, por otro, las costumbres, rituales y culturas organizacionales que funcionaban como reglas no escritas. Así es, en términos generales, como se realizan los estudios de análisis institucional desde la perspectiva del NIE.

b. Del Análisis Institucional (AI)

La segunda vía que incorporó las instituciones al análisis organizacional derivó del estudio de lo grupal o colectivo apoyado en el psicoanálisis. Esta escuela teórica puede reivindicar el término “análisis institucional” como propio.

Aunque es difícil identificar un único autor o lugar de origen para esta perspectiva, podemos ubicar sus primeros textos significativos en Francia, a finales del siglo XX. En América Latina, fue en Argentina donde tuvo mejor acogida y mayor desarrollo. Esta perspectiva nació ligada a movimientos críticos con intenciones de cambio social, cuestionando las definiciones funcionales de las organizaciones y el positivismo de las teorías tradicionales. Así, el análisis institucional tiene más un propósito de intervención y transformación que de mera explicación.

El objetivo del cambio, desde esta perspectiva, es reducir la angustia de los actores involucrados y mitigar el sufrimiento institucional. Entre los autores más destacados de esta escuela se encuentran:

- René Lourau: *Análisis institucional* (1970)
- Félix Guattari: *Psicoanálisis y transversalidad* (1972)
- Gérard Mendel: *Sociopsicoanálisis y educación* (1996)
- Eugène Enriquez: *Las instituciones y las organizaciones* (2007)
- René Kaës et al.: *La institución y las instituciones* (1989)
- Georges Lapassade: *Grupos, organizaciones e instituciones* (2008)

Para finalizar este apartado, me gustaría enfatizar el papel de dos autores argentinos que considero son de los mas influyentes en esta perspectiva. Me refiero a Aldo Schlemenson y Lidia Fernández. Del primero, su obra *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción* (1990) es fundamental. De la segunda, *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (1994) representa una contribución clave.

La perspectiva de Aldo Schlemenson

Schlemenson aporta dos elementos centrales: su definición de organización y su separación analítica de las dimensiones organizativas.

Schlemenson define las organizaciones como:

- Sistemas socio-culturales-productivos integrados, creados deliberadamente y sancionados oficialmente para cumplir fines esenciales para su subsistencia y la de sus miembros.
- Espacios donde se procesa trabajo intelectual humano y se genera conocimiento.
- Entidades que operan mediante estructuras y sistemas de autoridad que legitiman responsabilidades y capacidades diferenciales.
- Actores inmersos en contextos sociales complejos, con los que interactúan y de los que se nutren para desarrollarse.
- Ambientes en los que grupos representativos de poder resuelven conflictos.

Schlemenson además identifica siete dimensiones analíticas:

- Tres manifiestas o formales: proyecto, tarea, tecnología y estructura organizativa.
- Tres informales o relacionales: integración psicosocial, recursos humanos y grupos internos de poder.
- Una contextual: el entorno externo que influye en la organización.

Aunque Schlemenson centra su trabajo en una perspectiva organizacional, existen vínculos innegables con el análisis institucional, tanto teóricos como formativos.

La perspectiva de Lidia Fernández

Por su parte, Lidia Fernández concibe las instituciones como:

- Objetos culturales que expresan cuotas de poder social.
- Normas y valores que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o entidad.
- Expresiones de lo grupal o colectivo como reguladores del comportamiento individual.

Estos conceptos son centrales para el análisis institucional que desarrollaremos en la próxima

sección, enfocada en la escuela como institución.

c. Del AI a las instituciones imaginadas (II) y los hechos institucionales (HI).

El recorrido que hemos delineado hasta ahora transita desde los estudios organizacionales —que combinan elementos de administración y sociología— hacia formas de análisis institucional que se apoyan en la economía, el psicoanálisis y, como veremos ahora, la filosofía.

Dos filósofos aportan perspectivas complementarias sobre las instituciones:

1. Cornelius Castoriadis (1922-1997), con su obra cumbre *La institución imaginaria de la sociedad* (2013), donde vincula lo instituido-instituyente con la psique y el orden histórico-social.
2. John Searle (1932-), quien en una de sus obras más citadas: *La construcción de la realidad social* (1997), desarrolla una teoría de los hechos institucionales, centrada en cómo una situación normada otorga un estatus y función específicos a alguien o algo.

La perspectiva de Cornelius Castoriadis

Para Castoriadis, las instituciones son una red simbólica que:

- Orienta la funcionalidad de cada sistema institucional.
- Constituye el estructurante originario.
- Da sentido y validez a las acciones humanas.
- Define, en cada época histórica, formas singulares de existencia, acción y significado.
- Soporta las distinciones entre lo importante y lo trivial.

Además, Castoriadis distingue dos momentos en las instituciones: el instituido (lo establecido) y el instituyente (lo emergente o creativo).

Considerando lo anterior, para analizar instituciones como la escuela, debemos considerar que:

- Las instituciones son imaginadas y producto de la creatividad social.
- Son constitutivas de la realidad social.
- Existen como una combinación de órdenes simbólicos (normas, valores, representaciones) e imaginarios (mitos, creencias, narrativas).
- Pueden clasificarse en instituciones primarias (básicas, como la familia o la escuela) y secundarias (estructuras más complejas, como los sistemas legales o políticos).

La perspectiva de John Searle

Searle plantea que los hechos institucionales son un tipo particular de hechos sociales. A diferencia de los hechos físicos, los institucionales requieren un contexto normado en el que algo (X) asume un estatus (Y) en un contexto específico (C).

Por ejemplo:

- Una construcción (X) puede contar como aula (Y) en un contexto escolar (C).
- Una persona (X) puede contar como profesor (Y) en un contexto educativo (C).

Estos hechos institucionales están vinculados a reglas constitutivas colectivamente aceptadas, que dan lugar a la existencia de las instituciones.

Cierro este apartado proponiendo, a partir de lo anterior, mi definición propia de instituciones:

Las instituciones son un tipo de constructo social expresado en normas, reglas, rutinas y costumbres que funcionan como restricciones o incentivos para la conducta de los sujetos. Estas son vividas de manera individual, aunque no necesariamente consciente, pero su existencia se confirma colectivamente por la cantidad de personas afectadas por ellas y por su vigencia prolongada en el tiempo. Esta definición incorpora no solo elementos funcionales y racionales, sino también aspectos simbólicos e imaginados.

En lo que sigue pondré a prueba esta definición al analizar la escuela como institución.

III. Discusiones sobre la modernidad

Como he venido refiriendo, este texto argumenta el que la escuela, como institución de la modernidad, se encuentra en crisis, y que al mismo tiempo, refleja la del discurso característico de esa época. Antes de abordar la escuela en detalle, es necesario establecer una comprensión básica de la modernidad.

Propongo entender la modernidad como:

- Un momento histórico-cultural marcado por una ruptura con la tradición medieval, con una clara vocación hacia la innovación.
- Una etapa en la que el principio básico de legitimidad es la razón, que permea tanto las ideas como la vida cotidiana.
- Una razón moderna que es impersonal, universal y que regula el mundo como una totalidad (Touraine, 1994).
- Un proceso de secularización, donde las explicaciones religiosas son reemplazadas por fundamentos racionales.

a. Instituciones, modernidad y escuela

Los siguientes elementos permiten contextualizar la escuela como una institución clave de la modernidad. La relación se establece en la siguiente triada conceptual:

- La modernidad es una época histórica.
- Cada época histórica se sostiene en instituciones que legitiman su orden.
- La escuela es fundamental para la producción y reproducción de ese orden.

IV. La escuela como institución

Partiendo de lo anterior, consideremos el carácter funcional e imaginario-simbólico de la escuela.

Las instituciones pueden entenderse desde dos perspectivas:

- Funcional, centrada en su lógica y propósito (como en el Nuevo Institucionalismo Económico o en la obra de Schlemenson).
- Simbólica, que analiza los significados e imaginarios asociados (como en el Análisis Institucional de Castoriadis o en los hechos institucionales de Searle).

Desde la perspectiva funcional, la escuela podría definirse como:

- Un establecimiento cuya función específica es impartir instrucción (Definición de diccionario).
- Una formadora de ciudadanos (Olsen, 2007).
- Una empresa de servicios inmersa en mercados competitivos (Olsen, 2007).
- Un sistema compuesto por objetivos, medios y controles (Gairín, 1999).

Desde la perspectiva simbólica, la escuela puede entenderse como:

- Un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1971).
- Un dispositivo de reproducción del status quo (Bourdieu y Passeron, 1977).
- Un espacio de transformación social (Giroux, 1992).

Además de esta distinción ontológica, de la escuela, es importante considerar el origen y evolución de la escuela moderna para que lo que pretendo mostrar sea más evidente. Consideremos que la escuela moderna tiene sus raíces en el modelo eclesiástico del Imperio Carolingio del siglo IX, en Europa occidental. Su desarrollo marcó un cambio profundo en la vida cotidiana para alinearla con el programa institucional de la modernidad, inicialmente bajo la tutela de la Iglesia, que defendió el universalismo y promovió un nuevo sujeto.

Este proceso de escolarización, que comenzó hace más de doce siglos, incluye transformaciones fundamentales:

- Primera etapa: La escuela se percibe como un espacio sagrado.
- Segunda etapa: Se secularizan y laicizan los procesos escolares, con los estados-nación como principales operadores del sistema.

Incluso tras su laicización, la escuela retiene características esenciales de su etapa previa:

1. Es moralmente equiparable a un dispositivo eclesiástico.
2. Conserva el imaginario de santuario, funcionando como una burbuja relativamente aislada del contexto social.

En este contexto:

- La fe en Dios se reemplaza por la fe en la razón, el progreso y la lógica ilustrada.
- La ciencia se convierte en el fundamento ontológico de la institución escolar.
- Los sacerdotes son sustituidos por profesores, y los fieles por alumnos.

Es durante el siglo XIX que se establecen los sistemas estatales de educación, con dos grandes proyectos ideológicos:

- Justicia social: Basado en la creencia de que la escuela puede promover una jerarquía justa, basada en mérito (Dubet, 2015, p. 230).
- Emancipación: Busca formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades democráticas (Dubet, 2015, p. 231).

a. Crisis de la modernidad y de la escuela

Así entonces, la escuela y la modernidad enfrentan una crisis al coexistir dos imaginarios en conflicto:

1. De la universalidad a la relatividad:

- Se pasa de un imaginario moderno basado en valores universales asociados a la razón y la ciencia, a un contexto posmoderno caracterizado por la pluralidad y el relativismo.

2. Cambios en los imaginarios institucionales:

- La escuela deja de ser un espacio sagrado para convertirse en un dispositivo que prioriza la eficiencia.
- La autoridad se difumina y se vuelve reemplazable.
- El conocimiento pierde centralidad frente a la producción y los resultados.

3. Transformación estructural:

- Los fieles se convierten en clientes.
- El mercado penetra lo que antes era un espacio relativamente impermeable.
- La jerarquía se reemplaza por redes horizontales y nodos de interacción.

Estos cambios reflejan la tensión entre los imaginarios de la modernidad y las dinámicas emergentes de la posmodernidad, en las cuales la escuela ya no opera como un bastión incuestionado del orden social, sino como una institución en transformación y constante disputa.

Bibliografía:

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Cuadernos de la Oveja Negra. Editorial Prisma.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. laia.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* : Tusquets.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. Alianza.
- Douglass, N. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(2).
- Fayol, H. (1961). *Administración Industrial y general*. El ateneo.
- Enriquez, E. (2007). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós Novedades educativas.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalita*, Paris, Ed. Maspero.
- Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rousillon, R., & Vidal, P. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Paidós.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. Gedisa.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*, Amorrotu Editores.
- Mayo, E. (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Nueva visión.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Eds. Novedades Educativas.
- Olsen, J. P. (2007). *The institutional dynamics of the European university*. University dynamics and European integration.
- Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional: un compromiso reflexivo con la acción*. Paidós.
- Searle, J. (1997) *La construcción de la realidad social*. Paidós.
- Simon, H. A. (2021). *El comportamiento administrativo: un estudio de los procesos de decisión en las organizaciones administrativas*. Errepar.
- Taylor, F. W. (1981). *Principios de la administración científica*. Herrero Hermanos.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1981). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Woodward, J. (1970). *Industrial Organization: Theory and Practice*. Oxford University Press.

Ateneo II -09/09

Dispositivos Complejos de Formación: El caso de la Residencia Profesional sus innovaciones y vicisitudes de la UNPA - UARG.

Lic. Claudia Castillo (Docente – Investigadora - Extensionista UNPA-UARG). Profesora Adjunta ordinaria de la asignatura Residencia Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía UNPA-UARG. Investigadora perteneciente al Instituto de Educación y Ciudadanía. Extensionista categoría C. Integrante de equipos técnicos de la Pcia. de Santa Cruz dependiente de la modalidad de Educación Especial. Secretaria Académica del Blog de Análisis Institucional cuya coordinadora es la Prof. Ana María Silva.

Coordinadora: Lic. Loreli Stettler ayudante de docencia ordinaria de la cátedra de Residencia Profesional de la Lic. en Psicopedagogía UNPA- UARG. Investigadora perteneciente al instituto Salud Comunitaria. Extensionista categoría D. Becaria del CONICET 2018-2024. Tesis de Doctorado presentada para su evaluación. Coordinadora del Proyecto para adultos mayores en el Servicio de Intervención Doc. Ida Butelman del Blog [www. Analisisinstitucional.com](http://www.Analisisinstitucional.com)

Antes de comenzar con la lectura de esta ponencia no quisiéramos dejar de mencionar la importancia que tiene este Ciclo de Ateneos Clínicos 2024 para nosotras, en el que se convoca a seguir pensando colectivamente en torno a los aportes que hacen las perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales.

Este Ciclo nos brinda la oportunidad para volver a pensarnos en relación a nuestro trabajo, en este sentido queremos agradecer mucho a la organizadora y coordinadora general del Blog de Análisis Institucional la Prof. Ana María Silva, quien nos acompaña permanentemente y con quien se mantienen espacios sostenidos de supervisión y consultoría académica en torno a lo real en el trabajo, posibilitando que parte de ese entramado se muestre hoy aquí en esta presentación que queremos compartir con Ustedes.

También queremos agradecer la presencia de cada uno de los asistentes en este ciclo de ateneos destacándose por la diversidad de procedencias geográficas, de formaciones y dependencias formales, entre otras. En particular agradecer la presencia de los queridos colegas profesores, psicopedagogas y psicopedagogos y a cada uno de los estudiantes de la Licenciatura en psicopedagogía ¡¡¡Sean todos y todas Bienvenidos!!!

El Ateneo II en esta oportunidad está a cargo de quien les habla en mi función de Adjunta a cargo ordinaria desde el año 2023 de la materia Residencia Profesional, me acompaña como coordinadora la ayudante de Docencia de Residencia Profesional la Lic. Loreli Stettler, quien podrá cuando lo considere acotar con sus comentarios. Ambas formamos parte de este equipo de trabajo desde el año 2015 en forma ininterrumpida hasta la fecha. En el año 2025 cumpliremos 10 años de esta travesía colectiva.

Compartimos con ustedes nuestra alegría de habernos formado en la UNPA UARG ya que ambas somos egresadas de esta querida Universidad Nacional y Pública, ubicada en la ciudad de Río Gallegos Provincia de Santa Cruz de la República Argentina, es la ciudad continental más austral de Argentina y del continente americano.

Origen de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y de la Licenciatura en Psicopedagogía

La carrera de Psicopedagogía existe en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos desde la creación de la institución en el año 1991, tiene 33 años de existencia. La universidad nace a partir de la fusión de instituciones de nivel terciario que existían en la localidad: el Instituto Universitario de Santa Cruz y el Centro de Estudios Terciarios; en ésta última se dictaban las carreras Profesorado en Educación de Adultos, Profesorado en Maestra Niveladora y Profesorado en Educación Especial. Los cursantes de esas carreras eran docentes con títulos de pre-grado en su gran mayoría y las nuevas titulaciones los habilitaban a ejercer en cargos específicos que existían en la provincia de Santa Cruz, en la modalidad de educación especial y en las escuelas para adultos, según la denominación de ese momento. Una comisión ad-hoc designada por las autoridades del Centro de Estudios Terciarios de Río Gallegos se constituyó para analizar los planes de estudios de esas instituciones, proponer una nueva estructura curricular a partir de los espacios existentes y los recursos humanos, y responde a un estudio de problemáticas locales y regionales. Es dable destacar que las autoridades de la Educación de la Provincia de Santa Cruz solicitaban la creación de la carrera de Psicopedagogía para dar respuesta tanto a los problemas de aprendizaje como al área de discapacidad. Después de un proceso de trabajo de la comisión se creó el plan de estudios que fuera aprobado oportunamente por el Ministerio de Educación de la Nación, incorporando desde entonces la formación de profesionales del campo disciplinar de la psicopedagogía en las universidades públicas. Así, en el año 1991 en coincidencia con la apertura de la entonces Universidad Federal de la Patagonia Austral comienza a dictarse la carrera cuyo título de grado era: Psicopedagogo /a. El 23 de diciembre del año 1994 fue creada la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, mediante la Ley Nacional N° 24.446 siendo transferida en el año 1996 al régimen nacional, la Universidad Federal de la Patagonia Austral (U.F.P.A.).

La universidad Nacional tiene como principal objetivo responder a las demandas regionales de educación superior, no solo de formación profesional sino fundamentalmente de producción de conocimientos científicos y tecnológicos.

En el año 1999, se suspende la inscripción para primer año, y se inicia un proceso de evaluación del desarrollo curricular de la Carrera de Psicopedagogía a partir de algunas dificultades observadas abriendo la posibilidad de reformular ese plan de estudios: hasta ese momento las asignaturas con instancias prácticas orientadas a lo grupal y a lo comunitario, estaban comprendidas en el espacio curricular de distintas asignaturas a lo largo de la cursada de la carrera.

En el año 2000 se reabre la carrera con su nuevo título el de Licenciatura en Psicopedagogía cuyo plan establece que se cursará durante 4 años y un cuatrimestre. Se determina que las materias se encuentren nucleadas por áreas de formación. Se incorpora la materia **Residencia Profesional** en el último cuatrimestre con una carga horaria de 150 hs., comprendida en el área de Psicopedagógica vinculada al ámbito grupal, organizacional y comunitario.

En el año 2006 se modifica el Plan de Formación de la carrera el Anexo II y III en el que se reglamenta las instancias de las materias prácticas tanto de **Residencia Profesional** como de Práctica Profesional quedando en vigencia el actual plan de estudios de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (Resolución 186/06 CS UNPA).

Se especifica en el Plan de Estudios que la asignatura Residencia Profesional se trata de una práctica compleja de cursado obligatorio presencial que tiene **la característica de una pasantía**. Consiste en participar desde el rol del psicopedagogo, **a elección del estudiante**, como miembro que acompaña a un equipo de trabajo en alguna institución del medio o de un equipo de investigación y / o extensión inscripto en la Universidad, realizando las **tareas acordadas** entre la cátedra de Residencia Profesional y la organización receptora por un período de 150 horas.

Por otra parte, es importante considerar en esta secuencia histórica los equipos docentes que tuvieron y tienen a su cargo este espacio curricular, hasta el año 2007 Residencia Profesional contaba en el claustro docente con una Prof. Adjunta a cargo y del claustro de auxiliares con una ayudante de docencia y una asistente de docencia.

En el año 2008 renuncia la Adjunta a cargo de la materia, quien migra hacia otra provincia de Argentina.

En el año 2009 me incorporo al espacio curricular como Ayudante de Docencia, y en el año 2014 se incorpora como Ayudante de Docencia la Prof. Loreli Stettler.

Desde el año 2008 hasta el año 2015 se producen simultáneamente sucesivas renunciaciones tanto del claustro docente como del claustro de auxiliares, que dificultaron la configuración de un equipo estable y la definición de un modelo que pudiera dar respuestas satisfactorias a la formación que requerían los estudiantes; ocasionándose tensiones y conflictos entre profesores y residentes; entre profesores y colegas; entre los profesores y los campos prácticos.

Razón por la cual en el año 2015 se abre una convocatoria en la que queda seleccionada la Prof. Ana María Silva y su propuesta.

Innovaciones en el espacio de la asignatura de Residencia Profesional

Desde el año 2015 hasta el año 2019 la Prof. Ana María Silva ocupa la función de Adjunta a cargo de la materia y es ella quien crea **el Dispositivo de Acompañamiento Clínico Grupal** considerándose esta una primera innovación en cuanto al tipo de modelo de intervención que propone.

En este espacio de formación se valora que los estudiantes avanzados **tomen contacto con el contexto social inmediato del ejercicio de su profesión** a través de su incorporación en distintas organizaciones (campos prácticos) que cuenten con la función psicopedagógica; la función de investigador o la función de extensionista. Lo que otorga a esta práctica la calidad de desempeño pre-profesional en situaciones reales y no de simulación. Se parte del desafío de pensar la práctica psicopedagógica, el que- hacer profesional en el contexto histórico real situado.

La pasantía es una experiencia que va a acompañar a un profesional que realiza sus prácticas psicopedagógicas de investigación y/o de extensión en la localidad de Río Gallegos con vista de que el alumno/a pueda formarse, conociendo y adquiriendo herramientas específicas del desempeño profesional lo cual facilitaría su inserción laboral, al desempeño inmediato a partir de su egreso. Identificando los nuevos paradigmas; marcos normativos y regulatorios de las prácticas; herramientas técnicas específicas del rol psicopedagógico; las condiciones grupales e institucionales en las que se desarrolla la función dentro de un encuadre teórico y metodológico apropiado.

Primer Innovación: El **dispositivo complejo de formación.** SU ORGANIZACIÓN Y SUPUESTOS TEÓRICOS DE BASE.

La Residencia Profesional es un espacio de profundización, articulación e integración de saberes abordados en las diferentes asignaturas y ejes curriculares. En el que se realiza un trabajo reflexivo que atiende a la integración teoría – práctica; el retorno sobre Sí; y la reconfiguración de la identidad profesional.

En este espacio, docentes y estudiantes se conforman en un colectivo de trabajo, abocados a un doble análisis: el de la realidad externa, que comprende a los espacios de Residencia y sus prácticas, la Cátedra y sus dispositivos pedagógicos; y el de la realidad interna de los sujetos, en tanto ambos espacios se constituyen en objetos de vinculación.

El supuesto de base es que la conciencia y el conocimiento de sí se convierten en puntos cruciales de la capacidad de intervención institucional.

Entonces, el trabajo con la implicación, en esta instancia de formación, es el principal instrumento; la residencia ayudará a profundizar las cuestiones teóricas pertinentes a la intervención (meta análisis y ética profesional); así como a visualizar los dispositivos presentes en los campos de práctica. En ellos se cuenta con la orientación y tutorías a cargo de profesionales expertos (Directores de Proyectos / Directoras de servicios, entre otros). También se mantienen reuniones con el equipo de Directores y tutores para preparar el encuadre de trabajo y analizar el desarrollo de los mismos todo se plasma y da origen a la construcción entre las partes intervinientes del instrumento que llamamos: Plan de Formación y de Trabajo.

El dispositivo se configura hasta la actualidad con los siguientes fundamentos teóricos: ENFOQUE DE LA FORMACIÓN, ENFOQUE CLINICO, ENFOQUE GRUPAL y Enfoque del ANÁLISIS INSTITUCIONAL.

Entendemos la **Formación** como plantea G. Ferry (1999) la formación es *“la dinámica de un desarrollo personal”, uno se forma a si mismo por intermedio de mediaciones, los formadores son mediadores humanos, las lecturas, las circunstancias, entre otros.*

Entendemos a la **Formación**, en un sentido amplio, *“como proceso y como acción social. (...) Formarse como una acción fundamental vinculada al ser, a lo ontológico, a los fundamentos mismos de nuestra personalidad que se va formando en un proceso siempre inacabado; vinculada también a la existencia individual y social.”* (Souto, 1999: 15). Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (Ferry, 1977: 53 y 54) para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo...

No se comprende la formación desde un centramiento exclusivo sobre la didáctica o la enseñanza de contenidos disciplinares, es decir que el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación (Ferry, pág. 55).

En este sentido por un lado se atiende a los aspectos científicos-técnicos del rol del psicopedagogo y del aprendizaje en los diversos campos de prácticas, como así también a la generación de espacios para el estudio y discusión de material bibliográfico; y por otro, el de la Formación, se atienden los aspectos subjetivos y a la elaboración de ansiedades que puedan funcionar ya sea como obstáculos o

como potenciadores en la formación. Ambos aspectos son complementarios y espiralados, (la didáctica y la Formación) entendiendo como un problema de la formación el reconocimiento de la transferencia.

Todo el dispositivo es atravesado por el mencionado **Enfoque Clínico**, (Laville, 1996:79) donde la propuesta atiende la perspectiva psíquica del sujeto. *Plantea entonces la cuestión del sujeto, su historia personal, la experiencia vivida y sus relaciones con el funcionamiento social. Es decir, se atiende al inconsciente y a la singularidad.*

Hablamos entonces del reconocimiento de fenómenos inconscientes o latentes en el sujeto que aprende o bien en la situación de formación, la emergencia de niveles de ansiedad que puedan llegar a interferir evolucionando hasta convertirse en defensas, la relación transferencial que se produce con los formadores y con el objeto de estudio, la identificación de obstáculos de índole subjetiva que pudieran distorsionar ya sea el pensamiento, ya sea el trabajo con otros, etc., son atendidos por el dispositivo de la Cátedra desde distintos recursos o estrategias, teniendo en cuenta lo que Laville llama “*un enfoque psicoanalítico de la situación de enseñanza o de formación, es decir, privilegio los aspectos psíquicos y relacionales.*” (1996: 80).

Enfoque Grupal

Para desarrollar la tarea de Formación se dispone del **Dispositivo Pedagógico**. *“En principio, lo que caracteriza un dispositivo es su naturaleza esencialmente estratégica, lo cual implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, o para desarrollarlas en cierta dirección, o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etc.”* (Foucault, en Souto, 1999: 76)

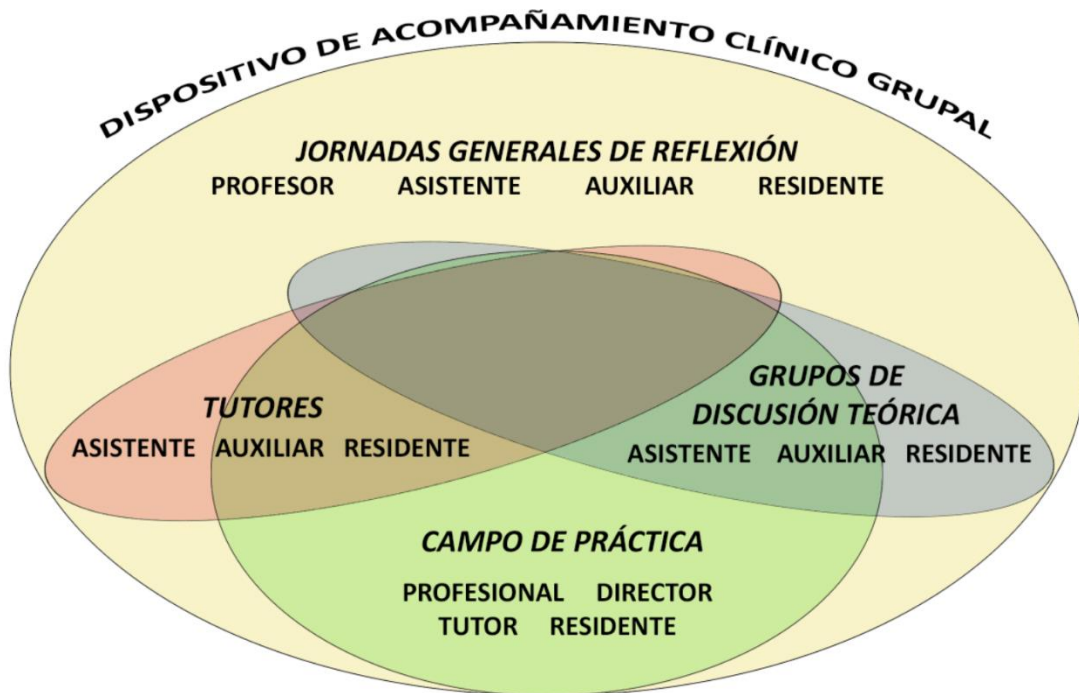
Entendemos el dispositivo pedagógico como construcción social y técnica, que apunta al desarrollo de lo grupal. Dado un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, existe la condición de posibilidad del desarrollo de la grupalidad. La relación teoría- técnica es fundamental a la hora de hablar y pensar en los dispositivos. Dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros una disposición a, aptitud para... idea de artefacto, proceso creativo.

Para finalizar este apartado en relación al encuadre de trabajo de la asignatura, tomamos los aportes del **Enfoque del Análisis Institucional**, se utiliza un enfoque institucional en el análisis, implica hacer un abordaje que atiende a la complejidad de la realidad. Esto supone utilizar un marco referencial que incluye a los procesos sociales, organizacionales - institucionales, grupales e individuales, en dos niveles, uno manifiesto y otro latente. Reconocer la existencia de niveles de significación que permanecen velados y que sólo se manifiestan por la intervención de dispositivos analizadores. Como plantea Fernández L. (2011) a nivel metodológico, se considera que el poder elucidante de estos analizadores se relaciona con la medida en que puedan funcionar en el campo del análisis, como mediación entre las personas, y los diferentes aspectos-internos y externos- de su realidad (analistas y objetos de análisis).

ORGANIZACIÓN DEL DISPOSITIVO

El dispositivo señalado anteriormente, se materializa a través de diversas instancias y actividades rigurosamente articuladas entre sí: Jornadas generales; grupos de discusión teórica; tutorías clínicas;

laboratorios de indagación institucional; diario de itinerancia; jornadas de evaluación, las diversas pasantías y la posibilidad de consultas a demanda sobre el proceso personal. Reuniones del equipo docente y reuniones con el equipo a cargo de la pasantía en las instituciones. Reuniones en grupo total bajo la modalidad de ateneos.



A continuación, haremos una presentación sintética de los espacios que consideramos más significativos

- **Jornadas generales de reflexión:** Incluyen el desarrollo de actividades preparatorias y de acompañamiento a las pasantías, con metodologías de laboratorio psico-social; ejercicios de evocación; diversas técnicas dramáticas y expresivas; taller de análisis, son entre otras las actividades que procuran abordar las motivaciones subyacentes; los imaginarios y representaciones; las escenas temidas; las ansiedades y mecanismos defensivos; las expectativas; los recursos, los límites y las posibilidades de los residentes.

También se realizan presentaciones con la modalidad de Ateneos clínicos de los avances de los casos que los residentes trabajan en las organizaciones y los diferentes proyectos de investigación donde realizan sus residencias. En los que se trabajan aspectos centrales del rol del psicopedagogo en las instituciones y los equipos de trabajo.

Se implementan Dispositivos de evaluación institucional del proceso realizado y trabajo en el diario de Itinerancia.

Es un espacio dónde se potencia la elaboración de la implicación personal; el análisis grupal sobre el sentido de sus prácticas; el margen de maniobra en ese contexto; el reconocimiento de límites y posibilidades en los diferentes ámbitos de intervención; de elaboración sobre su propia relación con el saber y sobre los modelos y estilos personales que se ponen en juego en el ejercicio del rol profesional.

- **Grupos de discusión teórica:** Encuentros de lectura e intercambio en relación al material teórico relevante y transversal al Rol Psicopedagógico. Se destinan a la discusión a partir del uso de diferentes disparadores que permiten relacionar el material

con distintas experiencias significativas y al análisis sistemático de la bibliografía básica obligatoria. Se trabaja con los aportes de la Psicodinámica del trabajo; el Psicoanálisis de las organizaciones; El análisis institucional; y La micro sociología, en estrecha vinculación con los fenómenos que se ponen en juego en la experiencia de pasantía. Son especialmente seleccionados para que operen como lentes con potencial de analizadores teóricos de la realidad. Organizados en grupos pequeños de 5 a 10 estudiantes que se reúnen una vez a la semana durante 2 horas los días lunes de 16 a 18 hs.

Los residentes asisten a cada encuentro con una síntesis escrita del material de lectura que compone la carpeta de residencia.

- **Trabajo en Diario de itinerancia:** Actividad personal que consiste en la crónica del propio proceso a través de la participación en las diversas actividades, de modo de contar con un registro del trayecto de formación. Opera como un recurso para el registro de lo vivencial y análisis de la implicación; pudiendo usarlo luego de cada visita al campo o bien encuentro con tutores como así también en algunas dinámicas propuestas por la Cátedra. Dicho recurso responde al propósito de aumentar los niveles de conciencia y colabora también con los procesos de metacognición. Promueve un retorno sobre sí a los fines de ir identificando un estilo propio en el hacer como así también reducir –en términos de Lidia Fernández- el riesgo de velamiento, distorsión de pensamiento y la falta de control de aspectos racionales.

Este material-que no será evaluado- servirá como base para los análisis de proceso individual y grupal. Los estudiantes serán orientados en este trabajo por algunas consignas generales y con las consultas a demanda que les sean necesarias.

Es obligatoria su realización al finalizar cada jornada de trabajo.

- **Pasantía:** Consiste en participar desde el rol de psicopedagogo, a elección del estudiante, **como miembro que acompaña a un equipo de trabajo** en alguna institución del medio o de un equipo de investigación o de extensión inscripto en la universidad.

Los alumnos podrán optar por una institución perteneciente a las Áreas de Salud; o Educación; Formal o no Formal; de Desarrollo Comunitario; o de un proyecto de Investigación a fin que se lleve a cabo en la UNPA. De un Proyecto de extensión, Dicha elección quedara sujeta a la oferta de instituciones disponibles.

Las pasantías incluyen actividades preparatorias y de formación previas a las actividades de acompañamiento y realización guiadas a cargo de los profesionales y tutores en terreno.

Segunda innovación: **Diseño de dispositivos complejos para la Residencia Profesional (carrera: Lic. en Psicopedagogía) en campo virtual.**

En el año 2020 la Pandemia Covid /19 afectó de modo crítico el funcionamiento de la Universidad como organización-institución, conjuntamente con el dictado de todas las asignaturas y miembros de la comunidad educativa en su conjunto.

En el marco del quiebre general que produce la irrupción de la pandemia, cambian las condiciones de contratación de la Prof. a cargo de esta cátedra durante 5 años, impactando en la conformación del equipo de Cátedra, produciendo inestabilidad e incertidumbre.

Por lo cual, se advierten dos situaciones críticas: la ruptura en la modalidad histórica del dictado de clases (Modalidad Presencial) y el cambio en la configuración del equipo de trabajo.

En el caso particular de este espacio curricular fue necesario modificar la forma en que se dictaba la asignatura pasando de la presencialidad a la virtualidad.

En un primer momento se pensó que esta situación era imposible llevar adelante porque contradecía la reglamentación vigente y además por la inexistencia de campos prácticos, causando intensa conmoción a estudiantes y profesores; luego superada esta primera instancia de shock y confusión desestructurante advertimos que los profesionales se habían organizado para realizar y ejercer la función psicopedagógica de modo virtual. Entonces se advirtió la importancia de formar a nuestros estudiantes a través del acompañamiento a estos profesionales que trabajaban en la virtualidad (realizando prácticas innovadoras) y de este modo prepararlos para la inserción laboral mediada por la virtualidad como uno de los posibles modos de trabajo a futuro.

La Prof. Ana María Silva nos continuó acompañando en consultorías que tuvieron diferentes formas de acreditación una de ellas fue la Dirección del Proyecto de Innovación Pedagogía: **Diseño de Dispositivos Pedagógicos complejos para la realización de Residencia Profesional (carrera: Lic. en Psicopedagogía) en campo virtual, según resolución N° 0412/21- R- UNPA (2021 a 2023) en algunos momentos se consiguió la acreditación correspondiente y en otros la Profesora Silva trabajó ad honorem sin ningún tipo de acreditación.**

Durante el año 2020 se realizó una transformación significativa que impactó en la organización y en el funcionamiento histórico del dispositivo descrito precedentemente. Esa transformación fue poner en consideración el análisis de la Pandemia, para poder ver el modo en que afectaba esta situación a los estudiantes.

La modificación central tuvo que ver con que se destinó todo un primer momento, bajo del encuadre de laboratorio de indagación psicosocial, para tramitar los efectos de la pandemia. Lo cual implicó en el funcionamiento del dispositivo histórico una clara reducción del espacio y tiempo destinado a los Grupos de Discusión Teórica.

Para desarrollar los laboratorios y favorecer el trabajo con la implicación se propuso una consigna que iba adquiriendo mayores niveles de complejidad. La misma apuntaba a poder conocer y procesar el impacto de la pandemia en las diferentes áreas de la vida cotidiana (salud, trabajo, formación, familia, relaciones sociales y ocio) de los estudiantes.

El desarrollo de esta segunda innovación se encuentra publicado en el blog de análisis institucional del Ciclo de Ateneos Clínicos 2021: ponencia que se titula: *“Impacto del Covid / 19 en los estudiantes universitarios cursantes 2021 de la asignatura Residencia Profesional.”*

Actualmente continuamos utilizando el aula virtual ya que nos trajo el beneficio de continuar con el dictado de la materia Residencia Profesional aun en condiciones adversas climáticas, las cuales suelen ser recurrentes sobre todo en la época invernal.

Tercera innovación: **Inclusión de los estudiantes en experiencias pre-profesionales en diversas organizaciones del medio que cuenten con la función psicopedagógica.**

En el año 2020 / 2021 a partir de que la Unidad Académica Rio Gallegos decide no contratar a la Prof. Silva queda la catedra a cargo como Adjunta a término por 4 meses de la Prof. Claudia Castillo y continúa como ayudante de docencia la Prof. Loreli Stettler.

A partir de que me hago cargo de la catedra propongo a los estudiantes la posibilidad de seleccionar campos prácticos externos a la Unidad Académica de Rio Gallegos en los que se contaban con la función psicopedagógica, realizando prácticas innovadoras mediadas por la virtualidad. Si bien en el periodo 2015 a 2019 se ofrecían campos prácticos internos (proyectos de investigación; proyectos de extensión) y externos, estos últimos no eran preferentemente elegidos por los estudiantes.

Las organizaciones de la ciudad de Rio Gallegos pertenecen las siguientes áreas:

En el área de salud mental, en el marco de un equipo interdisciplinario acompañando al psicopedagogo en el abordaje de sujetos con problemáticas relacionadas al consumo. Los estudiantes pudieron participar en los espacios de admisión analizando la demanda del paciente; la historia educativa; y condiciones generales de vida. Acompañaron al psicopedagogo en el proceso de diagnóstico del perfil cognitivo, identificando funciones conservadas y afectadas por el consumo. También pudieron identificar puntos de necesidad en relación a la integración didáctica clínica entre talleristas y profesionales.

En al área de educación conocieron todo lo referente a los procesos de inclusión educativa en las escuelas convencionales de los alumnos con discapacidad. Conocieron el marco normativo; los derechos de las personas con discapacidad y sus familias; las incumbencias de la función psicopedagógica; cómo realizar las evaluaciones educativas funcionales; y atendieron a la cuestión vincular entre docentes – alumno con discapacidad y sus familias: identificando barreras actitudinales; de acceso; didáctico – pedagógicas; comunicativas, entre otras.

En el área socio- comunitario desde una intervención de índole preventiva se busco contribuir a la sensibilización y visibilización respecto de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA), siendo ésta la población destinataria, junto a sus familias y/o referentes afectivos, promoviendo el fortalecimiento de sus proyectos de vida y la construcción de ciudadanía, por medio de actividades ocupacionales, recreativas, lúdicas y culturales centradas en la perspectiva de derechos, con una metodología de talleres. Los estudiantes generaron acciones a los efectos de promocionar los derechos de niños, niñas y adolescentes e identificar la vulneración de los mismos.

Otro de los espacios en el ámbito de intervención **socio – comunitario** fue la inserción de los estudiantes en el espacio de Fortalecimiento familiar. Los objetivos de dicho espacio son: brindar herramientas a los referentes adultos a fin de favorecer la comunicación familiar; fortalecer funciones parentales, reflexionar sobre los estilos de crianza y la familia, apuntando al sostenimiento de los

derechos de los niños, niñas y adolescentes. Estas acciones de fortalecimiento se concretan a través de la asistencia de las familias a los distintos talleres cuyos tópicos permiten pensar y elaborar estrategias sanas en relación a la crianza de los niños, niñas y adolescentes.

En ese marco las estudiantes diseñaron un módulo cuya temática se vincula al acoso escolar y ciber - acoso.

Área de educación en contexto de encierro: en el marco de un dispositivo para adolescentes infractores a la ley penal orientado a jóvenes de 16 a 18 años, es decir, en edad punible, que hayan tenido conflictos con la ley penal. La intervención tiene carácter preventivo a nivel secundario y se ocupa de conocer las intervenciones psicopedagógicas tendientes a garantizar el derecho a la educación aún en esas adversas condiciones.

Participaron en la planificación y ejecución de talleres orientados a diversas temáticas como la Educación Sexual Integral para promocionar los derechos de los jóvenes.

Participaron en el momento de egreso de los jóvenes acompañando en las reuniones con las escuelas convencionales, y en el seguimiento posterior al egreso del dispositivo.

Para concluir, compartimos los nuevos desafíos...

- La publicación de un libro en el cual estamos trabajando.
- La posibilidad de generar acciones de socialización de la experiencia que se realiza en la cátedra.
- Incluir egresados psicopedagogos en el proyecto de extensión para continuar acompañándolos en su formación.
- Organizar jornadas de difusión de las actividades desarrolladas en el marco de la cátedra.
- Consolidar la vinculación académica con otros programas y proyectos de extensión e investigación: como lo es el SIAI; el PREOPED; con el Proyecto Comunitario en el Barrio San Benito; con el Servicio de Asistencia, Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico y con el Proyecto de Extensión “un tiempo para jugar”.

Para finalizar y tomando el pensamiento de Fernando Ulloa que dice *“en términos de oficio uno es lo que hace, un oficio se transforma en una identidad de uno mismo. Cuando ve lo que hace a veces uno tiene la chance de hacer lo que es”*.

Agradezco inmensamente a la Coordinadora y Organizadora General del Ciclo de Ateneos Clínicos 2024 la generosidad a través de su acompañamiento, con formación permanente sostenida en estos diez años de historia compartida.

Bibliografía

- Abdala M. (Directora) y Arias, P. (Co-directora) 2009 La construcción de la Identidad Profesional en estudiantes y graduados en Psicopedagogía. El caso de la UNPA- UARG Pi- 29 / A 226. Informe final del proyecto de Investigación
- Andreozzi, M. (1996) El impacto formativo de la práctica, avances de la investigación sobre el papel de las “prácticas de formación” en los procesos de socialización profesional. En Revista IICE. Año V, N° 9. Bs. As. FFy L. UBA. Octubre 1996. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6299>.
- Fernández, L. (1997): *Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos*. Argentina, Ariel Educación.
- Filloux, J.C. (1996): *Intersubjetividad y formación*. Argentina, Novedades educativas.
- Laville, C. (1996): *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Silva, A.; (2015) Programa de la asignatura Residencia Profesional. Carrera de Psicopedagogía Clínica. UNPA-UARG
- Silva, A. M. Stettler. L. (2016) Dispositivo de acompañamiento clínico grupal a los Residentes. Congreso de Psicopedagogía. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Río Gallegos.
- Silva, A. M. Castillo, C. y otra (2021). Impacto del Covid / 19 en lxs estudiantes universitarios cursantes 2020- 2021 de la asignatura Residencia Profesional en el marco del Blog de Análisis Institucional www.analisisinstitucional.com
- Souto, M. (1999), en: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Ateneo III -16/09

Sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Una escuela andina, de la frontera del centro mendocino en una relación ininterrumpida con la comunidad entre 2002 y 2014

Dr. Elgueta Víctor Martín Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación. Lic. en Educación. Esp. en Análisis Institucional. Mag. en Pedagogía y Dr. en Ciencias Sociales. Prof. Tit. Práctica e Investigación Educativa. FCPyS UNCUIYO. Amplia trayectoria en Institutos de Formación Docente. Profesor del Instituto Normal General Toribio de Luzuriaga localizado en Tunuyán, Mendoza

Coordinadora: Lic. Claudia Reghitto Prof. Nacional Educación Física. Lic. en Cs. de la Educación. Esp. en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales. Prof. JTP Efec. Enseñanza y Aprendizaje. FCPy S. UNCUIYO. Amplia trayectoria en Institutos de Formación Docente

Presentación

Por Claudia Reghitto

El hoy Dr. Víctor Martín Elgueta es un profesional destacado y un amigo entrañable. Lo conocí como colega en un Instituto de Formación Docente de Tunuyán, en el Valle de Uco, provincia de Mendoza. Coincidíamos en nuestros puntos de vista respecto a la educación en general y a la formación docente en particular. Motorizador de proyectos colectivos, generoso con el conocimiento y un hacedor permanente de prácticas de carácter instituyente.

La investigación que presenta el Dr. Elgueta responde a la línea de investigación de la Dra Lidia Fernández: *Relación escuela-comunidad en contextos sociales críticos*, y se generó en el 2002 en un contexto nacional y provincial muy convulsionado. La crisis del 2001 aún hacía estragos en la población en general, y en la provincia de Mendoza, particularmente en la educación superior provincial, se ponía en cuestión la función de investigación de los institutos de formación docente y técnica, en el marco de políticas de ajuste. El gobierno provincial, a través de la Dirección General de Escuelas, publicó los datos personales y los montos de los salarios de los docentes de nivel superior, cuyas horas cátedra percibidas no sólo eran frente a alumnos, sino para funciones de investigación y extensión a la comunidad. Esta situación produjo una confrontación con colegas del nivel secundario que no contaban con estas funciones, los docentes de la formación docente y técnica de la provincia fuimos presentados como los “privilegiados” del sistema educativo. Entonces surgió un interrogante:

¿Se puede investigar en los Institutos de Educación Superior de la provincia de Mendoza?

En el Instituto de Formación Docente de Tunuyán se conformó un equipo multidisciplinario: profesionales de la Historia; la Antropología; las Ciencias de la Educación; la Geología; la Psicopedagogía; y estudiantes de cada uno de los profesorado de la institución en ese momento: Profesorado para la EGB1 y 2; Profesorado para la EGB3 y Polimodal en Biología; Profesorado para la EGB3 y Polimodal en Historia y Profesorado

para la EGB3 y Polimodal en Geografía. El interés que se suscitó por esta investigación estuvo marcado por interrogantes acerca de la historia, la geografía local, la biodiversidad de flora y fauna y los modos de organización escolar presentes en el Valle de Uco, donde nuestros estudiantes se insertaban laboralmente, de los cuales los docentes formadores no teníamos conocimiento.

La necesidad de sostener la investigación en estos contextos difíciles llevó a un acuerdo interinstitucional con la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que funcionó al modo de “paraguas académico”, posibilitando el desarrollo del proyecto. Esta etapa del 2004 al 2007 la investigación estuvo dirigida por la Dra. Marta Reinoso, con la co-dirección a cargo de la Lic. María Inés Muñiz.

A lo largo de más de diez años esta investigación generó producciones de diversa índole: la Tesis de Maestría de Martín Elgueta; un libro editado pero que, por razones de carácter ético, no fue publicado; participaciones de varios de los profesionales del equipo en Congresos, Jornadas y otros eventos académicos; publicaciones en revistas científicas, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y en la REDEI (Red de Estudios Institucionales), transferencia de los resultados de la investigación como material para las prácticas profesionales.

Para finalizar esta presentación, quiero recordar una frase que escuchamos de los referentes de la comunidad en la que se desarrolló la investigación, en el marco del contrato de las primeras entrevistas: *“No le cambien el nombre a las cosas”*.

Muchas gracias.

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

Víctor Martín Elgueta¹

A finales de los 90 el estado provincial construyó nuevo edificio escolar y un pequeño centro de salud en el paraje andino, fronterizo con Chile, localizado en Tunuyán (Mendoza, Argentina) y denominado Manzano Histórico. Construcción hecha sobre un terreno de relleno a orillas del arroyo Las Pircas. Desde 1958 la escuela había funcionado en un edificio que muchas veces se quiso usar como hostería de montaña y a partir de los noventa se convirtió en un museo municipal sanmartiniano.

Nuestras primeras interacciones con la comunidad, sus docentes y sus niñeces estuvieron plagadas de sentidos que desconocíamos y no entendíamos. A nuestro arribo a la escuela en 2002 nos señalaron que el edificio tenía una grieta que ponía en riesgo su permanencia en ese lugar dado que era un relleno. Nos pedían que observáramos las paredes para que pudiéramos apreciar la fisura. Pese a todos nuestros esfuerzos por ver, silenciábamos en complicidad nuestra incapacidad de percibir aquello que insistían en mostrarnos. Tanta insistencia en la “grieta” configuró este evento recurrente como un **analizador**.

Había algo ahí que nosotros no veíamos, nos indicaban “algo” como evidencia de “algo” que no entendíamos. En la misma experiencia, la tentación por rellenar con nuestros sentidos y significados aquello desconocido era una pulsión y un acting recurrentes. Nos provocaba mucha ansiedad no comprender, no saber qué nos mostraba esta comunidad, su escuela y su gente. Fue así como el relleno se volvió no sólo un analizador sino también un trabajo con nuestra propia implicación: para saber “algo” era necesario sostener la pregunta, postergar las respuestas apresuradas y disponernos a trabajar con los materiales reunidos.

En un lapso corto de tiempo reunimos una cantidad sobre abundante de materiales empíricos: fotografías propias y de la comunidad, notas de campo, registros densos, mapas, dibujos y relatos de niños, filmaciones, entrevistas grabadas y desgrabadas, documentos históricos, historiales de la escuela entre 1958-2010 que digitalizamos, copias de archivos familiares de pobladores, artículos periodísticos, bosquejos y siluetas de sitios, entre otros. Tempranamente comprendimos era importante documentar, catalogar y organizar todo ese material. Y que los sentidos y significados de muchos de estos nos eran desconocidos. No entendíamos qué teníamos ante nuestra mirada, oído, olfato, gusto o tacto. Era necesario darnos un tiempo para entrenar nuestros sentidos para

¹ La presentación que a continuación se ofrece ha tenido un espacio fecundo de diálogos y discusiones en un equipo multidisciplinario muy numeroso. Con Claudia Reghitto hemos podido atravesar una relación ininterrumpida con la comunidad del Manzano Histórico y su escuela primaria entre 2002 y 2014. Y en distintas etapas han ofrecido sus contribuciones como docentes investigadoras/es mendocinas/os: Marta Escalona, Claudia Fava, Richard Ermili, Eduardo Paganini, Gisela Bravo, Mónica Balada, Cristina Satlari, Norma Peralta, Mónica Huertas, Liliana García. Como estudiantes investigadoras/es participaron también: Gabriela Franco, Jéssica Ferri, Juan Torres, Gabriela Harún, Verónica Coronel, entre otras y otros que lo hicieron mientras cursaban espacios curriculares de sus respectivas carreras en la Escuela Normal Superior T-004 “General Toribio de Luzuriaga”. Y como investigadoras formadas de la UNPA que dirigieron el proyecto entre 2003 y 2005 desde esa casa de estudios patagónica: Marta Reinoso y María Inés Muniz.

poder mirar, oír, gustar y sentir ese “algo” con lo que entrábamos en contacto y que nos era ajeno. En definitiva, la comunidad del Manzano Histórico y su gente daban cuenta de “algo” construido sobre un relleno. Y un equipo de docentes investigadores estábamos demasiado tentados a rellenar con “algo propio/nuestro” aquello que nos era tan desconocido y nos provocaba tanta ansiedad.

Por otro lado, nuestro proyecto desde su origen estuvo asociado al análisis institucional a través del diseño metodológico para comprender la relación escuela comunidad en contextos sociales críticos acuñado por Lidia Fernández. Algunas y algunos nos entrenamos en ese diseño durante el Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional que convocó a profesionales de institutos de formación docente del país entre finales de 1999 y 2003. Disponíamos de todos los materiales metodológicos que la autora puso a disposición para el desarrollo de este tipo de investigación. Por ello, estábamos advertidos sobre la complejidad, los velamientos, las exigencias y los circuitos de avances interpretativos a los que estaríamos sujetos. También disponíamos como herramientas la construcción de estados de situación institucional, los ciclos de indagación institucional, el abordaje histórico situacional, el uso de analizadores y entre varios conceptos, el de núcleos dramáticos y el de sobre manipulación de organizadores (Fernández L., 2007).

Acudimos a interactuar con la comunidad del Manzano Histórico, su escuela y su gente y nos enfrentamos con una grieta que no podíamos captar. Metafóricamente, vamos a denominar a esta situación como el **problema del relleno**. Y para adentrarnos en su análisis hemos organizado este artículo en tres apartados.

En el primero, recorreremos algunos aportes centrales del análisis institucional para las instituciones de la educación que resultan ineludibles. Aquí, el **problema del relleno** recurrirá a la **metáfora del estrato**. Por ello, pondrá el acento en la necesidad de todo grupo académico de explicitar cuáles es el acervo que toma como herencia de la tradición en la que establece su afiliación. En nuestro caso, en la tradición del análisis institucional en educación y sobre una temática específica que es la relación escuela comunidad en contextos sociales críticos.

En el segundo apartado, nos zambullimos en el **problema del relleno en el caso del Manzano Histórico** a través de la **elucidación de tres analizadores**: la grieta del edificio, las versiones sobre la india muerta y la partida de la escuela del primer maestro. En ese recorrido explicitaremos cómo la singularidad de nuestros materiales empíricos nos exigió el desarrollo de otras categorías, la recreación de los dispositivos disponibles y -en algunas ocasiones- su invención. En otras palabras, este apartado muestra cómo usamos categorías y dispositivos del acervo del análisis que tomamos como herencia, pero -a la vez- muestra la propia exploración. Y con ello, la propia contribución al análisis institucional en educación.

Y finalmente, retomaremos el **problema del relleno para pensar la educación en el análisis institucional** en los términos del título del artículo: sobre la escuela en el relleno y el relleno en la escuela. Así explicitaremos cómo el problema del relleno significa abordar cuatro cuestiones: 1) la herencia tomada como acervo, 2) el archivo de los materiales empíricos, 3) la necesidad de conquistar otras disciplinas científicas frente al objeto institucional y 4) el abordaje de lo fantasmático que puede alojar fantasmagorías al modo de palimpsestos como resultado de una operación política.

Pero previo a todo este recorrido compartimos un material de devolución que hizo el equipo de investigación a finales de 2005 para poder captar algunos rasgos de la comunidad del Manzano

Histórico, su escuela primaria multigrado y su gente por entonces.



Material de Devolución Manzano Histórico 2005

<https://youtu.be/Dze-jCTX6f4>

1. Educación y análisis institucional en herencia: metáfora del estrato

Para analizar la relación escuela comunidad en contextos críticos desde el análisis institucional -como todo grupo académico- corremos el riesgo de “reinventar la pólvora”. Es por ello, que parte de nuestra tarea como cientistas psicosociales consiste en poder precisar cuál es el acervo del análisis institucional que tomamos como herencia. Y es en ello que radica el problema del relleno en términos metafóricos de estrato. Donde la elección de las capas es una operación de carácter selectiva ya que en este acto nos apropiamos de algunos aportes mientras dejamos otros².

En este marco, proponemos dos tramas de discusión sobre la **educación** en el **análisis institucional** en la que convergen de modos diferentes las tradiciones francesa y argentina. La primera trama, es el diagnóstico que compartieron sobre la situación de la educación - en particular de la escolarización- a finales de 1950 y la segunda trama es la preocupación por la dimensión inconsciente en lo institucional y el enfoque clínico.

1.1. PRIMERA TRAMA: Diagnóstico compartido sobre la escuela a finales de 1950

² Hemos hecho un recorte selectivo en alusión a nuestro caso en estudio. Para un recorrido más exhaustivo del campo del análisis institucional en educación se puede consultar una publicación que recorre los aportes de las distintas tradiciones del análisis institucional en educativo francés y argentino: Víctor Martín Elgueta (2025) **Hilos en la Trama. Análisis Institucional en Educación**. Colectivo NOESUNAPIPA, FCPyS – UNCUIYO, Mendoza.



En los desarrollos de ambas tradiciones del análisis institucional, a finales de la década de 1950, se compartía un mismo diagnóstico sobre la situación de las escuelas: eran concebidas como lugares de producción al servicio del aparato de control del estado, y con ello, estaban fuertemente impactadas por la burocratización que terminaba expresándose en una pedagogía tradicional (Butelman, 2006; Lourau, 2008). Como alternativa, postulaban que el sujeto sólo aprende en contexto de libre elección y autonomía en coincidencia con las experiencias educativas de Adolphe Ferrière, María Montessori, Jean Olive Decroly y Celestín Freinet. En consecuencia, compartían también una crítica sobre la normalización de la infancia escolarizada.

La tradición francesa ofreció alternativas políticas a la pedagogía a través del desarrollo de la Pedagogía Institucional, Pedagogía Terapéutica, Autogestión Pedagógica, Sociopsicoanálisis, Psicología Transicional y una Pedagogía de la Formación. Las formas autoritarias se expresaban en un modelo de escuelas/cuartel y las propuestas que mantenían o -incluso- acentuaban condiciones de desigualdad social bajo un modelo de escuelas/tugurio. Para esta tradición **la clase** se configura no sólo como el analizador privilegiado de la institución educativa sino como el escenario de la exploración de dispositivos de intervención desde el nivel inicial al ámbito universitario. Así, la autogestión como experiencia de estudiantes y docentes constituye uno de los pilares de esta tradición. Apuesta que requiere de un análisis de la **tarea**, el **funcionamiento** y **prácticas** que se desarrollaban en el ámbito escolar y la construcción de dispositivos de intervención educativa alternativos.

La tradición argentina abogó desde el comienzo por desplazar el énfasis en los sujetos como diagnósticos consuetudinarios ante la manifestación de problemas de aprendizajes o socioeconómicos. Y así, propuso centrar el análisis en las instituciones y sus contextos. Con ello instaló como pregunta: qué hace la escuela para que suceda tal situación que se pone de manifiesto en tal sujeto. Y con ello, tempranamente se advirtió que las **escuelas imponían pautas culturales a las infancias** que eran ajenas a sus contextos de referencia. Los posteriores desarrollos argentinos del análisis institucional proponen una Psicopedagogía Institucional, Didáctica Analítica, Diagnóstico Institucional, Didáctica de lo Grupal, Sociopsicoanálisis Rioplatense y Análisis Pedagógico Institucional. En el inicio hubo un caudal de experiencias importantes en el nivel inicial y luego las experiencias tuvieron como campo de desarrollo central la formación

en el nivel superior y la formación continua o en servicio: directivas/os, supervisores, asesores, docentes, equipos técnicos.

1.2. SEGUNDA TRAMA: La dimensión del inconsciente en lo institucional y el enfoque clínico



Tanto en la tradición francesa como argentina del análisis institucional se toman los aportes del psicoanálisis británico desarrollado por Melanie Klein, Wilfred Bion y Donald Winnicott y la experiencia de más de 20 años con trabajadores de una empresa inglesa de Elliot Jacques. Experiencias que permiten esbozar distintas críticas a las dinámicas de los pequeños grupos y los grupos T desarrollados por Kurt Lewin, Karl Roger y Levy Moreno³.

En Francia, en la década de 1960 surge el CEFFRAP (círculo de estudios franceses para la formación y la investigación con enfoque psicoanalítico del grupo, psicodrama y la institución) que investigó sobre los procesos inconscientes que se desarrollan en los grupos humanos. Formaron parte Didier Anzieu, René Kaës, Piera Aulagniere, entre otros. Didier Anzieu (2009) propuso como nociones ilusión grupal, imaginario de grupo y organización fantasmática. En el desarrollo de la noción de **ilusión grupal** –en tanto objeto del deseo común de los integrantes de un grupo- se postuló que los grupos generan 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**. En una entrevista a René Kaës (Jaroslavsky, 2015) comentó cómo los estudios de CEFFRAP resultaban incómodos a la institución del psicoanálisis al proponer “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

³ Didier Anzieu desplegará como crítica a Kurt Lewin: “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 un imago común” (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” (Anzieu, 2009: 191).

conjunto al cual están ligados, siendo a la vez ellos parte integrante y también parte constituyente” (Jaroslavsky, 2015: 66). Incomodidad que aumentó cuando postuló la existencia de un **aparato psíquico grupal**. Aporte que surgió de su preocupación por la transmisión de la vida psíquica entre generaciones que emergió ante la confrontación con la experiencia moderna de la crisis de esta transmisión. Ante lo cual, propuso como trabajo del psicoanálisis ocuparse de la transmisión psíquica entre generaciones de la vida y de la muerte que acontece en las redes de apuntalamiento en situación de grupo: “devolver al sujeto presente la historia dolorosa de sus apuntalamientos (...) 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” (Jaroslavsky, 2015: 72). En otra obra, René Kaës (2000) planteó que el grupo y la institución escolar juegan una función separadora y constitutiva con el objeto de filiación volviendo a la familia como objeto perdido. “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 desprecio de nuestra novela de los orígenes familiares” (2000: 137). Sin embargo, nos advierte que “la afiliación grupal puede cumplir esa función separadora, de tercero. Pero el grupo puede inscribirse también en la misma continuidad endogámica” (2000: 138). De allí la necesidad de analizar la **circulación fantasmática** en los grupos. Para lo cual, advertir que toda entrada en el mundo es una entrada en la crisis. Donde 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 organizando nuestros encuadres” (Kaës René, 1997). 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, retoma el aporte del análisis transicional de Donald Woods Winnicott como 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.

En la tradición argentina, la psicología institucional propone la noción de **dramática** a partir de los aportes de José Bleger (Bleger José, 1958) que 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” (Varela Cristian, 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). A partir de estos postulados se funda 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. José Bleger reelabora las nociones de Enrique Pichón Riviere de áreas de expresión de la conducta (mente, cuerpo y mundo externo) estableciendo entre ellas un principio de equiparación. Lo que conlleva que ninguna prevalezca, explique o fundamente a las demás: en las tres áreas los fenómenos son a la vez psicológicos, biológicos y sociales. Para Cristian Varela (2010), este aporte de Bleger permite superar un supuesto 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 y 2) 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). Pero, además, José Bleger toma algunos aportes de Jacques Elliot, sobre 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 instituciones. En estas coordenadas, la práctica psico-institucional argentina postula cinco reglas de encuadre en la investigación/ intervención/ formación: 1) análisis de la demanda de intervención requiere abordar

el problema de la institución que suele estar solapado; 2) necesidad de elucidar 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, y 5) el encuadre se constituye en catalizador o depositario de conflictos.

Fernando Ulloa es otro de los exponentes de esta tradición que 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, y 3) por las “relaciones con los otros seres humanos” cuyo padecimiento considera el más doloroso. El autor amplió la tercera razón de sufrimiento o infelicidad. En función de su preocupación por la “salud mental” explicitó que las instituciones no están enfermas sino quienes enferman son seres humanos y 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”, y D) humanidades en situación de placer y satisfacción intelectual. En el tiempo libre: “estrechamiento –del tiempo libre- invadido por el tiempo reglamentario”. Para Fernando Ulloa, la detección diagnóstica de modalidades y figuras patológicas 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 enfermanes 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. 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 subsiguientes, y 3) 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.

Para Lidia Fernández (2013) 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 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”(Fernández Lidia, 2015). Respecto a las instituciones educativas, la autora (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 curriculum, , 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). En una obra posterior (Lidia Fernández, 2015), 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, y 6) se presenta como garantía de pertenencia o afiliación a determinado grupo con potencial de organizador social y psíquico para

cada individuo. En ese marco, funda la autora su desarrollo de trabajo centrado en las dinámicas institucionales en condiciones socio institucionales de potencial crítico. “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, 2013: 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, 2013: 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).

Para finalizar este segundo apartado, es necesario explicitar la noción de Lidia Fernández de **núcleo dramático** en las instituciones que se ocupan de la educación y/o la formación. La posibilidad de que los espacios institucionales operen más allá del objeto-institución que los materializan simbólicamente ofrece entre sus coordenadas el análisis del modo en que el sujeto estructura –a la vez que enmarca- en su propia interioridad el mundo imaginario y simbólico propuesto por la institución. Entonces, el **espacio institucional** remite al análisis de la **dramática** a partir del cual en una determinada situación conecta las exigencias y mandatos sociales con las necesidades y exigencias del sujeto. “La indagación institucional muestra el carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y la ambigüedad de los mandatos sociales –poseedores siempre de una dosis de contradicción- instalan en un plano no observable un suceder casi siempre grupal en el que el sujeto –el grupo de sujetos- lucha con otros y consigo mismo para cuidar y al mismo tiempo para destruir el espacio institucional” (Lidia Fernández; 2006: 32-33). Para la autora esa es la escena nuclear, los **núcleos dramáticos** a la que alude el espacio institucional. Lo expresado hasta aquí podría referirse de modo indiferenciado a distintos espacios institucionales: salud, educación, recreación, trabajo. De hecho, podría considerarse este uno de sus aportes a los enfoques institucional en sentido amplio. Pero la autora irá más allá, se zambullirá en la exploración de la especificidad de los componentes nucleares de la dramática de los espacios de la educación y la formación. En tanto, el espacio/tiempo

educativo constituye una especialización del espacio social en torno a la función de la educación: “Se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo/ impacto de transformación en el sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto” (Lidia Fernández; 2006: 35). En esta delimitación el **núcleo dramático** de los **espacios de la educación y la formación** refiere a la posibilidad de vida/muerte social de los sujetos en formación, y que la autora denomina **dramática alrededor del vínculo con la institución**. Para explicar lo antedicho, establece dos fronteras del espacio educativo: la frontera con el medio externo y la frontera con el medio interno. Por la frontera con el medio externo, el espacio educativo presta su escenario a las luchas de poder de distintos grupos en aras de la supremacía que supone el acceso a los conocimientos. Estas luchas explicitan que los grupos no son homogéneos, sino que están atravesados por diferencias de clase, étnicas, género, entre otros rasgos. Y la rivalidad consiste en definir quiénes serán los herederos que tomarán el poder, sus beneficios y atributos. “En el sentido simbólico, pero también real, “matar socialmente” al sujeto –el otro/uno mismo- es acabar con un heredero. Cuidarlo, darle vida social, es asegurar la continuidad de una estirpe. La vida y muerte social de los sujetos en formación está en el núcleo oculto de la escena mencionada y su intensidad oscurece otras vicisitudes de las relaciones de formación” (Lidia Fernández; 2006; 36). Y por la frontera con el medio interno, refiere a la relación con el saber y el deseo de formar y formarse. La vida cotidiana en el espacio institucionalizado de educación –en tanto enfrenta una tarea de educar sujetos- requiere un intenso trabajo intelectual que se vehiculiza en una trama de identificaciones. Por ello esta tarea está atravesada por investimentos fantasmáticos que se nutre de fuentes de alta intensidad: “Una constituida por el riesgo de “matar a los herederos”, desobedecer el mandato de dar continuidad al grupo, poner en riesgo su vida, y, por consiguiente, la propia vida (sin el grupo el sujeto deja de existir). Otra ligada al riesgo de dejarlos vivir, dejarlos crecer, darles poder y dejarlos ir fuera de la vigilancia acarreado el riesgo de un retorno con imprevisibles resultados. Otra más vinculada al riesgo de dar de sí a otro para formarlo y quedar vaciado, recibir de otro para formarse y ser estallado en los propios límites” (Lidia Fernández; 2006: 36-37). Investimentos que configuran una trama de mutuo velamiento y –que a su vez- pueden agruparse en dos niveles: 1) “Lucha de varios sujetos por defender o destruir” para algunos posibles herederos lo que simboliza la institución de formación, y con ello la institución de la vida del grupo y su misma posibilidad de institución y 2) “Un conjunto de sujetos que luchan por dar vida/ matar en el mismo acto a otros que la sociedad ha puesto a su cargo”. El par vida/muerte se dramatiza en el esfuerzo de estos sujetos por salvar el espacio de formación para los herederos o quedarse para sí el espacio en la fantasía de su propia eternidad. La **dramática del espacio de educación y formación** puede ser intensificada por la pasión por vivir o el temor a morir. Núcleo que está conectado a la frontera de los sujetos en la que se entreteje la dimensión de sus demandas y de los mandatos sociales. Sin embargo, la autora señala: “Este costado del **núcleo dramático** se opaca con la operación de discursos ideológicos igualitarios que “distraen” del modo en que el poder controla el acceso a la educación. El control se hace combinando la asignación diferencial de recursos con el mantenimiento de estructurantes que atentan con la atención de las diferentes condiciones de los sujetos” (Lidia Fernández; 2006: 43).

2. El caso del Manzano Histórico en análisis a través de tres analizadores

En el segundo apartado analizaremos el **problema del relleno** en el caso de la relación escuela comunidad en el Manzano Histórico entre 2002 y 2014. Y lo haremos a través del análisis de tres analizadores: 1) a grieta en la pared del edificio; 2) las distintas versiones sobre “La india muerta”, y 3) la partida del primer maestro de la escuela a finales de la década de 1970.

2.1. PRIMER ANALIZADOR: La grieta en el edificio de la escuela⁴



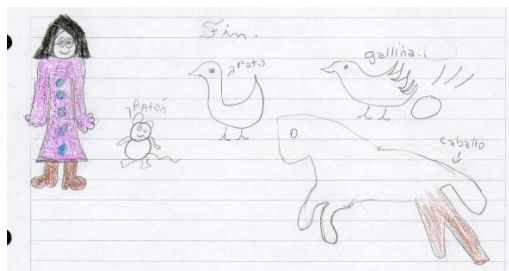
La escuela primaria en el paraje tuvo su apertura en 1958 y funcionó en un edificio a orillas del monumento histórico sanmartiniano “Manzano Histórico” que se construyó como hostería años antes pero que funcionó como escuela hasta la década de 1990 cuando se construyó el nuevo edificio en terreno de relleno ganado al arroyo Las Pircas. Dicho arroyo desemboca en la misma zona en el arroyo Grande y tienen un régimen de deshielo y aluvional que provoca grandes crecidas ante temporales de lluvias en la cordillera frontal de Los Andes. El paraje se ubica como punto de entrada a la cordillera frontal de Los Andes que se eleva de modo abrupto hacia el oeste, luego desciende en un valle longitudinal en la cuenta del río Tunuyán y vuelve a elevarse abruptamente en el cordón central de Los Andes que marca el límite con Chile. El fenómeno de las crecidas cuenta con varios recordatorios de fallecimientos de pobladores, visitantes, soldados, baqueanos: en ocasiones lápidas, pequeños monumentos o -incluso- llegan a nombrar algún sitio (Paso de los Puntanos: que conmemora el sitio donde acampaban visitantes de San Luis y fueron sorprendidos por una crecida del arroyo Grande).

Para la comunidad del paraje y la educativa la construcción en un relleno a orillas del arroyo Las Pircas provocaba una grieta sobre el edificio que era mencionado de modo generalizado y recurrente. Y pese a que era indicada su ubicación en el edificio era imperceptible para investigadoras e investigadores. Nos insistían que percibiéramos algo ubicado en edificio como grieta. El trabajo con los materiales empíricos y el diálogo con la comunidad nos permitió develar qué era lo que estaba simbolizado metafóricamente en la grieta como circulación fantasmática y el riesgo que entrañaba.

⁴ Sobre este analizador Elgueta Víctor Martín (2007) publicó un primer boceto que es retomado y complejizado en esta nueva revisión que incluye los aportes con los que se avanzó en 2014 en el trabajo de tesis de maestría del autor.

Las reformas educativas vinculadas a la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 habían extendido la obligatoriedad 10 años: sala de 5 del nivel inicial y hasta el segundo año del precedente nivel secundario que en el nuevo contexto era denominado 9 año del tercer ciclo de la Educación General Básica. En la provincia de Mendoza la implementación de la reforma fue gradual y el tercer ciclo de la EGB empezó a implementarse en 7 año (antiguo 7 grado) en 1997. Por entonces, el Tercer Ciclo de la EGB amplió el cuerpo docente y la infraestructura en escuelas de zonas rurales a partir de la implementación de un programa nacional llamado Proyecto 7 que sumó cursos de 8ª y 9º años en años subsiguientes, con un docente de la EGB (tradicionalmente con titulación para el nivel primario) que oficiaba de tutor en articulación con docentes itinerantes (con titulación tradicional para nivel secundario) que tenían asignadas escuelas rurales dispersas pero en un mismo territorio geográfico. Sin embargo, con el cambio de gobierno cambiaron también las políticas educativas. El Proyecto 7 dio paso a políticas de “Nuclearización del Tercer Ciclo” en 1999 que significó que sólo algunas escuelas rurales eran sede del Tercer Ciclo completo de la EGB (7º, 8º y 9º años), mientras otras quedaban sólo con 7º años en cursos plurigrados. En estos últimos casos, para finalizar el Tercer Ciclo de la EGB sus estudiantes tenían que trasladarse hasta las escuelas rurales que contaban con Tercer Ciclo Nuclearizados. Traslado frente a regiones que estaban incomunicadas y no disponían de medios de transporte.

La escuela primaria multigrado del Manzano Histórico era una, entre muchas otras, que no disponía del Tercer Ciclo Nuclearizado. Así, cuando arribamos en 2002, la comunidad experimentaba desde 1999 (3 años) el inconveniente de que algunas de sus generaciones de estudiantes no habían podido culminar estudios primarios (7º año ya no ofrecía un certificado de terminalidad de la primaria) ni del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (que culminaba en 9º año) ya que disponían de condiciones para el traslado de sus hijas e hijos en edad escolar obligatoria a 20 kilómetros donde funcionaba el Tercer Ciclo Nuclearizado. La comunidad denunciaba con la “grieta” a un Estado que no se ocupaba de sus hijas e hijos que quedaban en una suerte de “limbo”: no disponían de titulación de finalización de estudios primarios ni titulación de finalización de la Educación General Básica con 9º año concluido”. El edificio nuevo en un relleno del arroyo era el símbolo que expresaba cómo sus hijas e hijos estaban en riesgo ya que no había garantías de que finalizaran sus estudios de educación general básica que era obligatoria. Denunciaban con la grieta quedar imposibilitados de que sus hijas e hijos finalizaran la escolarización obligatoria y en la misma experiencia subalternizados como comunidad. Para el equipo de investigación fue todo un descubrimiento comprender algo de lo que nos decían cuando hablaban de una grieta en el edificio. Para pobladoras y pobladores nosotros éramos parte de la “sociedad de abajo” (se diferenciaban a partir de su cercanía con la cordillera en un paraje elevado respecto al nivel del mar) que no generaba las condiciones para que sus hijas e hijos finalizaran la obligatoriedad de la educación general básica. “Sociedad de abajo” que colocaba a hijas e hijos en un relleno a orillas de un arroyo con crecidas peligrosas que los ponían en riesgo. El riesgo de la subalternización ante la imposibilidad de finalizar la escolarización obligatoria. La pobladora María Gabriela Montiel, 12 años en 2003, nos dio cuenta de esta situación con su relato y dibujo:



“Había una vez una abuela que tenía una gallina que ponía huevos. Pero un día puso un huevo de oro. Y la gallina cacareaba un buen rato... Hasta que vino la abuela. Y la abuela lo toca con un palo. Llama a un pato, al caballo y hasta a un ratoncito... Y todos lo agarraron... Todos, hasta que al ratoncito se le cayó al arroyo. Y la abuela corría tras el huevo. Pero la corriente... Y todos lloraban. Hasta el caballo y la abuela lloraban y lloraban. Entonces la gallina le dijo a la abuela: “que algún día pondré otro”.

A partir de esta interpretación nos daba la impresión “el caso estaba cerrado” y que ya habíamos captado los sentidos jugados en la grieta del edificio que nos indicaban con insistencia.

2.2. SEGUNDO ANALIZADOR: La India Muerta



En la interpretación de las distintas versiones sobre la “india muerta” como analizador vamos a necesitar desplegar una tercera y cuarta trama de marcos referenciales⁵. La tercera, está vinculada a los aportes de la etnografía y filosofía sobre fantasmagoría en diálogo con las nociones psicoanalíticas de fantasma y fantasía. Y la cuarta, se vincula con los estudios subalternos de la historiografía de la India. Así, para comprender este analizador necesitaremos no sólo ampliar nuestras referencias conceptuales sino ampliar nuestra caracterización y contextualización del caso para comprender la vinculación este analizador con el precedente sobre la “grieta en el edificio de la escuela”.

2.2.1. Algunos aspectos geográficos y de la gente del Manzano Histórico para contextualizar el sitio de la “India Muerta”

El Manzano Histórico se localiza en el distrito de Los Chacayes del departamento de Tunuyán de la Provincia de Mendoza. Hasta la década de 1970 la zona era un paso a pie de ganado hacia Chile utilizando un antiguo camino de los pueblos huarpes, puelches, pehuenches e incas entre ambas partes de la cordillera de Los Andes. Camino que fue utilizado por José de San Martín como uno de los pasos para la liberación de Chile y en su retorno en 1822 tras su renunciamento a la presidencia de Perú. Por ello, en el mismo paraje se localiza la reserva histórica y natural provincial Manzano Histórico. En 2002 su población no superaba los 1000 habitantes. Las familias pobladoras antiguas registran su presencia en la región desde tiempos precolombinos y cuentan con archivos familiares en los que documentan su propiedad de la tierra desde el siglo XIX en afiliación directa con partidarios federales que tuvieron una fuerte incidencia en los rumbos políticos de la provincia de Mendoza durante las guerras civiles, y en modo particular, en la Revolución de los Colorados (1864-1865). Estas familias poseen una propiedad mancomunada (que se superpone con la reserva histórica y natural provincial) y ha sido objeto de expropiación estatal en la década de 1950 para la construcción del Monumento sanmartiniano “Retorno a la Patria”; de donaciones al Estado en la década de 1970 en aras un ordenamiento territorial, y de donaciones a congregaciones religiosas o al obispado provincial. Un segundo grupo de familias arribaron al paraje a partir de la construcción del monumento como propietarios de algunas parcelas para ocuparse de actividades turísticas y comerciales a partir de la instalación del monumento sanmartiniano. Un tercer grupo de familias no

⁵ Utilizamos en este desarrollo algunos aportes de la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de Elgueta Víctor Martín (2023) Institucionalización de la instrucción en las Primeras Letras en el Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1771 y 1872. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.

propietarias se asentaron como trabajadores rurales en distintos emprendimientos rurales de crianza de ganado y o plantaciones de fincas. Y un cuarto grupo de pobladoras y pobladores lo constituyen trabajadores estatales que asisten en forma periódica al paraje sin residir en él de modo permanente: guardaparques, policías, docentes, personal de salud, personal militar. En un artículo que publicamos con Claudia Reghitto (Elgueta, V.M. & Reghitto, C. 2013) analizamos cómo los núcleos dramáticos de esta comunidad mendocina andina, rural y de frontera del Manzano Histórico se organizaban alrededor de la propiedad de la tierra, la relación con el Estado y la relación con el trabajo. Núcleos dramáticos que permiten captar algunos de los matices del dramatismo con el que la comunidad daba cuenta del riesgo que afectaba a sus hijas e hijos que no podían culminar su escolaridad obligatoria en 2002 y algunos años subsiguientes. En este contexto, la **India Muerta** es una referencia de las creencias populares y un sitio que se localiza a unos cinco kilómetros hacia el este del Manzano Histórico. Distintas versiones se enuncian sobre su origen en función de la posición que pobladoras y pobladores ocupan en cuanto a su relación con la propiedad de la tierra, el trabajo y el Estado. Proponemos tres versiones que hemos podido documentar entre 2002 y 2014:

PRIMERA VERSIÓN: “... de una historia de una india que se escapa, se escapa y la, la persigue el blanco, el indio la sigue y la degüella ahí. Es decir, se había enamorado de un blanco aparentemente, y se va con el blanco y la persigue el nativo y la degüella ahí”. Poblador prestador turístico, propietario, radicada en década de 1990.

SEGUNDA VERSIÓN: “Y cuando vuelve San Martín a la vuelta no viene el soldado, según a ella le dicen que se murió, murió en combate, tonce una noche [...] y se ahorca en los chañares esos ha sido horcada, son ¿Viste? En el campo, hay muchas versiones”. Poblador comerciante, radicado en la década de 1980.

TERCERA VERSIÓN: “La india muerta es mi abuela que estaba viejita y quería morir como lo hacía su gente. Tomó comida, una manta y se sentó bajo los chañares... La buscamos varias veces, hasta que una noche murió de frío mientras dormía”. Viviana Bengolea. Estudiante Profesorado Secundario en Historia 2004. Residente de Tunuyán.

2.2.2. *TERCERA TRAMA. Las versiones sobre la “india muerta”: circulación fantasmática, fantasmagoría y espectralidad.*

Desde el campo del psicoanálisis, Diana Ravinovich (2005), plantea que la categoría de **fantasía** (utilizado por Sigmund Freud y Melanie Klein) y **fantasma** (utilizado por Jacques Lacan) están incluidos en el orden de lo imaginario donde la relación entre fantasma y deseo es muy estrecha. El fantasma delinea un modo de aproximación a la realidad psíquica a través de la reproducción de escenas a través del recuerdo directo o de las fantasías que están delante de las escenas (supuestamente reales y traumáticas). Así la fantasía o fantasma es aquello que oculta lo real (en Jacques Lacan) o el trauma (en Sigmund Freud). Las fantasías entonces serían estructuras defensivas que protegen, son ficciones protectoras, son pantallas. Y en su operación reconstruyen elementos de épocas diferentes que quedan entretejidos y que Jacques Lacan denomina “trama real del fantasma”. Para el psicoanálisis fantasma o fantasía son ficciones inconscientes que preceden a

los síntomas. Donde la ficción no tiene que ser interpretada como “mentira” sino que envuelve un “núcleo de verdad”. En otras palabras: un modo de decir la verdad con una cierta puesta en escena y cierto grado de deformación. Por otro lado, la autora explora la diferencia entre jugar y fantasear que aborda Sigmund Freud para interpretar la creación literaria. Así, en la creación literaria hay una ganancia de placer/goce en la creación de un mundo de fantasía que diferencia de la realidad. Y es por ello por lo que aparece en adultos cierto pudor o vergüenza asociado a la posibilidad de actuar la fantasía. Fantasía que queda asociado entonces a deseos insatisfechos o a la corrección de una realidad que no satisface. Sigmund Freud divide en dos grupos las fuerzas que motivan a la fantasía, aunque postula van siempre juntas: aquellas vinculados al narcisismo individual (que elevan la personalidad del individuo: “Su Majestad el Yo”) o a deseos eróticos. Y así puede captarse una temporalidad del deseo en términos de ganancia de placer/goce que queda asociado a la manifestación de la ambición y el narcisismo. Las nociones de fantasma/fantasía desde una perspectiva psicoanalítica ¿puede postularse como constructo social/imaginario social o se restringe a un abordaje singular de cada individuo? Contemplando los alcances de las nociones hasta acá, y ampliando sus posibilidades al análisis de grupos y otras formaciones sociales acudimos a los aportes –dentro del psicoanálisis– de Didier Anzieu y René Kaës que expusimos en el primer apartado como *PRIMERA TRAMA*.

Sin embargo, es necesario ampliar nuestro repertorio conceptual para lo que recurriremos a algunos aportes de la etnografía y la filosofía sobre la **espectrología y la fantasmagoría**. Leticia Katzer y Alejandro De Oto (2010), desarrollan el concepto derridiano de espectrología como nueva perspectiva para el análisis de las relaciones interculturales y como arena de deconstrucción de los basamentos fantasmales de la arquitectura moderna y colonial. Colonial porque impone una política de la lengua con el poder de nombrar, imponer y legitimar apelativos. Y lo hace a través de la imposición de un atributo universal y universalizante de subjetividad que coloniza bajo el reino de lo UNO en la que toda posibilidad OTRA es violentamente espectral. La cultura funciona como mecanismo de control que gobierna la conducta. Por ello, la modernidad/colonialidad se constituyó como modo universal de situar y situarnos en lo real. Dispositivo de colonización que se halla superpoblado de espectros, de marcas de lo no escrito interdicto. Marcas/restos que referencian las posibilidades de deconstrucción. En este marco, los autores diferencian en la espectrología **fantasma** y **espectro** (Jacques Derrida utilizó también encanto). Cada noción se asocia a concepciones temporales y espaciales completamente diferentes cuyos efectos de poder son opuestos en forma radical sin posibilidades de un vínculo dialéctico. Todo fantasma es un espectro, hay formas fantasmáticas de espectralidad. Pero para definir fantasma es oportuno, en primer término, interrogar por qué asustan. Cuando el miedo a la espectralidad se impone es el turno de los fantasmas y la fantasmagoría. **Fantasmagoría** que es repetición de en un tiempo homogéneo, el acecho/asecho de una representación “uno/único” que insiste en un mismo cronotopo de la presencia en forma iterativa, circular y metonímica. Así, una parte, un efecto o un fragmento repetido funciona como un resto de la unidad: en representaciones borrosas, tenues, traslúcidas de una imagen que suponen persistencia de la unidad. El fantasma reclama inmanencia y es vivido como: reiteración, retorno a “lo de siempre”, señalamiento a una espacialidad que define por lo mismo. Por ello, la figura fantasmática aniquila, ocluye toda posibilidad de recreación, creatividad o innovación porque propone un solo destino. El fantasma es retorno del duelo de la

desapropiación de lo vivo. En consecuencia, el fantasma restaura el ethos y trabaja contra el devenir: “hay un solo destino para el Negro: devenir Blanco” (Frantz Fanon, 1952)⁶. El mundo moderno/colonial saturado de presencia y representación de ley que están apareadas ontológicamente con fantasmas. La **fantasmagoría** es un dispositivo de colonización. En cambio, los **espectros** requieren amistad, ser amados. Dan cuenta de un modo de relación, de un juntarse, que da testimonio de un secreto, de la complicidad en el silencio, del callarse... De un lazo social en la disociación, extrañamiento y distanciamiento. De un modo de “estar entre” como un modo de espacialidad del entre, margen, marco, frontera fundada en el reconocimiento de que no hay posibilidad de amistad sin acogida hospitalaria del enemigo y/o extranjero. Alojamiento que no opere para dar paso a la asimilación o fagocitosis, ni síntesis dialéctica, ni apropiación del otro, ni disolución dentro de una ipseidad yoica. Es retorno de lo OTRO como OTRO que no quede reducido a figuras fantasmáticas. Y pese a que los espectros pueden ser evocados, su singularidad reside en el hecho de que irrumpen, acechan, asedian sin ser llamados o reconocidos conscientemente. Por ello, alternan y alteran sin tener una morada fija, ni tiempo, ni espacio. Merodean y viajan en la trama del pasado, presente y devenir. Es una marca, una huella de experiencias materiales inmersas en una relación melancólica que cuando se asumen implican reconocer que no hay vivo disponible/dominable, que lo que muere no es localizable y donde no hay duelo posible. Por eso los espectros invitan a alojarse en los intersticios, en los entre lugares, en devenir y no en el devenir. Implica un tránsito en el que sólo hay pasaje, y por ello no hay ni inicios/entradas ni finales/salidas. Por lo expuesto, el **registro espectral y fantasmal** abre la posibilidad para que se manifieste en la escena de reflexión pública todo aquello que ha quedado silenciado y sepultado en una “comunidad de amigos” en los que un conjunto diferente entre sí de ELLOS calla juntos, se juntan en el callar. Y en los que dicha operación los hace SER EN COMÚN en un decir por ausencia. Entonces, la deconstrucción que demanda una espectrología es una crítica del fantasma que invita a pensar sobre lo no acontecido, no dicho, no hecho que dejó marcas como: lengua OTRA no hablada, nomadismo indígena interdicto, cuerpos escondidos al reparo de la mirada blanca, cuerpos desaparecidos, cráneos y otros restos óseos indígenas expuestos en vitrinas de museos. Ausencias que dicen... síntomas de la violencia soberana, reconocimiento de la desaparición y desapropiación con la complicidad de la historia. En este marco, la espectrología es un abordaje político de los fenómenos históricos de apropiación que evita el retorno de la **fantasmagoría** que pudo motivarla. Que reconoce que los fenómenos de colonización/apropiación/asimilación se sustentan, reproducen y legitiman en una semántica metafísica y del derecho de la propiedad/pureza/presencia. Y así, no hay posibilidad de liberación de los espectros sino es identificando las construcciones fantasmáticas que los fagocitan. Tarea necesaria dado que la colonialidad/modernidad es agente de dominio y apropiación mediante la estructuración asimilativa de todas las formas posibles de ser y así reviste de humano la vida mediante la asimilación. Por último, en esta empresa asecha la pulsión soberana de buscar verdades absolutas que detienen, destinan, subsumen hasta aniquilar toda pluralidad. Así, preguntar por los espectros y fantasmas es una preocupación de dar lugar político y ontológico a las ausencias, no dicho, secretos, silenciado, no actuado que desbordan los márgenes y fronteras

⁶ En nuestro caso: “hay un solo destino para el indio, devenir blanco/argentino”.

de la verdad/razón soberana. Pero entonces ¿qué podemos pensar a partir de estos aportes sobre las tres versiones de la “India Muerta”?

En la PRIMERA VERSIÓN se cuenta un feminicidio bajo la responsabilidad de un “hombre indígena” porque una “mujer indígena” decidió huir con un “hombre blanco”. El lugar indicaría el sitio donde se produjo el “degüello”. La versión parece legitimar un discurso de colonización sobre el cuerpo femenino indígena por parte de los “blancos” en busca de “mejora de la raza”. Quien lo enuncia es un “hombre blanco” radicado en el lugar como prestador turístico en la década de 1990. Se instala una fantasmagoría de **indígenas celosos, violentos, feminicidas, no elegidos por las mujeres de su grupo étnico**. Y la construcción de que las **mujeres indígenas eligen a hombres blancos** y con ello se solapa o justifica posibles situaciones de violencias por parte de varones blancos sobre mujeres indígenas.

En la SEGUNDA VERSIÓN aparece una relación con la gesta sanmartiniana vinculada a la **institución argentina**. La “mujer indígena” espera a un soldado que fue obligado a marchar a la guerra y que no regresa con José de San Martín en 1822. Y en esa situación toma la decisión de ahorcarse en un bosquecillo de chañares. Así, aparece una oposición entre el Manzano (árbol introducido) que aloja al “Padre de la patria” y los Chañares (árbol nativo) que aloja la muerte y “desaparición indígena”. Quien lo enuncia es un “hombre blanco y comerciante” radicado a raíz de la instalación del monumento sanmartiniano “Retorno a la Patria”. Y en el relato se insiste en una fantasmagoría en la cual la **patria argentina supone indígenas que están muertos, que ya no existen**.

Y en la TERCERA VERSIÓN aparece una “mujer indígena anciana” que decide morir de acuerdo con las costumbres de su tradición alrededor de la década de 1950. Las placas que estaban instaladas en el lugar en 2002 dan cuenta de la misma versión. Para ello elige ese bosquecillo de chañares donde acomoda una manta, coloca vasijas con alimentos y se sienta hasta dormirse y que el frío haga que no despierte al otro día. Práctica huarpe y chiquillán para dar trámite como paso a la muerte de personas ancianas. Cuenta que la “mujer indígena adulta” tuvo varios intentos, algunos de ellos impedidos por su propia familia hasta que finalmente logró su propósito. La narra una “mujer joven que dice ser su bisnieta y propone a su propia madre como testigo de su versión. Su relato parece corresponderse con las estatuillas ubicadas en el sitio y se asocia a un **registro espectral** sobre una insistencia sobre la **existencia de lo indígena en la región**. Podría considerarse una suerte de rastro arqueológico (testimonio de un secreto) de **prácticas indígenas que estuvieron vigentes en la región hasta mediados del siglo XX**.

Tres **versiones sobre la india muerta** que difieren entre sí y que construyen representaciones diferentes sobre el sitio en análisis. La primera se organiza alrededor de la fantasmagoría que postula una elección de lo “blanco” sobre lo “indio” por parte de las “mujeres indígenas” que tiene como consecuencia el feminicidio en manos de “varones indígenas”. En la segunda, alrededor de la fantasmagoría de la “muerte de lo indígena ante la ausencia de quienes eran esperados y no vuelven” a partir de la construcción de la “institución argentina y su Padre fundador que termina en el exilio”. Y la tercera, donde lo indígena aparece espectral y el sitio se vuelve huella arqueológica de la insistencia de una presencia indígena cuyas prácticas culturales asociadas a la muerte están vigentes hasta mediados del siglo XX. Así, los tres relatos tienen en común una alusión a la muerte de una mujer, pero los sentidos a los que queda anudados se sirven de circulaciones

fantasmáticas totalmente disímiles. Las versiones fantasmagóricas son testimonio de la operación política del Estado argentino, la tercera versión nos da cuenta de una insistencia espectral de que es posible enhebrar otra historia de grupos subalternizados que se insiste en desaparecer. Para comprender los efectos de cada versión, es necesario avanzar antes en una *CUARTA TRAMA* conceptual procedente de la historiografía de los grupos subalternos de la India que nos permitirá conectar su relación con el analizador de la “grieta del edificio escolar”.

2.2.3. *CUARTA TRAMA. Código contra insurgente estatista, India Muerta y Grieta en el edificio de la escuela*

El historiador indio Ranajit Guha inició en 1982 con otras/os historiadoras/es una serie de publicaciones llamada “Subaltern Studies. Writings on South Asian history and society” que dirigió hasta el sexto volumen en 1989 en los que inauguró un abordaje de la historia de los sujetos subalternos concibiéndolos como agentes de sus propias historias en contra de concepciones que los restringían a una mera función instrumental pasiva. Nos centraremos en tres de sus aportes: a) estatismo e historiografía, b) subalternidad y c) código contra insurgente estatista.

a). Estatismo e Historiografía. Para el historiador, la elección de los hechos o acontecimientos inscriptos en la “historia” están filtrados central e ideológicamente por la autoridad estatal. “Porque está claro que se hace cierta discriminación –un cierto uso de los valores especificados y de criterios implícitos- para decidir por qué un acontecimiento o un acto determinados deben considerarse históricos y no otros. ¿Quién lo decide y de acuerdo con qué valores y criterios? Si se insiste lo suficiente en estas preguntas resulta obvio que en la mayoría de los casos la autoridad que hace la designación no es otra que una ideología para la cual la vida del estado es central para la historia. Es esta ideología la que llamaré estatismo, la que autoriza que los valores dominantes del estado determinen el criterio de lo que es histórico. Por esta razón puede decirse que, en sentido general, el sentido común de la historia se guía por una suerte de estatismo que la define y evalúa el pasado” (Ranjit Guha; 2002: 16). En este marco, estatismo e historiografía sustentan y legitiman condiciones de dominación y subordinación que encuentra en la educación el modo de generar una “normalización” de dicha visión. Sin embargo, el acceso a la educación –primero- y a las publicaciones históricas –en segundo lugar, pero complementario- ha sido y sigue siendo restringidos. Es decir, las publicaciones y la educación normalizadora no son suficientes para generar hegemonía política por el carácter restringido del público destinatario. Sin embargo, la orientación ideológica e historiográfica de dichas prácticas y publicaciones tienen el propósito de garantizar que los sectores que tienen acceso a ellos adquieran un conocimiento limitado o sesgado por la ideología estatista a la que contribuyen los intelectuales y el mundo académico (educado bajo las mismas coordenadas). “La intelectualidad, sus proveedores dentro del campo académico y más allá de él, han sido educada en una visión de la historia del mundo, y especialmente de la Europa moderna, como una historia de sistema de estados. [...] Nos habla con la voz de mando del estado que, con la pretensión de escoger por nosotros qué debe ser histórico, no nos deja elegir nuestra relación con el pasado” (Ranjit Guha; 2002: 18-19). Sin embargo, para el historiador es posible hacer otras elecciones en el campo de la investigación histórica escuchando y conversando con las voces de la sociedad civil que quedan relegadas por los mandatos estatales. “Y es por esta razón que debemos hacer un esfuerzo adicional, desarrollar las habilidades

necesarias y, sobre todo, cultivar la disposición para oír estas voces e interactuar con ellas. Porque tienen muchas historias que contarnos, historias que por su complejidad tienen poco que ver con el discurso estatista y que son por completo opuestas a sus modos abstractos y simplificadores” (Ranajit Guha; 2002: 19). Elección que no se sustenta ni funda únicamente en la elaboración de un nuevo estatuto conceptual, sino que requiere asumir la empresa de una “re” escritura de la historia. “Porque nuestra crítica del discurso estatista no puede por sí misma producir una historiografía alternativa. Para que esto suceda, la crítica debe ir más allá de la conceptualización, hasta el estadio siguiente, esto es, hasta la práctica de re-escribir esa historia” (Ranajit Guha; 2002: 29). Una historiografía alternativa entonces tendrá que desafiar la univocidad del discurso estatista; reintegrar en la narrativa a los sujetos activamente sin relegar su participación a un mero carácter instrumental (sujetos son agentes y no meros instrumentos de los hechos); buscará hacer audibles otras “voces bajas” (instrumentalizadas y marginadas del discurso estatista), y –en cuanto a la narratología- la revisión de los relatos demanda interrumpir y enmarañar la trama de los argumentos de la versión dominante construido bajo una lógica de cierta coherencia y orden lineal. “Por cuanto la univocidad del discurso estatista en este orden, un cierto desorden –una desviación radical del modelo que ha predominado en la literatura histórica en los último trescientos años- será un requisito esencial para nuestra revisión. Es difícil predecir y precisar qué forma debe adoptar este desorden. Tal vez, en lugar de proporcionarnos una corriente fluida de palabras, obligará a la narrativa a balbucear en su articulación; tal vez la cronología misma, la vaca sagrada de la historiografía, será sacrificada en el altar de un tiempo caprichoso, casi-puránico, que no se avergüence de su carácter cíclico” (Ranajit Guha; 2002: 31).

b). Subalternidad. La noción de subalternidad designa una subordinación a un rango inferior que puede expresarse en términos de clase, casta, edad, género, ocupación u otras formas. Estudio de esta condición que involucra aspectos simbólicos y materiales; que requiere un abordaje en sus formas de expresión en el pasado como en el presente, y al que concurren investigadores diversos de las humanidades y las ciencias sociales. En este marco, constituye para el investigador una preocupación por el elitismo y la necesidad de combatirlo en la producción académica y científica. “La subordinación no puede entenderse excepto como uno de los términos constitutivos de una relación binaria en la que el otro es la dominación [...] Los grupos dominantes recibirán, entonces, en estos volúmenes, la consideración que merecen, sin que se les dote, sin embargo, de esa falsa primacía que les asignó la larga tradición de elitismo de los estudios surasiáticos” (Ranajit Guha; 1997: 24).

c). Código contra insurgente estatista. Ante la preeminencia de una historiografía elitista estatal Ranajit Guha (2002) se pregunta, en su artículo “La prosa de la contrainsurgencia”, cómo analizar los materiales escritos y sus discursos; la pretensión y criterios de neutralidad de los historiadores; los cánones establecidos para la elaboración de un relato histórico, y la consideración sobre los sujetos insurgentes. En la exploración de una respuesta señala la necesidad de advertir tres tipos de discursos de acuerdo con su aparición en el tiempo, afiliación y relación con los componentes constitutivos de su forma narrativa. En este marco, es necesario advertir el código de la contra-insurgencia que suele aparecer en discursos que tiene la apariencia de objetividad, que representan la voz oficial y que -en no raras ocasiones - tienen la finalidad de instigar y promover la violencia oficial contra lo insurgente y las/os insurgentes. Pero, además, fomenta la omisión de

hechos, acontecimientos o procesos por los cuales se produce, sostiene en el tiempo y legitima la experiencia histórica de subordinación de los grupos subalternos. Donde los acontecimientos no son su único contenido. Por el contrario, el acontecimiento es el término medio de la operación a través de la cual se perpetúa un orden político oficial. Es decir, se establece una relación de causalidad entre un comienzo (que sirve como contexto) y un final (que es perspectiva ligada a la siguiente secuencia) enhebrado con un componente ideológico que establece un continuum como requerimiento estructural. “Éstos sirven en forma admirable para registrar el acontecimiento como un hito en la historia de vida del Imperio, pero no hacen nada para iluminar esa conciencia que se llama insurgencia. El rebelde no tiene lugar en esta historia como el sujeto de la rebelión” (Ranajit Guha; 2002: 74). El riesgo, aún de historiografías asentadas en códigos de la insurgencia, es considerar a los insurgentes como “populacho ciego”, carente de voluntad propia, objeto dúctil de la manipulación de líderes o jefes. Si el riesgo no es sorteado, se reproduce el mismo elitismo que de las historiografías con código contra-insurgentes y se vuelve incapaz el análisis de revelar la mentalidad del insurgente y de la conciencia política que la anima.

En función de estos aportes, la “india muerta” condensa en las versiones que pudimos recolectar las pujas entre una operación política de un código contra insurgente estatista fantasmagórico y un código insurgente espectral que requiere ser puesto en análisis. En ambos casos, puede ser considerado un sitio arqueológico que se suma a la aldea con viviendas circulares halladas en 2005 cerca del Paso de los Puntanos, cuyas piezas fueron extraídas por arqueólogos de la UNCuyo y luego vuelto a enterrar o “rellenar” en función de su supuesta “preservación”. Entre muchos otros vestigios espectrales con yacimientos indígenas que posee el paraje y que convive en la cotidianidad con su comunidad. Documentos jurídicos del siglo XVI denominan al paraje como parte de Piusnante en el que habitaban comunidades puelches chiquillanes. Sin embargo, la comunidad “blanca y argentina” insiste en un código contra insurgente que legitima no sólo su propia posesión en el lugar sino la del Estado argentino y la del hombre blanco por elección de las mujeres indígenas. Pero en dicha operación fantasmagórica suma, además, a algunas familias federales que sufrieron un exilio interno hacia esta región como resultado de la persecución, desprestigio social y económico a partir de la “pacificación nacional” unitaria liderada por Mitre en 1861. Este territorio era por entonces la estancia Los Chacayes (denominación del distrito) propiedad del federal y ex gobernador de la provincia Don Juan de Dios Videla y María Petrona Moyano registrada en 1864. A partir de lo expresado, el casco de la estancia no se localizaba donde se instala el monumento sanmartiniano “Retorno a la Patria” sino a unos cinco kilómetros hacia el este y unos dos al norte de la India Muerta llamada antiguamente por la comunidad como “La Quebrada”. Paraje que en 2002 era denominada también “Villa Veraniega” por quienes arribaron en 1980 y 1990 para dedicarse a la actividad turística. Los vestigios de este casco se pueden constatar en los centenarios álamos (muchos de ellos sobrevivientes de incendios que tuvo la región entre 2004 y 2005).



En consecuencia, en el espacio geográfico del distrito encontramos una operación estatal con un código contra insurgente para fijar qué considerar cómo histórico oficialmente y qué dejar fuera de dicha historia oficial en una operación fantasmagórica. Sin embargo, los hechos insisten de modo espectral. Así, en el discurso oficial la alusión al Padre de la Patria José de San Martín recrea en un monumento escultóricamente el relato del Coronel Manuel de Olazabal “Episodio de la Guerra de la Independencia” en su encuentro con José de San Martín en estas circunstancias. Instala a un árbol de manzano como testigo de un pabellón de ponchos bajo el que se pernoctó. Y a partir de esa reconstrucción el paraje pasa a denominarse Manzano Histórico con la apropiación y estatización de terrenos de antiguos

pobladores. Desde entonces, la preocupación y esfuerzo oficial será localizar dicho árbol testigo (incluso, posiblemente plantarlo) para justificar ese asentamiento estatal. Entre tanto, el casco antiguo de la Estancia Los Chacayes localizado en “La Quebrada” a partir de álamos centenarios localizables queda invisibilizado, fuera de la historia. Es necesario borrar cualquier vestigio de los federales y dejar en el olvido la Revolución de los Colorados de 1864 que hizo que las provincias de Mendoza, San Luis y San Juan se levantaran en contra de la Guerra del Paraguay que emprendía nuestro país, Uruguay y Brasil. Acontecimiento de corta duración que cuenta con las estancias federales fronterizas con Chile como retaguardia de una facción política que es proscripta de la política argentina por entonces y como hito previo a lo que se conocerá como la Conquista del Desierto. Así, con la instauración como árbol oficial del estado argentino de un manzano, opera una política fantasmagórica sobre los álamos federales y también de sus chacayes (nombre de la estancia) y de los chañares elegido todavía alrededor de la misma época en la que se instala el monumento como prácticas mortuorias por indígenas presentes en la región. El siguiente mapa sobre una fotografía satelital da cuenta de la localización de los tres hitos históricos: “Manzano Histórico”, “India Muerta”, y donde estaba el casco estancia Los Chacayes en “La Quebrada”.



Presentado este desarrollo ¿qué relación tiene con la escuela primaria plurigrado del Manzano Histórico y la grieta en el edificio? En nuestra interacción ininterrumpida con la escuela entre 2002 y 2013 ofrecimos varios materiales de devolución: títeres y máscaras con personajes, animales y representaciones de la región; historiales digitalizados desde 1958; juegos para la intervención didáctica, entre muchos otros que hemos dado cuenta (Reghitto C. & Elgueta V.M., 2022). Entre 2012 y 2013 (a 10 años de nuestra primera interacción con la escuela y su comunidad) pusimos a disposición como material de devolución la reconstrucción de la historia del paraje:

“El trabajo con pobladoras/es y sus archivos familiares nos permitió hacer una reconstrucción de la historia del paraje. En esta tarea debimos tener el recaudo de no asumir la historia oficial que había generado un desplazamiento de la zona considerada con valor histórico. Por otro lado, en forma contemporánea, algunos arqueólogos de la UNCUIYO descubrieron restos de aldeas datadas en la Cultura de Agrelo. En ese marco, se ofreció el documento escrito con la reconstrucción histórica del paraje a la institución escolar en 2012. En 2013, se construyó una línea de tiempo con las etapas e hitos históricos nombrados y reconocidos por las/os pobladoras/es: tres paneles con armazones de madera livianas de 100x50 cm que fueron empotrados en una de las paredes de la galería central cubierta de la escuela. Para la interacción con niñas/os se generó un dispositivo que permitía conversar para identificar hitos, momentos o etapas, historias familiares o de la comunidad... en forma espontánea” (Reghitto, C. & Elgueta, VM, 2022)

En la interacción con estudiantes escolarizados en la escuela primaria constatamos que contaban con una apropiación de la historia de las familias antiguas de la región, que eso no ocurría con sus docentes y que no era la versión de la historia que se ofrecía como contenido escolar. Así, las niñeces no sólo estaban familiarizadas con estas versiones, sino que ampliaron información. La intención de este material era contribuir a un proyecto que la escuela quería proponer a la comunidad sobre la historia del paraje Manzano Histórico. El material se puso a disposición por demanda de docentes. Sin embargo, finalmente, el proyecto desarrollado consistió en generar guiones en inglés con la historia del monumento “Retorno a la Patria” para que fueran expuestos por sus estudiantes con posibles turistas extranjeros.

Puede ser que una de nuestras dificultades fue que el dispositivo de interacción se pensó para estudiantes... y ellos fueron receptivos de una información que ya disponían. En cambio, no se tuvo en cuenta un dispositivo de interacción con docentes, que a la hora de desarrollar el proyecto institucional recurrieron a la historia oficial sobre el paraje. Aspecto que no fue anticipado por el equipo de investigación. De algún modo, esta reacción era previsible. La escuela como institución se asienta sobre la institución del Estado y era anticipable se dispusiera a enseñar y educar en la historia oficial construida con un código contra insurgente que opera fantasmagóricamente contra federales e indígenas. Era necesario mostrara su propia veneración patriótica del manzano devenido en histórico y omitiera cualquier alusión a los álamos centenarios, los chacayes y los chañares. Una devoción al culto patriótico sanmartiniano se lo exigía en nombre de la patria relatando esos hechos en inglés para posibles extranjeros. Y con ello, las niñeces de la comunidad eran extranjerizadas de su propia historia. Y así, en la grieta ahora se rellenaba o sepultaba la propia historia de la comunidad que no era valorada como suficiente para ser abordada como contenido del proyecto escolar. Hacia 2013 se había solucionado el problema de la finalización de la escolarización de las niñeces de la comunidad, pero con ello se había ratificado la fantasmagorización de la historia federal e indígena del paraje mientras se consolidaba la historia oficial de la institución argentina y su culto sanmartiniano. Y, paralelamente, el equipo de investigación comprendió no era suficiente poner a disposición los materiales relevados en la comunidad y que los dispositivos de devolución no habían previsto como sujetos de interacción a los docentes en tanto representantes y funcionarios de la institución del Estado. Así, en nuestro analizador de la “india muerta” es importante quede asegurado como operación política fantasmagórica ratificada en los proyectos de la escuela como “muerta”. La grieta en el edificio construido en un relleno ponía de manifiesto no sólo un sentido, sino varios al modo de un palimpsesto en el que era posible desentrañar y deconstruir varios textos... Avancemos en uno más en términos de tercer analizador: la partida del primer maestro de la escuela a finales de la década de 1970.

2.3. TERCER ANALIZADOR: La partida del primer maestro

2 **Análisis del Caso**
Manzano Histórico
Tres analizadores

Primer ANALIZADOR
La GRIETA en el edificio de la escuela

Segundo ANALIZADOR
LA INDIA MUERTA + BONOS EXTRAS

Tercer ANALIZADOR

Partida del
PRIMER
maestro
1959 -1978



Del Historial I Escuela Olazabal del Manzano Histórico, folio 9. Ciclo lectivo 1961. Almuerzo de los estudiantes y maestro en la escuela.

Antes de zambullirnos en la situación que lleva al maestro a trasladarse de escuela en 1978, es necesario desarrollar dos aspectos. El primero, consiste en ofrecer algunos hitos de la experiencia como docente del primer maestro entre 1959 y 1978 en la escuela de la comunidad del Manzano Histórico. Y el segundo, ofrecer una QUINTA TRAMA -última- de marcos referenciales alrededor de la noción de núcleo dramático testamentario con la que consideramos podemos ofrecer otro nivel de interpretación de la grieta en el edificio de la escuela que nos señalaron en 2002.

2.3.1. *Una breve reseña de la experiencia del primer maestro del Manzano Histórico entre 1959 y 1978*⁷.

El primer maestro arribó al paraje Manzano Histórico con el cargo de Maestro Director Único en el ciclo lectivo de 1959 en el edificio ubicado a orilla del monumento “Retorno a la Patria” que en 1944 había sido construido como hostería pero se utilizó como cuartel militar hasta la apertura de la escuela. Para dar comienzo a su tarea realizó visita a las familias para censar e inscribir a quienes serían sus estudiantes y diagnosticar el nivel de alfabetización de la comunidad. A partir de 1964 organizó la tarea escolar con distintas comisiones y clubes: diario escolar, huerta, carpintería, primeros auxilios, entre otros. Y a la vez, se sumó otro cargo docente a la escuela. A lo largo de sus 18 años de trayectoria en la escuela la cantidad de estudiantes vario entre 19 y 28 estudiantes en promedio y sostuvo dos centros alfabetizadores de adultos analfabetos que contribuyó al sostén de la comunidad de la escuela ante una falta de provisión de materiales y elementos para la tarea educativa desde la inspección escolar. A lo largo de su trayectoria se sirvió de la presencia de periodistas y de autoridades municipales, provinciales y escolares en el monumento durante las conmemoraciones del 17 de agosto para visibilizar tanto las actividades escolares como para plantear sus necesidades. Por ello, a la vez que estudiantes desfilaban como parte de los actos oficiales, establecía vínculos con autoridades y periodistas de la provincia para volver sostenible las actividades que se desarrollaban en la cotidianidad escolar. En 1967 contrajo matrimonio, se radicó con su familia en la escuela y en 1968 nació su primera hija que cuando tuvo la edad suficiente fue alumna de la escuela.

En ocasión de este artículo nos detendremos en cuatro situaciones que involucran al primer maestro: 1) 1968 el desalojo de la escuela por parte del presidente de facto Juan Carlos Onganía; 2) 1972 crecida del arroyo Las Pircas; 3) 1976 donación de terrenos con cargo de los pobladores, y 4) 1978 pedido de traslado del maestro a una escuela del Gran Mendoza.

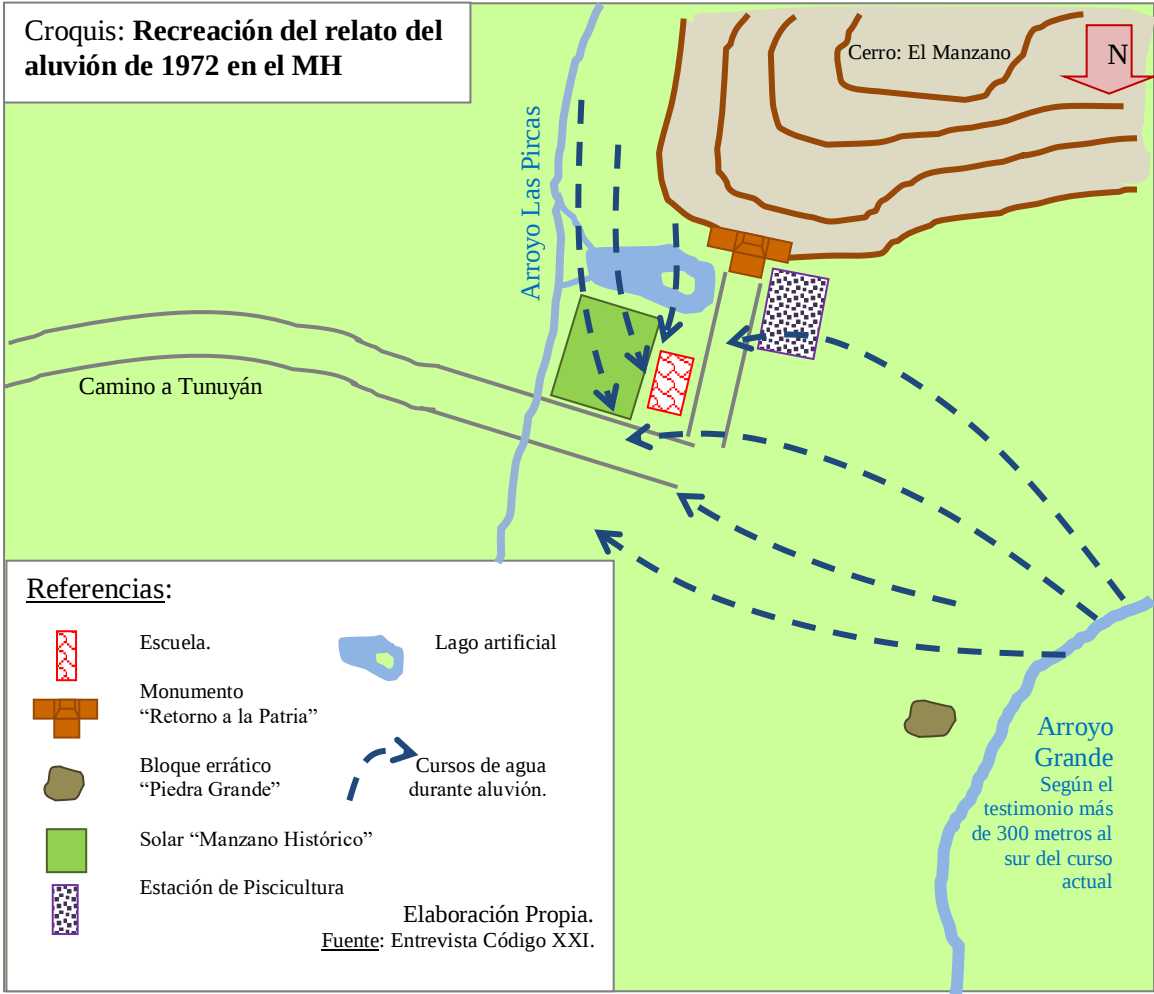
1) En el **verano de 1968** visitó el paraje Juan Carlos Onganía con su esposa. Y ante la imposibilidad de alojarse en el paraje dispuso se renovasen los techos del edificio para convertirlo en una hostería para quienes visitaban la zona. Cuando el primer maestro retornó al paraje para dar inicio al ciclo lectivo 1969 encontró un edificio sin techo (estaba en reconstrucción), cañerías de agua corriente y nuevas cocina, heladera y calefón mientras los elementos de la escuela estaban amontonados bajo unas chapas en forma precaria. De inmediato aprovechó su contacto con oficiales militares de la región (había ayudado en el rescate de soldados en ejercicios militares años

⁷ Un anticipo de esta historización con mayores detalles y densidad puede recuperarse en la tesis de maestría en pedagogía Elgueta Víctor Martín (2014) “La institucionalización de la escuela primaria obligatoria en un paraje rural, andino y de frontera de la Provincia de Mendoza” (Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC) y otros artículos en los que se analiza de modo particular la posición y el posicionamiento asumido a lo largo de su trayectoria por el primer maestro de la escuela del Manzano Histórico (Elgueta, V.M., 2014).

antes), autoridades del gobierno provincial y -principalmente- periodistas de los principales medios gráficos de la Ciudad de Mendoza que se hicieron eco de la situación con publicaciones periódicas sobre los sucesos. El cambio de escuela a hostería había sido una decisión del presidente de facto sin haber sido comunicada a la provincia de Mendoza (pese a que la escuela pertenecía a la órbita nacional a partir de la Ley Laínez). Así, el maestro produjo una movilización que impulsó la restitución del edificio a su uso como escuela con nuevo equipamiento de cocina y cañerías que había sido previsto para la hostería. Ante la proximidad de las primeras nevadas, se buscó acelerar el proceso de secado de la celosía de los nuevos techos y se utilizaron tachos encendidos con combustibles. Proceso de aceleración que produjo “una grieta” en el edificio. Grieta que sí era visible en 2002. La actividad escolar del ciclo lectivo 1969 se retomó luego de las vacaciones de invierno cuando las reparaciones culminaron. Sin embargo, la tarea se sostuvo en doble turno durante los cuatro meses restantes. Previo a esa fecha alojó en el domicilio familiar en Ciudad de Mendoza a uno de los estudiantes que fue intervenido médicamente hasta su recuperación. El maestro director pudo sostener la permanencia de la escuela en el paraje y su actuar fue considerado como un gesto heroico. La grieta en el edificio quedaba como vestigio del peligro que corrió la comunidad del cierre de la escuela para sus hijas e hijos y de la heroicidad del docente que se enfrentó a las autoridades de la época en un contexto de dictadura para que la escuela permaneciera. Y como consecuencia, el edificio restaurado tenía nuevas comodidades que eran un verdadero avance de modernización de la infraestructura presente en el paraje. A partir de estos hechos, la escuela dejó de participar de la fiesta oficial del 17 de agosto en la zona y -en cambio- organizó sus propias actividades con el apoyo de la cooperadora de padres. Este distanciamiento se prolongó y se mantuvo hasta que el director maestro se trasladó de la escuela en 1978 (9 años). Parte del éxito del maestro para que la escuela permaneciera puede explicarse como un modo del gobierno de facto de atemperar el malestar social que había provocado desde 1966 con la población general del Valle de Uco. Por entonces, prohibió bajo “amenaza de muerte” la continuidad del proyecto que había impulsado en forma conjunta esta población (principalmente la juvenil) de construir con medios propios el camino de cruce de Los Andes por el Paso Portillo desde el Manzano Histórico (paso más próximo a la ciudad de Santiago de Chile) desde la década de 1930. El proyecto había logrado concretar 33 kilómetros con sus obras de arte (puentes) y subir equipamiento con el que se había iniciado un túnel internacional en la cordillera frontal. El gobierno militar explicitó que solo los “estados” hacían caminos y que asentaba en la región a soldados con ametralladoras para impedir cualquier desobediencia a la disposición nacional. Desde entonces, el camino quedó abandonado y con ello la maquinaria en alta montaña. Así, las publicaciones en la prensa local sobre el cierre de la escuela para hacer una hostería animaban el malestar social que había generado la interrupción de esta apuesta colectiva de la gente del Valle de Uco (en particular Comisión Pro Camino y jóvenes del Club Andino de Tunuyán en la que participaban incluso militares locales).

2) En la **primavera de 1972 se produjo un aluvión** en los arroyos Las Pircas y Grande. El desborde de agua llegó a tapar las mesas y pupitres de la escuela en horario escolar. Pero el maestro logró hacer que estudiantes subieran a zona más alta y fuera de peligro. La comunidad del Manzano Histórica quedó agradecida con la disposición del maestro y su familia por salvar de la crecida a sus hijas e hijos que estaban en la escuela. Al poco tiempo, en Argentina se produjeron elecciones y se retomó la democracia con la finalización de la proscripción del peronismo de la vida política del

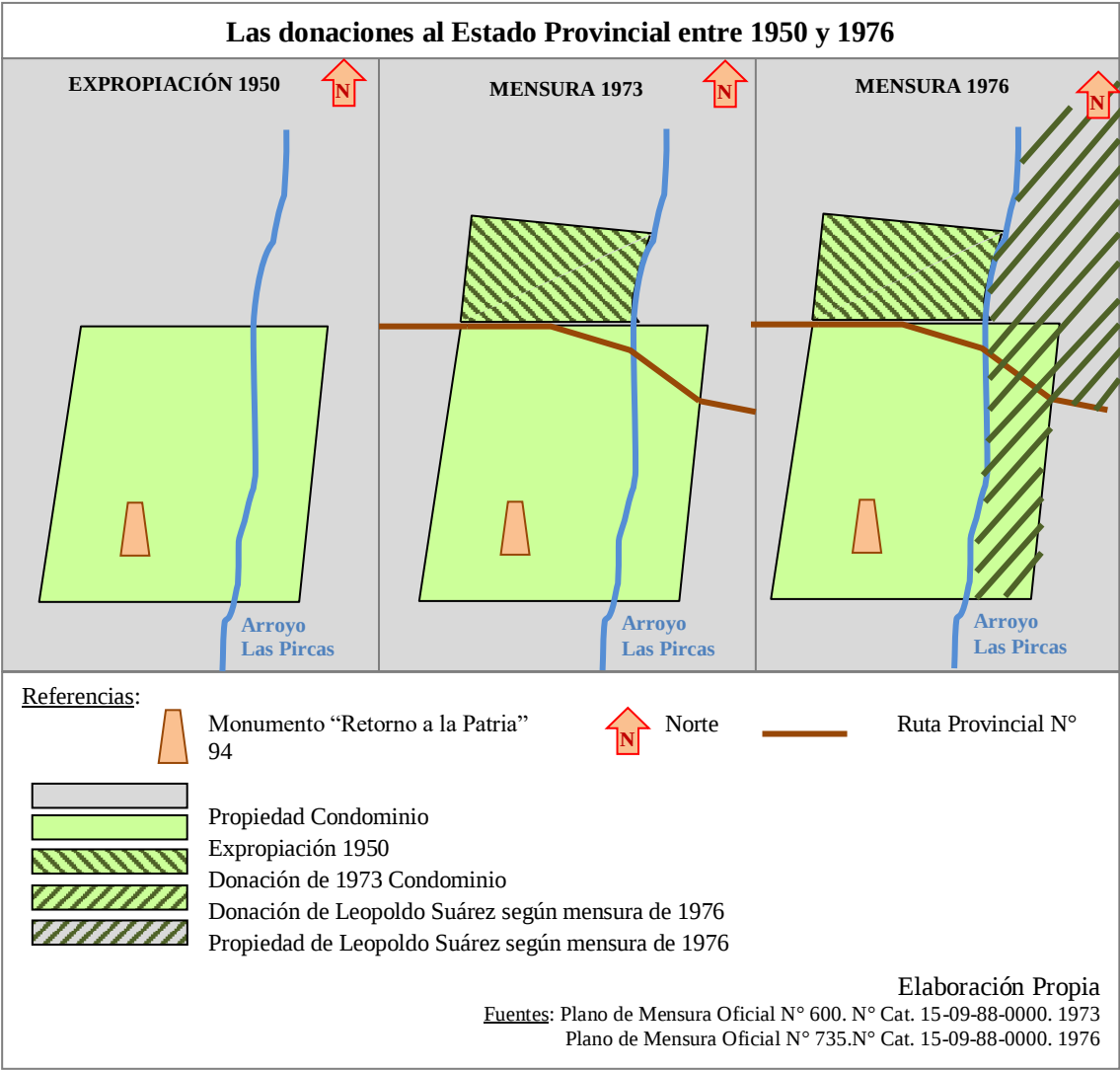
país. El peronismo ganó las elecciones provinciales, pero se produjeron enfrentamientos entre facciones de “derecha” e “izquierda” que se intensificaron en consonancia con la política nacional. Contexto en el que surgió el festival de La Tonada del departamento de Tunuyán en el Manzano Histórico que luego sería trasladado en la su segunda edición a la ciudad cabecera del departamento homónimo.



3) En **febrero de 1973 los pobladores más antiguos** realizan una donación con cargo para la **construcción de una villa cívica**. Al predio de 11 hectáreas confiscadas por el estado nacional para la construcción del monumento “Retorno a la Patria” en 1950 sumaba otras 3. A cambio se actualizaba la mensura de toda la propiedad que remitía a registros de la antigua Estancia Los Chacayes de mediados del siglo XIX. Explicitaron como funciones a las que podían destinarse los terrenos: homenajes a José de San Martín; educación, recreación y turismo; fomento de la pesca, y vivienda del docente junto a edificio escolar. Funciones organizadas alrededor de la construcción de una Villa Cívica: “Esta superficie se dona con el cargo expreso de destinarlo a la formación de una Villa Cívica que conste de: a) Escuela para 200 alumnos, en dos turnos con salón de actos (600 metros cubiertos) y patios de recreos (6.000 m2); b) Sala de Primeros Auxilios con internación para maternidad con internación para 3 camas, con casa habitación y tanque de agua exterior (2.000 m2); c) Destacamento policial con Registro Civil, con vivienda y caballeriza (3.000 m2); d) Capilla con una habitación (500 m2); e) Municipalidad con salón para usos múltiples (3.000 m2); f) Calles, 30% del total (6.500 m2); g) Reservas para oficinas públicas (6.000 m2); h) Las superficies indicadas precedentemente, deben considerarse superficies mínimas; i) Resto, hasta completar superficie de planos, reservado para lugares comunes” (Artículo segundo. Acta de Donación. Tunuyán, 23 de junio de 1973).

En este contexto, se produjo un desencuentro y distanciamiento entre el director maestro y los pobladores propietarios antiguos

que con el gesto de la donación apoyaban la iniciativa del maestro de hacer una “escuela con semi internado”, pero comprendían que la donación no tenía que ser restringida a esa dependencia sino ser ampliada a una “Villa Cívica”. Ampliación que les permitiera a los pobladores “entender más” conscientes de sus propias limitaciones. El director había expresado en muchas ocasiones que estos pobladores eran ignorantes ya que algunos de ellas y ellos eran analfabetos. Algunas entrevistas de las pobladoras y los pobladores antiguos el desencuentro estuvo atravesado por otro tipo de operaciones sobre la apropiación de parte de sus tierras en las que participaron algunos oficiales militares, políticos, abogados, foráneos con la anuencia del maestro. En 1976 aparece una nueva mensura en donde aparece como nuevo propietario Leopoldo Suárez con lo cual cobra sus honorarios por su tarea. Mismo año en que se produce la dictadura militar que durará hasta 1983.



4) Finalmente, en 1978 el maestro se traslada su cargo de maestro a la Ciudad de Mendoza. Han transcurrido 19 años de su desempeño en la escuela. Lo hace en función de la posibilidad de continuar estudios secundarios su hija en la ciudad de Mendoza. Comprende puede preparar a su hija para rendir los exámenes de ingreso que exigían las escuelas secundarias de gestión estatal por entonces que estaban concentradas en las zonas urbanas, y también comprende que de seguir residiendo en la zona no podrá dar acceso a ese tipo de estudios a su hija. El desencanto por la coyuntura política (nuevamente dictadura) y el desencuentro con la comunidad más

antigua del Manzano Histórico contribuye a su decisión.

2.3.2. QUINTA TRAMA: núcleo dramático testamentario.

A partir de la noción de Lidia Fernández sobre el núcleo dramático del vínculo con la institución que se activa en las instituciones que se ocupan de la formación y la educación (2006 y 2013) -que desarrollamos en la SEGUNDA TRAMA-, hemos redefinido la noción en términos de núcleo dramático testamentario⁸ que permite advertir analíticamente tres aspectos diferentes pero complementarios: archivo, arcontes, y herederos. A la vez que conceptualizamos cada aspecto, retomaremos el análisis del tercer analizador sobre el traslado del primer maestro en 1978.

El **archivo** refiere a saberes considerados valiosos que se ponen a resguardo y se proponen como legado a nuevas generaciones. Toma de decisión en la que operan disputas ideológicas, políticas, religiosas, étnicas, económicas cada vez que se pone a disposición dichos saberes a una nueva generación a través de las instituciones educativas y de la formación. En el Manzano Histórico la comunidad más antigua preserva su herencia y acervo en un archivo familiar en forma mancomunada. Y con ello transmite dicha información entre sus generaciones más allá que algunas adultas y algunos adultos son analfabetos. En la misma operación transmiten entre generaciones secretos sobre sitios arqueológicos, familiares y que tienen interés por preservar de la mirada de los foráneos o de la “sociedad de abajo” (teniendo en cuenta ellos habitan al pie de la cordillera en una zona más alta). La comunización es una práctica que les ha permitido mantener y transmitir su legado. Ello se advierte en el sostenimiento de prácticas indígenas, de familias federales, de la trashumancia en el entorno cordillerano y utilizando -incluso- un sociolecto propio en el que pueden reconocerse arcaísmos del castellano propios del siglo XVII. La escuela parece no sólo no reconocer ese legado, sino operar los mandatos políticos de una fantasmagoría contra insurgente estatista. Así, la comunidad antigua del Manzano Histórico es considerada “ignorante” y a partir de esa concepción se legitima la expropiación de sus tierras. Propiedad sumamente apetecida por la “sociedad de abajo” y por el estado. En esa operación fue necesario fijar en el territorio las marcas del estado con un monumento sanmartiniano en un supuesto manzano donde pernoctó en su retorno a Mendoza en 1822. Hostería, monumento, árbol histórico, cuartel, escuela, reserva natural, museo sanmartiniano fundan la ocupación estatal con un código contra insurgente que desplaza como sitios históricos el antiguo casco de la Estancia Los Chacayes y sus centenarias alamedas, los bosquesillos de chañares en donde a mediados del siglo XX se continuaban prácticas indígenas mortuorias y se entierran yacimientos arqueológicos con viviendas de la cultura de Agrelo para su “preservación”. Así, en 2002 se proyecta fantasmagóricamente la grieta de 1969 sobre el edificio de la antigua escuela al nuevo edificio para dar cuenta de un riesgo, de un peligro sobre la posibilidad de terminalidad de la escolarización de sus niñeces. Y en la proyección se arremolinan y depositan

⁸ Conceptualización que hemos podido profundizar en la tesis de doctorado: Elgueta V.M (2023) “Institucionalización de la instrucción en las Primeras Letras en el Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1771 y 1872” (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo) y en otras publicaciones precedentes como la descripción del dispositivo didáctico de un taller de la cátedra de práctica e investigación educativa en la formación de profesorado en sociología, ciencia política y administración pública, trabajo social y comunicación social (Elgueta, V.M. 2022) y un análisis posible de la trayectoria de conformación del Grupo Académico PAIPA de la Unidad Académica de Río Gallegos de la UNPA (Elgueta, V.M., 2023). En ese marco, la noción de núcleo dramático testamentario emerge en diálogo con los aportes de: Hannah Arendt (1954) sobre crisis de la educación; Jacques Derrida (1997) sobre archivo; Leticia Katser & Alejandro De Oto (2013) sobre la espectrología derridiana; Anahí Mastache (1993) sobre representaciones de la formación, y la patología de las instituciones educativas según Fernando Ulloa (1969).

fantasmáticamente en el relleno del arroyo Las Pircas el recuerdo de aluviones concretos que pusieron en riesgo a sus niñeces durante el horario escolar en 1972, y tantas operaciones de apropiación de la tierra mancomunada que tienen como hito la donación con cargo para una Villa Cívica de 1973. Y con esto último, la insistencia en la memoria de la comunidad que pese a que se donó tanto la escuela se hizo en un relleno mientras se utilizó el resto para camping y actividades recreativas para la “sociedad de abajo” muy lejos de la Villa Cívica anhelada por la comunidad. El primer intercambio con el equipo de investigación en 2002 con la comunidad más antigua registró una solicitud: “no le cambien el nombre a las cosas”. Dando cuenta sobre los modos en que nuevos radicados tomaban el código contra insurgente estatista para cambiar la versiones sobre los sitios históricos, sus nombres geográficos, las referencias resguardadas por la comunidad. Operación de sentido con la cual se justificaban a sí mismos en consonancia con el relato fantasmagórico oficial del estado. ¿Quién se opondría en Mendoza a un reconocimiento y exaltación del Padre de la Patria José de San Martín? Era necesario asentar en ese territorio su monumento olvidando su paso es un eslabón más de su exilio... y que la consolidación del estado en el paraje no sólo invisibiliza la historia de la comunidad del Manzano Histórico sino también la memoria de una empresa comunitaria que el Valle de Uco emprendió en forma colectiva entre 1930 y 1960 de construcción del camino hacia Chile por el mismo trayecto que antes usaron indígenas, que fue camino real durante la colonia española, testigo de la gesta sanmartiniana, paso de Charles Darwin, arreo de ganado hasta 1960 y espacio de trashumancia de la misma comunidad más antigua en los tiempos contemporáneos. En concurrencia con estos planteos, en 2013 la comunidad educativa de la escuela elije preservar la historia oficial del paraje y darla a conocer a los turistas en inglés.

El **arconte** refiere a quienes ofician como gobernantes del archivo: comunidades o grupos académicos, custodios de saberes y tradiciones, guardianes de legados, quienes han sido asignados para su transmisión. Que tienen la atribución de normar, catalogar, proporcionar acceso o restringirlo. Esa posición no es ajena ni independiente de las regulaciones y mandatos que operan sobre los archivos. Y sobre las cuales arcontes pocas veces tienen plena conciencia. Cuando esta posición refiere a docentes pone en análisis varias cuestiones: el propio acceso al archivo (plena, parcial, rudimentaria); su elección y selección del corpus del archivo que se configura como contenido escolar en función de una intencionalidad; la ubicación en una estructura de roles determinada por una organización y sus regulaciones; la sujeción a condiciones de trabajo; sus propias representaciones sobre su oficio y las tradiciones a las que adscribe... entre otros aspectos. Quienes ofician de **arcontes docentes**, deciden intencionalmente (con todos los condicionantes sociales, políticos, culturales, ideológicos y corporativos –entre otros-) el archivo que ponen a disposición de nuevas generaciones. Y en dicha decisión, se ven animados por distintas representaciones de aquello que consideran consiste la práctica de formación y sus dispositivos de intervención. En este caso tenemos dos tipos de arcontes: la **comunidad más antigua** y la **comunidad educativa con sus docentes**. La interacción con las niñeces en 2013 a partir del dispositivo de la línea histórica local puso en evidencia la vigencia de una transmisión entre generaciones del legado de la comunidad en la que oficiaron de arcontes abuelas y abuelos (puede advertirse en una de las protagonistas del relato del huevo de oro). El archivo de la comunidad antigua se transmite, circula y opera en forma sincrónica con el que transmite la comunidad arcóntica escolar que replica el código contra insurgente estatista fantasmagórico donde indígenas

prefieren a los blancos, sus varones son feminicidas y -en general- están muertos... donde el partido federal no existe porque fue proscripto y exiliado y -entre tanto- quienes sigan insistiendo con esas historias no son más que ignorantes analfabetos que no terminan de comprender qué ha marcado el estado como sitio histórico y qué ha preferido enterrar o dejar librado a otras versiones que borren las huellas de otras identidades que termina por considerar no argentinas.

Y en cuanto a los **herederos**, refiere al colectivo humano al que se da acceso (pleno, parcial, rudimentario, nulo) al archivo. El grado de acceso al archivo define su condición: que va de la apropiación a la privación... y tiene efectos en las posiciones sociales que se distribuyen o se restringen a distintos grupos sociales. Y es en las posibilidades de la apropiación que se adquiere la herencia. Por otro lado, el acceso al archivo entraña siempre la posibilidad de su transformación. La apropiación de la herencia por parte de herederas/os supone una transformación. Y en esa posibilidad se asienta una crisis que tiene como encrucijada: o se cuida al archivo de las/os nuevas/as herederas/os o se cuida a las/os nuevas/s herederas/os del archivo... y en esa encrucijada se anudan distintas representaciones fantaseadas de arcontes y herederas/os. La escolarización de las niñas para los pobladores antiguos significaba la posibilidad de que accedieran a saberes que les permitiera resguardar su propiedad mancomunada. Sin embargo, con el correr del tiempo advirtieron su acceso estaba restringido a una escolarización rudimentaria. El primer maestro les mostró a través de su propia elección de traslado que la escolarización de sus niñas en el paraje no sería nunca suficiente. Entre tanto, el archivo de la propia comunidad mantiene sus propias estrategias de transmisión entre generaciones en donde las prácticas de mancomunalización han sido efectivas. La preservación de la copropiedad, el sostén de prácticas de trashumancia con ganado, el silenciamiento de los sitios geográficos y arqueológicos considerados relevantes y mantener un sociolecto con arcaísmos del siglo XVII ponen en evidencia su vigencia en el tiempo. Y el problema que sigue vigente, cómo hacer que alguna generación acceda al archivo de la “comunidad de abajo” que les permita defender bajo las reglas de esa misma sociedad su tierra y su propio archivo.

Así, la grieta en el edificio opera como palimpsesto en el que se precipitan como relleno una gran multiplicidad de circulaciones fantasmáticas de la comunidad del paraje y fantasmagórica de la “sociedad de los de abajo”. Entre tanto, se sigue esperando vuelva a aparecer un huevo de oro que tal vez abra otras posibilidades, la comunidad del paraje sigue abrigando esa esperanza.

3. El problema del relleno en el análisis institucional de la educación

3 El problema del relleno en el análisis institucional de la educación

- 1 RELLENO como herencia: estrato.** Es necesario recorrer el acervo del análisis institucional en educación para “reclamar nuestra herencia”
- 2 RELLENO como herencia: archivo.** Dónde se guarda lo que documentamos. Quién/es atesoran lo que objetivamos
- 3 RELLENO como exploración:** los fenómenos institucionales con los que entre venimos nos impulsan a conquistar otras disciplinas y ciencias
- 4 RELLENO como fantasmática.** Los espectros pueden ser fantasmagóricos y estar destinada a instalar culturas de mortificación como operación política

Cuatro reflexiones finales sobre el problema del relleno en el análisis institucional de la educación: 1) relleno como herencias en estratos;

2) relleno como archivo; 3) relleno como conquista de otras disciplinas y ciencias, y 4) relleno como fantasmática y como fantasmagoría.

3.1. PRIMERA REFLEXIÓN. Relleno como herencia

Cada desarrollo de una comunidad científica remite a un saber que custodia como herencia. Esto afecta también a los equipos y las comunidades de cientistas sociales ligados al análisis institucional en la que se inscriben distintas tradiciones. Así, una de las tareas centrales de analistas es explicitar cuáles son las tradiciones en la que inscribe sus propias afiliaciones, el uso que hacer de los dispositivos de intervención y los efectos que opera en el acto de su apropiación de acuerdo con los territorios singulares de intervención, investigación y/o formación en los que se utiliza. La necesidad de explicitar la posición desde la cual se investiga/interviene/forma y el posicionamiento que se asume constituye en sí mismo un aporte a los enfoques institucionales. Y ello en función de dos razones. La primera, porque da cuenta de la propia interpretación y apropiación de las tradiciones que toma como referencia de los enfoques institucionales. Y la segunda, porque los desarrollos de los enfoques psicosociales e institucionales son múltiples y variados. Y ello conlleva a un análisis metodológico y epistemológico de sus combinaciones, articulaciones y/o contraposiciones frente a escenarios de investigación/intervención y/o formaciones singulares en los que se sitúan dichas elecciones. Lo que conlleva un diálogo entre hechos, materiales empíricos y fenómenos sociales y los marcos referenciales que pongan de manifiesto un abordaje clínico y en su devenir dramático.

En este marco, la posibilidad de explicitar las tradiciones que se toman como herencia permite que la comunidad de cientistas sociales pueda poner en análisis el propio devenir de la novela institucional del análisis institucional; el modo en que ciertas tradiciones perduran o decaen en función de ciertos contextos situacionales; el uso de dispositivos de intervención/investigación/formación con sus resguardos epistemológicos y metodológicos, y el modo en que se configuran distintos grupos de cientistas sociales como herederas/os y arcontes de los enfoques institucionales en diálogo con otras tradiciones.

3.2. SEGUNDA REFLEXIÓN. Relleno como archivo

Como el análisis institucional remite a prácticas situadas sus contribuciones no son una mera entelequia. Dan cuenta de experiencias de intervención/investigación/formación en el que se acumulan materiales empíricos que son los que validan, contextualizan y sostienen los aportes. En ese marco, uno de los desafíos en los enfoques institucionales es cómo poner a disposición los archivos. Y ello en varios sentidos.

El primer sentido cómo volver accesible dichos archivos a las comunidades, instituciones y actoras/es con quienes se ha interactuado. En esta dirección, una ocupación recurrente y irrenunciable es la de producir materiales de devolución. Y ello advertidos contra la posibilidad de una práctica extractivista que ha caracterizado a algunas tradiciones de las ciencias sociales. Pero, además, atendiendo las reglas de actuación de los enfoques clínicos y entendiendo dicha instancia -devolución- como un momento de coproducción de saberes y de restitución a las comunidades,

instituciones y/o actores para que se apropien de dichos materiales. Entrevistas desgrabadas, catálogos o muestras de fotografías, copias de archivos obtenidos... constituyen algunos exponentes de este tipo de materiales de devolución que suele estar dirigido en forma particular a quienes produjeron y compartieron la información puesta en juego y sobre las cuales se reserva un contrato de confidencialidad.

El segundo sentido, la producción de materiales de devolución con avances de procesamientos en distintos formatos (escritos, digitales, audiovisuales) que entrañan un trabajo de sistematización de los materiales obtenidos y que no se los considera como productos acabados sino como nuevos dispositivos de investigación/intervención/formación que habilita otros ciclos de indagación situada. Periodizaciones o líneas históricas, juegos didácticos específicos, reseñas, mapeos de referencias situadas espacialmente... algunos de estos materiales que suele sistematizar los aportes de varios materiales empíricos con un resguardo de la confidencialidad y son propuestos para su análisis colectivo o individual en un momento de avance de la interacción con las comunidades, instituciones y/o actores sociales.

El tercer sentido, cuál es el destino y destinatarios de la producción de informes de investigación/intervención/formación producidos en los enfoques institucionales: ¿comunidad de científicos sociales?, ¿actores sociales de comunidades, espacios sociales y/o instituciones en donde se sitúan los desarrollos?, ¿reservorios de carreras, equipos de investigación, grupos académicos, bibliotecas universitarias? En este sentido, uno de los riesgos de los que no está excepto los enfoques institucionales sobre la difusión de su repertorio de marcos referenciales y hallazgos desconectado de las experiencias situadas y singulares a las que remiten empíricamente.

Y un cuarto sentido, abre la discusión sobre el espacio físico o digital donde se alojan todos estos materiales y el acceso público o restringido que se da a los mismos.

3.3. *TERCERA REFLEXIÓN. Relleno como conquista de otras disciplinas y ciencias*

En los enfoques psicosociales el carácter dramático de los materiales obtenidos requiere salir a la conquista de otras disciplinas y ciencias con el propósito de captar aquello que se dice, analiza, interviene, entre viene o interactúa. Y ello no para subsumir los sentidos de los relatos en las gramáticas y semánticas propuestas por distintas disciplinas y ciencias volviendo los relatos meros casos de diagnósticos consuetudinarios. En ese sentido, romper los cotos disciplinares (con el riesgo que conlleva incursionar en otros campos) significa captar cómo cada ciencia y disciplina constituye sus propias novelas institucionales en función del objeto/sujeto configurado como objeto/sujeto en estudio/intervención/ formación. Este tipo de análisis institucional se constituye como una herramienta que puede contribuir con criterios de pertinencia sobre las tradiciones tomadas y utilizadas como cajas de herramientas para la interpretación. En ese marco, es necesario renunciar a la pretensión de agotar con experticia otro campo, poder hacer interconsultas a expertas/os y habilitar la exploración del marco referencial seleccionado de acuerdo el carácter dramático del material empírico obtenido. Por lo dicho, los enfoques institucionales no sólo entrañan ciclos de indagación en su desarrollo, sino también del uso de distintas tramas de marcos referenciales que permiten distintas aproximaciones al material empírico puesto en análisis/intervención/formación.

3.4. *CUARTA REFLEXIÓN. Relleno como fantasmática y como fantasmagoría*

Los enfoques institucionales sostienen que en la construcción de relatos de las comunidades, grupos e instituciones se produce una circulación fantasmática compartida. Nuestros materiales empíricos nos permiten afirmar que en la circulación también se anidan operaciones políticas con circulaciones fantasmagóricas. Así, tanto la circulación fantasmática (espectral) como la fantasmagórica es susceptible de ser analizadas al modo de sustratos o capas que configuran palimpsestos. Para comprender esta operación podemos servirnos del análisis que Friedrich Nietzsche hizo de la tragedia en el mundo griego: “El griego conoció y sintió los horrores y espantos de la existencia: para poder vivir tuvo que colocar delante de ellos la resplandeciente creatura onírica de los olímpicos (...) nos muestra con gestos sublimes cómo es necesario el mundo entero del tormento, para que ese mundo empuje al individuo a engendrar la visión redentora, y cómo luego el individuo, inmerso en la contemplación de ésta, se halla sentado tranquilamente, en medio del mar, en su barca oscilante” (Nietzsche, F. 1995: 54-58).



A partir de esta cita, y para finalizar, el relleno en lo institucional puede alojarse en un abanico de posibilidades y combinaciones contrapuestas que van del resguardo y protección al abandono y la crueldad. Donde la combinación que se adopte goza de un grado de ambigüedad que requiere ser dilucidado. En tiempos donde los derechos de las mujeres, ancianos, comunidad LGBTQ+, discapacitados, migrantes, grupos racializados son puesto en riesgo como operación política las categorías de circulación fantasmática y fantasmagórica puede ser una contribución para comprender dichas operaciones e intervenir y educar para que las mismas no se sigan perpetuando con códigos contra insurgentes que buscan silenciar su lugar en la historia; devolverlos al closet; confinarlas a una vida hogareña en clave patriarcal; banalizar el feminicidio, la homofobia, la aporofobia, la transfobia, la xenofobia y cualquier otra forma de injusticia social en aras de un proyecto político restringido para unos pocos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. (2009). El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal. Biblioteca Nueva.
- Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Bleger, José. (1958). *Psicoanálisis y Materialismo Dialéctico* (1958th ed.). Paidós. https://proletarios.org/books/Bleger-Psicoanalisis_y_Dialectica_Materialista.pdf
- Butelman, I. (2006). *Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica* (4th ed.). Paidós.
- Derrida, J. (1995). *Mal de Archivo*. Madrid, Editorial Trotta.
- Elgueta, V.M. (2007). “La escuela en el relleno”. En *Primera Jornadas Nacionales: “Los enfoques institucionales en educación”*. REDEI. 10 años. Resistencia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
- Elgueta, V.M & Reghitto, C. (2013) “Tenencia de la tierra, trabajo y relación con el Estado: tres núcleos dramáticos de una comunidad andina, rural y de frontera de Mendoza”. En Rodríguez Yurcic Ana Laura y Ana Marcela Ficcardi (Comps). (2013). *Memorias de la Reunión Científica: El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales* (Centro de Publicaciones. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO, Ed.). Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/6100/memorias-de-la-reunion-cientifica.pdf
- Elgueta, V. M. (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, V. M. (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, V. M. (2023). La novela institucional del Grupo Académico PAIPA. Acerca de herederos y legados. *Informe Científico Técnico UNPA*, 15(2), 173-181.

Elgueta, V.M. (2025) *Hilos en la Trama. Análisis Institucional en Educación. Colectivo NOESUNAPIPA, FCPyS – UNCUIYO, Mendoza*

Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós.*

Fernández, L. (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, L. (2007). El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. *Actas Pedagógicas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación UNCO, Revista*, 07–27.

Fernández, L (2013) "La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidad de análisis". En Rodríguez Yurcic Ana Laura y Ana Marcela Ficcardi (Comps). (2013). *Memorias de la Reunión Científica: El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales* (Centro de Publicaciones. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO, Ed.). Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/6100/memorias-de-la-reunion-cientifica.pdf

Fernández, L. (2015). Acerca de las crisis, las configuraciones defensivas y su trámite. El Caso de las instituciones educativas y la violentación. 72, 703–742.

Guha, R. (1997). "Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad Surasiática". En RIVERA CUSUCBQUI, Silvia & BARRAGÁN Rossana. *Debates Postcoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad. La Paz, Saphis.*

Guha, R. (2002). *Las voces de la historia. Y otros estudios subalternos. Barcelona, Crítica.*

Jaroslavsky, E. (2015). Entrevista a René Kaës. *Revista de Psicoanálisis e Intersubjetividad. Volumen 5- 2009. Traducida por Jaroslavsky Ezequiel en 2015.*

Kaës, R. (1997). "Introducción al análisis transicional". Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal. In KAËS, René (1997). "Introducción". En KAËS René & Otros (comp.). *Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal. Ediciones Cinco.*

Kaës, R. (2000). Filiación y afiliación. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, Número 16., 121–139.

Katser, L. & De Oto, A. (2013). "Intervenciones espectrales (O variaciones sobre el asedio)". En revista *Tabula Rasa* N° 18, enero-julio 2013. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Katzer, L. (2015). "Márgenes de la etnicidad: de fantasmas, espectros y nomado-lógica indígena. Aportes desde una «etnografía filológica»". En *Tabula rasa*, (22), 31-51.

Lourau, R. (2008). *El Estado Inconsciente. Caronte Ensayos.*

Mastache, A. (1993). *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito.*

Nietzsche, F. (1995). *El nacimiento de una tragedia* (A. Sánchez Pascual, Ed.; XIII). Alianza Editorial.

Ravinovich, D. (2005). "Teóricos Psicoanálisis: Escuela Francesa. Dictados por la Dra. Diana Rabinovich. Teórico 1 - Martes 05-04-05". Extraído de repositorio de la Facultad de Psicología de la UBA.

Reghitto, C. & Elgueta, V.M. (2022). Investigar e intervenir con niñas y niños de las comunidades. El caso de una comunidad andina, de frontera del centro oeste mendocino (2002-2013). II Encuentro de Etnografías Colaborativas y Comprometidas en Argentina. Construir comunes - deconstruir "comunalidades" más allá del "método". Mendoza, 27 a 29 de junio de 2022.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica* (1st ed.). Paidós.

Varela, C. (2015). El estado y las instituciones. En KRIEGER (comp.) Sociología de las organizaciones, Buenos Aires: Errepar. Errepar.

Varela, C. (2010). Varela, Cristián, “La psicología institucional argentina. Orígenes y fundamentos”, Segundo Congreso Nacional y Primer Encuentro Internacional de Psicosociología Institucional, Universidad Nacional de Salta, agosto 2010, 12-14. | 1968 grupalista /. <https://milnovecientossetentaiocho.blogspot.com/2020/08/varela-cristian-la-psicologia.html>

Ateneo IV -23/09

Lecturas en clave institucional: acerca de una experiencia extensionista con escuelas secundarias en Córdoba

Lic. Olga Silvia Ávila. Lic. en Cs. De la Educación. Mg. en Investigación Educativa con Orientación Socio antropológica. Profesora de Posgrado, ex Profesora Titular por concurso de la Cátedra Análisis Institucional de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, investigadora y extensionista. Ha sido coordinadora del Área Educación del Centro de Investigaciones, Vicedecana, Secretaria de Extensión y Directora del Programa de DDHH de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

Comentarista: Dra. Marta Reinoso. Directora del Programa de Análisis Institucional y del Servicio de Intervención y Asesoramiento Institucional. UNPA- Río Gallegos. Investigadora y Profesora Titular Regular de la Cátedra Formal 3 Diagnóstico de Instituciones Educativas de la UNPA-UARG. Directora y Profesora de diversos posgrados en Universidades Nacionales.

Laura Arese

Olga Silvia Avila

El texto que presentamos busca sintetizar algunas de las cuestiones expuestas y conversadas en el marco del Ciclo de Ateneos: "*Perspectivas institucionales en el análisis de los problemas y prácticas sociales actuales*" que tuvo lugar en septiembre de 2024. En esa ocasión, propusimos visitar en "clave institucional" el devenir de un programa pedagógico que desde hace más de una década venimos promoviendo en la ciudad de Córdoba. Creemos que recuperar aquella experiencia, sus tramas, sus protagonistas y sus sentidos, es un ejercicio necesario en tiempos de negacionismo.

En el Ateneo estuvimos presentes algunas de quienes venimos sosteniendo la experiencia desde sus orígenes, a partir de lo cual fue posible compartir tanto los ejes centrales que estructuran el Programa "Jóvenes y Memoria Córdoba", como delinear algunos trazos respecto de los procesos que tuvieron lugar a lo largo de los años en el entramado de su *institucionalización*. Nos interesa dar cuenta aquí de las especificidades del Programa, al mismo tiempo que mostrar la forma en que tomó cuerpo como propuesta interinstitucional a partir de que el equipo del sitio de memoria Campo de la Ribera invitara a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba a llevar adelante esta experiencia de manera conjunta. Asimismo, es de especial relevancia considerar aquellas aristas que cobraron densidad a medida que se daban pasos en esa construcción conjunta y se abría el juego sus protagonistas, a saber: jóvenes y docentes de las escuelas secundarias, integrantes del sitio de memoria y distintos actores sociales convocados en los territorios y por las instituciones.

En el primer apartado, presentamos algunas coordenadas generales que orientan la lectura en clave institucional. El abordaje de la experiencia se desarrolla en los siguientes apartados. En el segundo, damos cuenta de los entramados institucionales que estuvieron en los orígenes del programa, aquellos que le dieron forma en los años posteriores de funcionamiento y los distintos momentos que marcaron su impronta general hasta el presente. En el tercero, nos abocamos a dar cuenta de algunas dimensiones de los procesos que el Programa impulsó al interior de las Escuelas. Nos centraremos en los desafíos que surgen a la hora de trabajar el programa, sus objetivos y sus encuadres en escuelas públicas de sectores populares, población que crecientemente viene poblando las instituciones secundarias a partir de la implementación de obligatoriedad dispuesta por la Ley 26.206 y las políticas que la acompañaron y cuya presencia conmueve los instituidos que cimentan lo escolar, sus formas y supuestos educativos, los saberes y sus transmisiones, los modos de habitar lo público, los intereses que manifiestan y las problemáticas que se configuran en el seno de los establecimientos. Para finalizar proponemos algunas reflexiones para pensar el futuro en el seno de las cada vez más serias controversias instaladas en la sociedad y el clima crecientemente represivo.

1. Algunas coordenadas conceptuales en la perspectiva institucional

Las perspectivas institucionales que asumimos constituyen las lentes puestas en juego a la hora de analizar los contextos en los que nuestra tarea ha ido teniendo lugar y asumir miradas orientadoras de las acciones y las relaciones en la que se fue caminando y anudando el proyecto. Nos remiten a un amplio campo de pensamiento, prácticas y reflexiones, nutrido por desarrollos conceptuales, estudios analíticos y experiencias de intervención fértiles para capturar los procesos vividos y volverlos objeto de intercambio intelectual y práctico. Estas miradas convergen en considerar a las instituciones como formaciones sociales que amalgaman en el tiempo procesos de diversa escala y especificidad, configurando pautas reguladoras del hacer cotidiano y proveedoras de sentido en el seno de los intercambios propios de la vida en común.

Asimismo, nuestros enfoques parten de ubicar al propio investigador, analista o actor institucional, en el campo de análisis para reconocer su involucramiento e identificar de qué modo su propia historia personal, social o subjetiva se pone en juego a la hora de investigar o intervenir en los espacios institucionales; propone la construcción de vínculos reflexivos entre los actores para hacer de la producción de conocimientos un momento en el espiral de búsquedas y transformaciones necesarias; un soporte de saber para abrir cauces instituyentes e imaginar horizontes prospectivos animados por posicionamientos ético políticos determinados.

Como primera coordenada la historicidad marca la inscripción de las instituciones en el devenir temporal ligado a las estructuras y procesos en las que se gestan y despliegan. En tanto que productos sociales complejos, ordenan la vida social en torno a funciones históricamente conformadas; asumen diferentes contenidos, matices y perfiles, según sea el contexto específico en el que se materializan y los recorridos particulares a los que se anudan los distintos momentos de su constitución, los avatares que atraviesan en el tiempo y los sujetos que participan en los mismos. Una segunda coordenada invita a comprender lo institucional en el cruce, siempre en tensión de procesos sociales

de diversa escala, otros que tienen lugar en el seno mismo de las diversas instituciones —lo institucional en sí, al decir de Garay (1996)— y aquellos que contienen y expresan a los sujetos con sus múltiples trayectorias y vivencias. Estas complejidades entraman el hilado de cada espacio, impulsan su rumbo, modulan las tensiones y las articulaciones colectivas, los encuentros y desencuentros entre grupos y sujetos en distintos momentos.

En este punto, la noción de singularidad institucional como tercera coordenada, nos acerca la cotidianidad para hacer foco en los establecimientos concretos como espacios locales en los que se condensan procesos de diversa magnitud encarnados y tallados activa y creativamente por sujetos. Son los sujetos, actores colectivos y cotidianos quienes tienen en sus manos la invención de la vida institucional en el día a día, en sus resoluciones y rutinas, en sus contradicciones y apuestas.

Precisamente, los procesos de institucionalización —cuarta coordenada— son ese lugar activo y turbulento en el que se van resolviendo modalidades de hacer y pensar compartidos y en tensión, sedimentando prácticas y contenidos ideosincráticos, formas de vinculación y estilos de relaciones. Son el lugar de confluencia de muy diversos componentes cuya multiplicidad se va anudando en un entramado procesual siempre tallado por actores con la marca de sus tiempos y situaciones. En su seno se dirime la pugna entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre aquellas pautas establecidas, consolidadas y afirmadas, y aquello que las desborda, las transforma y abre cauce a lo distinto. Siguiendo a Castoriadis (1993), es el imaginario social instituyente que se juega en la producción de institucionalidades concretas, desafiando la estabilidad de lo instituido para gestar cursos de acción que lo sobrepasan o contradicen.

A escala de los establecimientos y los territorios, estos son el lugar de sedimentación, de permanencia, de cristalización de significaciones a largo plazo, pero también de creación, de imaginación y gestación de vínculos re-investidos hacia el mañana. Tal es la impronta de la institucionalización; construir y sostener, conmover y rebasar, y en esa alquimia, perfilar el entramado de lo colectivo de la mano de los sujetos que lo protagonizan. En cada institución, en cada espacio comunitario, en cada grupo de trabajo puesto en acción se expresan estas lógicas institucionales, nutridas de la especificidad de su historia, de su función y su configuración propia; dan lugar a modos de relacionarse y hacer creados con la materia prima de lo dado para responder a los momentos vividos y las interpelaciones de la realidad a resolver.

Así también, en el encuentro entre instituciones diferentes se despliegan ciertas lógicas acuñadas en la singularidad que al encontrarse se vuelven más explícitas, expanden su especificidad y se diferencian con mayor fuerza al estar “unas frente a otras”; es por este motivo que exigen un esfuerzo de lectura y de puesta en diálogo, tarea que sólo puede llevarse adelante desde el papel creativo de los sujetos en acción.

En la experiencia que exponemos, al menos tres instituciones pusieron en marcha sus acervos y vitalidades para hilar sinuosamente un proyecto compartido que fue condensando un pensar colectivo, un bagaje de estrategias y herramientas, multiplicidad de ideas y cursos de acción. Recuperaremos más abajo algunas de estas cuestiones para intentar una lectura en “clave institucional”, y mostrar esos “hilados” de un proyecto en común; también para dar cuenta de cómo los actores comprometidos en su construcción, fueron implicándose y anudando prácticas para convertirlas en caja de herramientas a compartir y enfrentar las dificultades que sólo cobraban nitidez a medida que se avanzaba entremedio de las miradas de muy diversos actores.

2. Hilados institucionales: actores, momentos y procesos en el despliegue de la propuesta y su devenir en el tiempo

El Programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro* fue creado en el año 2002 en La Plata por la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. Nació con el fin de incentivar “el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias bonaerenses”⁹. La propuesta, sin embargo, no se limitó al fortalecimiento de un contenido curricular. En poco tiempo, el tratamiento de la dictadura se configuró como punto de partida de un proyecto pedagógico más amplio, basado en la activación de procesos colectivos de construcción de memorias locales. Hoy el Programa bonaerense se dirige no solo a escuelas sino también a “organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires” y propone no solo trabajar sobre memorias relativas a la última dictadura, sino también “la vulneración de los derechos humanos en democracia”¹⁰. Así, su objetivo general es promover en diversos ámbitos de formación y encuentro juvenil una comprensión crítica del pasado y el presente desde la perspectiva de los derechos humanos.

Los creadores del Programa buscaron federalizar la propuesta, promoviendo que sea apropiada e implementada de manera autónoma por parte de instituciones u organismos públicos en distintas partes del país. En Córdoba, asume la tarea en 2011 el ex centro de detención clandestino y hoy Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera. Este Espacio había sido inaugurado un año antes, en el marco de la Ley Provincial de la Memoria N° 9286 (2006) que dispuso la creación del Archivo Provincial de la Memoria, entre cuyas funciones se encontraban preservar y asegurar acceso público a las instalaciones que funcionaron como centros clandestinos de detención o hubieren sido utilizadas por el terrorismo de Estado.

La primera edición del “Jóvenes y Memoria Córdoba” (bautizado de ese modo para diferenciarlo de la propuesta bonaerense) que tuvo lugar en 2011 sigue en sus rasgos fundamentales la propuesta de La Plata. La metodología implementada, en su esencia, se sostiene hasta la actualidad. Se convocan equipos de jóvenes de escuela secundaria, coordinados por un docente o equipo de docentes, para que lleven adelante una investigación de algún tema relativo a memoria local de su comunidad (escolar, barrial, etc.), desde un enfoque relacionado con el último período dictatorial y los derechos humanos. La particularidad de esta metodología es el protagonismo que le otorga a los y las jóvenes. Se espera que sean ellos y ellas quienes elijan el tema, delimiten un problema y lleven adelante un plan de trabajo, consistente en actividades como: hacer entrevistas a referentes relevantes de la comunidad, visitar archivos y hemerotecas, consultar bibliografía especializada, contactarse con organismos de derechos humanos para solicitar testimonios, información y apoyo. Al finalizar el proceso de investigación —que se extiende aproximadamente desde abril a

⁹ Texto de presentación “¿Qué es *Jóvenes y Memoria*?” disponible el 01/03/16 en <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/>.

¹⁰ Texto de presentación “¿Qué es *Jóvenes y Memoria*?” disponible el 13/06/2025 en <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/>.

noviembre— los equipos expresan los resultados obtenidos a través de una producción de formato también a su elección, en general de carácter artístico: revista, programa de radio, obra de teatro, mural, video ficcional o documental, canciones, intervención callejera, entre otros. A fin de año, estas producciones son presentadas en un encuentro en donde participan todos los equipos participantes. En algunas ocasiones, se logró que algunos equipos cordobeses viajaran a Chapadmalal para participar del encuentro organizado por la Comisión Provincial de la Memoria de Buenos Aires, en donde se reúnen y presentan los proyectos desarrollados en el marco de la edición bonaerense del Programa y de otras partes del país.

El resultado de la primera edición del Jóvenes y Memoria Córdoba en 2011 fue alentador. Por una parte, en el nivel del marco institucional macro, se obtuvo un apoyo de relevancia para facilitar su recepción en el ámbito escolar: el Ministerio de Educación de la Provincia declaró la versión cordobesa del Programa de interés educativo¹¹. Esto resultaba coherente con procesos de institucionalización de la enseñanza de los derechos humanos en curso, ya que en 2010 se había promulgado una nueva ley de educación, la Ley Provincial n° 9870, que establecía lineamientos generales para impulsar su incorporación a las currículas, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Por otra parte, en el nivel de los procesos iniciados al interior de la propia institución y en relación a su territorio, los resultados también fueron satisfactorios. Se trabajó con equipos participantes de tres escuelas, una organización social barrial y el grupo de jóvenes de una parroquia de la zona. Por otra parte, el Área Educación (hoy renombrada Área Pedagogía de la Memoria, por lo que la llamaremos de este modo) asumiría a partir de entonces, como una de sus tareas específicas llevar adelante el Programa Jóvenes y Memoria Córdoba. Destacamos que el recién creado sitio encontró en este Programa una herramienta potente para aproximarse a uno de sus objetivos: desarrollar propuestas culturales y educativas que permitieran fortalecer el intercambio con la comunidad cercana, en particular, la constituida por los barrios aledaños. Situado en una zona periférica de la ciudad, conformada por un conglomerado de barrios con gran presencia de militancia social, pero con muchas vulnerabilidades, el Campo de la Ribera consideraba este diálogo prioritario. En particular, uno de los logros que el equipo coordinador recuerda de ese año fue el lazo cultivado con una escuela vecina, el Ipetym n° 133 Florencio Escardó, que tenía una relación especial con el espacio antes de su reapertura como sitio de memoria, pues durante varios años había funcionado en el mismo edificio luego de que fuera abandonado como centro de detención clandestino. Un grupo de estudiantes de esta escuela participó en la edición 2011 y tuvo la oportunidad de volver a transitar e interrogar las huellas edilicias del pasado de su propia institución aportando nuevas miradas que enriquecieron la historia transmitida por las guías del sitio.¹²

¹¹ Resolución ministerial n° 571, 16/6/2011.

¹² Nos permitimos una breve reseña de este vínculo, para dar una idea del complejo entramado que estaba a la base del deseo del Campo de la Ribera de fortalecer su vínculo institucional con el territorio del que forma parte. El predio del Campo de la Ribera funcionó desde 1975 hasta 1978 como base operativa del “Comando Libertadores de América”, organización paramilitar dedicada al secuestro, tortura, vigilancia y desaparición de personas. En 1978, a causa de múltiples denuncias, el Comando devuelve el predio para que allí funcione su institución originaria, la Prisión Militar de Encausados. En 1984 la CONADEP

Sobre esta base, al año siguiente, en 2012, el Área Pedagogía de la Memoria decide implementar dos cambios importantes en busca de fortalecer la propuesta atendiendo a sus condiciones locales. En primer lugar, se evaluó que el alto nivel de dedicación que requería la participación en el Programa a los coordinadores de los equipos participantes, hacía necesario que esta se viera compensada con algún reconocimiento para su carrera profesional que era, en su gran mayoría, docente. Así, se diseñó una propuesta para que la trayectoria de investigación en el Jóvenes y Memoria por parte de los y las coordinadores, pudiera ser reconocida con puntaje oficial en la Red Provincial de Formación Docente Continua de la Provincia de Córdoba. El Jóvenes y Memoria Córdoba adoptó entonces la forma de un curso de capacitación docente acreditado por dicha Red, lo cual implicó: fortalecer la oferta de encuentros formativos destinados a los docentes coordinadores, sistematizar el uso de bibliografía y el enfoque académico, e implementar una evaluación general al finalizar el curso. Este nuevo formato permitió darle mayor visibilidad y atractivo a la propuesta. En los años sucesivos, permitió llegar a cada vez más destinatarios, incluso fuera de la Ciudad de Córdoba. Atendiendo a esto, destacamos que, aunque la construcción y puesta en funcionamiento del Programa fue iniciativa del Campo de la Ribera, el Gobierno de la Provincia brindó un apoyo institucional importante: con el doble aval otorgado —primero con la mencionada declaración de Interés Educativo, y luego con la admisión como curso en la Red sostenida a lo largo de los años—, como así también con una política curricular favorable a la inclusión de las temáticas relativas a derechos humanos. Este apoyo institucional, en su dimensión estatal, otorgó un marco de legitimación favorable a la continuidad del Programa cordobés a lo largo de los años.

El segundo cambio de relevancia de 2012 tuvo que ver con una alianza institucional que el Área Pedagogía de la Memoria del Espacio propuso para fortalecer su propuesta. Ese año contactó a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH) la cual era visualizada como referente en relación a los saberes que el Programa ponía en juego y como posible aliada en relación a los desafíos que presuponía la formalización como curso de capacitación. La demanda, tal como fue formulada a la FFyH apuntaba, por un lado, a contar con especialistas, docentes e investigadores del campo de las humanidades, que pudieran colaborar para nutrir los encuentros formativos para docentes participantes del Programa. Por otro lado, se ponderaba con entusiasmo la posibilidad de incorporar estudiantes o egresados y egresadas recientes que, como

realiza una inspección del lugar y lo integra al informe *Nunca Más* como CCD. En 1986 la Prisión Militar es nuevamente trasladada y el edificio queda abandonado. A fines de los 80 vecinos comienzan a luchar por un establecimiento para la escuela primaria “Canónigo Piñero” que funcionaba en una capilla del barrio. En 1990 el gobierno compra el ex-CCD y lo destina para ese fin. A partir de la demanda generada por las familias de los egresados de la escuela, que carecían de recursos para llegar a secundarios alejados de la zona, en 1991 comienza a funcionar también allí una escuela secundaria, hoy Ipetym n°133 “Florencio Escardó”. Los integrantes de esa institución relatan que su paso por el predio estuvo atravesado por la circulación de un saber —bajo la forma de rumores y leyendas— en torno a lo allí sucedido: pasado en parte oficialmente reconocido por la CONADEP, y en parte ignorado y olvidado por la indiferencia gubernamental respecto de la memoria y destino del predio. A este malestar se sumaba la inadecuación del edificio para alojar a una institución educativa. Esto se tradujo en una sostenida lucha de la comunidad por obtener un nuevo edificio que fue acompañada por organismos de derechos humanos nucleados en la “Red Social la Quinta”, quienes comenzaron a reclamar a su vez la construcción de un espacio para la memoria en el predio. Finalmente, la Escuela fue trasladada en 2009 a un edificio ubicado a pocos metros y en 2010 se inaugura en el predio el “Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera”. A partir del 2010 la Escuela y el Campo mantuvieron contacto y el pasado que los une ha sido central en ese vínculo. En las visitas guiadas por el espacio las guías señalan las marcas que testimonian el paso de la escuela y cuentan a los visitantes sobre ello. La participación de estudiantes de esta escuela en Jóvenes y Memoria, fue una oportunidad para profundizar este vínculo y promover su apropiación por parte de una generación de jóvenes estudiantes.

parte de un trayecto académico, pudieran colaborar en distintas tareas, tales como la organización de los encuentros con jóvenes y el acompañamiento a los equipos participantes.

Este llamado fue al encuentro de procesos que se venían desarrollando al interior de la Escuela de Ciencias de la Educación de dicha Facultad. En esta Escuela se dictaba desde el año 2010 un espacio curricular nuevo en su plan de estudios: el Seminario “Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas”, en cuyas primeras ediciones se había invitado a integrantes del Programa “Escuela-Comunidad” del Ministerio de Educación Provincial y de la “Red de la Quinta” a compartir el trabajo desarrollado junto a las escuelas primaria, secundaria y jardín de infantes de la zona de La Ribera, instituciones a quienes se acompañó en sus luchas y demandas edilicias, sociales y educativas¹³. En ese marco, se desplegaron algunas actividades en las que los equipos del Campo de la Ribera fueron invitados al Seminario y se llevaron adelante actividades en común con la participación de estudiantes y profesores universitarios, todo lo cual generó un escenario propicio para anudar acciones interinstitucionales y territoriales.

Finalmente, son dos los espacios de la Facultad que responden a este pedido de articulación por parte del espacio de memoria: además del Seminario “Procesos Comunitarios e intervenciones pedagógicas”, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Ambos conforman un equipo extensionista integrado por estudiantes, egresados y docentes que comienza a trabajar codo a codo junto al Área responsable del Jóvenes y Memoria Córdoba en el Campo de la Ribera. Desde entonces, la relación entre los espacios institucionales se fue fortaleciendo. En los años sucesivos esta alianza pasó de ser la prestación de una colaboración puntual del espacio universitario al sitio de memoria, a dar lugar a un equipo de coordinación interinstitucional del Programa en Córdoba.

Desde el lado universitario, el llamado del Campo de la Ribera también constituyó además una oportunidad para anudar hilos que ya se venían tejiendo en torno al trabajo más general de la FFyH sobre derechos humanos. En efecto, la Secretaría de Extensión y la Oficina de Graduados de esta Facultad venían colaborando activamente con el Equipo Argentino de Antropología Forense desde 2003 y organizaron la presentación de su experiencia en escuelas secundarias; con posterioridad se había desarrollado el Programa “Entregeneraciones”, incorporando otras múltiples actividades dirigidas a los jóvenes y en 2012, fue creado el Programa de Derechos Humanos de la Facultad, a partir del cual se institucionalizaron las actividades referidas a memoria y los vínculos con diversas organizaciones.

Así, en sus primeros años, el Jóvenes y Memoria Córdoba se nutrió de la confluencia de múltiples procesos institucionales vinculados al trabajo territorial en torno a los derechos humanos. Desde 2012 a 2016, se sostuvo anualmente ganando cierta visibilidad en la escena educativa cordobesa. El número de la convocatoria se mantuvo estable con pequeñas oscilaciones en torno a 15 escuelas

¹³ La “Red de la Quinta” constituyó una experiencia potente de trabajo territorial desplegada durante varios años en barrios de Córdoba en la que participaron instituciones educativas, organizaciones e instituciones sociales, espacios públicos tales como centros de salud, dependencias ministeriales y universitarias. A través de la misma se abordaron y resolvieron múltiples necesidades de las comunidades zonales, constituyendo un antecedente de relevancia en historia del trabajo intersectorial e interinstitucional. Ver nota al pie anterior para una reseña del vínculo de esta Red con la historia del Campo de la Ribera.

participantes por edición. En esos años el equipo de coordinación conformado por la FFyH y el Campo de la Ribera exploró y afinó el dispositivo de trabajo y cosechó experiencias y numerosas reflexiones compartidas. El equipo se consolidó en su dinámica interinstitucional, no solo a los fines de la implementación logística del curso, sino también como espacio de producción en torno a los desafíos pedagógicos, políticos, filosóficos que implicaba el proyecto. De este modo, mediante distintas estrategias, aprovechó un marco estatal, nacional y provincial, favorable a la curricularización y, más en general, a la institucionalización educativa de discursos y debates relativos a los derechos humanos y la historia reciente, para tomar contacto e ingresar a una diversidad de escuelas cordobesas¹⁴. Allí encontró procesos institucionales con sus propias complejidades con los que buscó entablar un diálogo y sobre los que a continuación, diremos algunas palabras.

3. El Programa en las escuelas: tensiones y apuestas en un escenario en transformación

Interesa contextualizar estos años de trabajo en los procesos socio educativos vinculados a la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida en la Ley 26.206 (2006), proceso cuya envergadura como desafío colectivo ha sido escasamente calibrado por el conjunto social y por una parte importante de sus actores directos. Si bien la ampliación de la matrícula en el nivel no es un fenómeno nuevo, la definición del estatuto de “obligatoria” como nivel completo en el marco de una normativa claramente atravesada por la perspectiva de derechos, supone una impronta asumida por el Estado en el marco de sus políticas que, además, abrió el juego a múltiples procesos en el seno de los distintos sectores sociales.

La presencia creciente de sectores populares en la escuela secundaria se vio reflejada tanto en el número de estudiantes y familias que por primera vez llegaron a ingresar a las aulas, como en el número y distribución territorial de los establecimientos, número de docentes, propuestas curriculares, programas de inclusión y articulación comunitaria. En Córdoba, estudios producidos por investigadores universitarios mostraron la complejidad de estos procesos, así como sus aristas a veces contradictorias y profundamente atravesadas por la vivencia concreta de las condiciones de escolarización que enfrentaron los sectores populares. En un artículo sustentado en estadísticas oficiales y reconstrucciones propias, se afirma al referirse a la dinámica de la matrícula entre 2003 y 2011:

“Lo primero que nos muestra el resultado del análisis es un significativo crecimiento en el

¹⁴ Entre 2014 y 2016 el trabajo compartido al interior del equipo de coordinación dio algunos frutos que cabe mencionar aquí. En 2014, mediante un Voluntariado Universitario financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación se amplió el equipo de estudiantes que colaboraron activamente con la ejecución del Programa. Al año siguiente se produjeron dos materiales: un *Cuadernillo de orientaciones y recursos*, destinado a docentes participantes del curso, que sistematiza definiciones, acuerdos y marcos pedagógicos construidos en aquella primera etapa (disponible en: <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/items/6cfd0c3c-47fe-42ca-b6e1-c4eab465aa6b>), y un video institucional para la difusión de la experiencia a través de las voces de algunos de sus participantes, incluyendo estudiantes y docentes (disponible en: <https://youtu.be/h-RCjIG5LaE?si=1sESywmCYHpaDYS->). Finalmente, en 2016 mediante una beca de la UNC se financió una práctica extensionista destinada a indagar el fortalecimiento del vínculo entre el Programa cordobés y un tipo singular de institución escolar: los PITs —Programas de Inclusión y Terminalidad—, un formato de escolaridad destinado a jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado o no han iniciado la escuela secundaria.

acceso al nivel medio para todas las clases del espacio social construido. Las familias de clase baja son las que vieron un mayor beneficio en las políticas de acceso al nivel medio. Su crecimiento en el acceso al nivel es de un 42%, pasando de un 34% en 2003 a un 76% en 2011. Le siguen, en orden de importancia, la clase media-baja con un crecimiento de un 31%, la clase media-alta con 24% y la clase alta con un 18%.” (Giovine, 2017)

Ciertamente, que el crecimiento en el acceso ha beneficiado a todas las familias del espacio social pero, como es de esperar, las familias menos favorecidas son las que se han beneficiado más, sobre todo por ser las más rezagadas. De todos modos, se puede observar todavía la presencia de la fuerte desigualdad entre la clase alta, que tiene sólo un 5% de jóvenes entre 13 y 17 años sin acceso al nivel secundario, y la baja, que todavía cuenta con un 24%. (Gionvine, 2017)

La complejidad institucional de la cuestión se vislumbra más claramente si ponemos “rostro” a los estudiantes y entramos a las escuelas a reconocer a los jóvenes que las habitan, los espacios sociales de los que provienen, los entornos vinculares y experienciales, sus modos de estar y apropiarse — o no— de lo escolar, las demandas y tensiones que atraviesan la relación de muchos de ellos y sus familias con el lugar de “alumno de escuela secundaria”. En nuestras investigaciones hemos podido reconstruir, además, una gama heterogénea de posicionamientos adultos respecto de estos “nuevos actores” que va desde el interés en transformar prácticas para albergar esa novedad hasta el rechazo velado o explícito con relación a “chicos que no son para ir a la secundaria” (Avila, 2023). Todo ello, implica sustancialmente, la necesidad de poner signos de pregunta respecto del acervo disponible en cada grupo social, en cada territorio, en cada comunidad y en cada joven para tejer un puente con la propuesta del Programa y abrir camino a los múltiples cauces que las memorias locales pueden ofrecer.

En sus más de diez años de funcionamiento, el Jóvenes y Memoria Córdoba convocó a un conjunto muy diverso de instituciones escolares. Transitaron el programa escuelas públicas y privadas, de zonas céntricas y barrios periféricos, de sectores vulnerables, medios y de manera más ocasional, medios-altos. Además de los IPEMs (Instituto Provincial de Enseñanza Media) se incluyeron también otros formatos escolares, con sus propias singularidades, tales como los PITs y las escuelas para adultos. Incluso, aunque en menor medida, participaron espacios no escolares como los CAJS (Centros de Acción Juvenil) y organizaciones sociales que trabajan con jóvenes.

Más que organizar una lectura de los procesos institucionales que haga justicia a esa gran diversidad, quisiéramos destacar algunas complejidades que dan cuenta de la profundidad de los desafíos a transitar en el camino de construir lazos reflexivos con estudiantes de sectores populares en el ámbito de las instituciones escolares y a través de aquellos docentes que se acercaron a compartir la propuesta. El Programa apuntó, con especial tesón, a impulsar en el interior de escuelas de zonas periféricas y visitadas por sectores populares una pregunta por la memoria e invitó a desplegarla en la relación de éstas con la comunidad y con el propio equipo interinstitucional de coordinación; construyó progresivamente y a partir de la experiencia compartida un dispositivo de trabajo ofreciendo metodologías y orientaciones gestadas en su

recorrido de institucionalización y al calor de la exigencia impuesta tanto por el entusiasmo y las demandas como por las dificultades y disyuntivas, a veces difíciles y no anticipadas, en las que se vio implicado.

En este punto resulta particularmente importante destacar la invitación a elaborar proyectos referidos a “memorias locales” y a involucrar a los jóvenes en búsquedas y relevamientos al interior de sus comunidades, a partir de una investigación que acerque a diferentes actores y ofrezca la posibilidad de tomar la palabra, abrir un espacio de enunciación al que los sectores populares usualmente se encuentran escasamente convocados. Encontrar la temática que mejor aporte al trabajo colectivo entre los estudiantes, comenzar a poner palabras a esas experiencias cercanas y llevar estas elaboraciones a formatos de comunicación que permitan ser compartidos con grupos de alumnos de distintos establecimientos en los encuentros organizados en el sitio de memoria, supone un camino complejo de transitar y, a veces, con dificultades poco anticipables. Implica apelar a saberes y discursos de los cuales los sectores populares no han podido apropiarse en muchos casos o que aún conociendo los sucesos, no han transitado las discusiones y las acciones colectivas que suelen darse en los sectores medios. Es decir, se abre la pregunta acerca de la dificultad por habitar un campo de sentidos, una “lengua” ya muy bien articulada en la universidad y en los sitios de memoria pero que no ha tenido el mismo recorrido en las comunidades a las que pertenecen los alumnos. Por el contrario, resulta complejo acceder y codificar una experiencia local: los estudiantes y sus profesores se encuentran frente a un conjunto de significaciones y redes discursivas instituidas —a lo largo de las luchas y la institucionalización de los espacios— que les resulta de difícil apropiación y frente a lo cual se pone en tensión la posibilidad de abrirse paso en ese universo y elaborar una palabra propia.

Tal como señalamos en un trabajo anterior,

“De este modo, el programa atiende a un requerimiento central del enfoque de la pedagogía de la memoria. La construcción de un espacio de enunciación en los que los sujetos del aprendizaje puedan expresarse y ser escuchados, implica reconocer las desigualdades que existe en la distribución simbólica del ejercicio de la memoria y la palabra testimonial. En el contexto argentino, la clase media universitaria, por ejemplo, ha tenido mayor posibilidad de manifestarse a través de organismos de derechos humanos, la producción intelectual, los dispositivos judiciales y medios de comunicación. Los sectores populares, en cambio, no cuentan aún con la misma legitimidad y vías de acceso al debate público, lo cual implica que muchas de sus memorias locales permanezcan silenciadas, o mejor dicho, sin construir. El programa apuesta a transformar esa desigual distribución de la palabra, convocando a escuelas donde tanto la elaboración de memorias sobre la dictadura, como la articulación en primera persona de discursos y perspectivas en torno a derechos humanos, son una novedad reciente”. (Arese, 2018)

En este marco, Interesa tomar nota de una cuestión sustancial a leer como movimiento gestado en el despliegue del Programa: la posibilidad de reconocer —a través de la pregunta por la memoria— a los sujetos en su experiencia social e institucional; de comprender la fuerza instituyente que conlleva

acoger las voces de estos nuevos actores en las escuelas para contar su historia y la de sus territorios como modo de apropiarse de lo escolar. Aportar, desde el Programa a la pluralización de lugares simbólicos en las tramas escolares e invitar a los jóvenes de sectores populares a habitarlos construyendo legitimidad y derecho desde la propuesta formativa sustentada, anuda sentidos poco previstos hacia un horizonte de mayor democratización.

En conexión con esto, en barrios y escuelas de sectores populares, encontramos una complejidad adicional en cuanto a la vivencia actual y cotidiana de la violencia institucional —temática que se plantea como interés insistente en algunos grupos de jóvenes— o a las fragilidades enfrentadas día a día cuando los derechos democráticos no son respetados o atendidos. En el diálogo sostenido con jóvenes participantes del Programa, nos hemos encontrado ante la percepción de continuidad entre los relatos de la dictadura y la vida cotidiana actual en los barrios, entre aquella represión y la contingencia de la vida a merced de situaciones de atropello y desconocimiento de derechos a las que estos jóvenes están expuestos. Sin dejar de acoger el malestar y la búsqueda de respuestas al sentimiento de indefensión en muchos espacios institucionales y barriales por parte de los jóvenes, nos vimos en la necesidad de afinar ideas y discursos a proponer desde el Programa, a fin de establecer las diferencias entre la dictadura y los tiempos vividos. Buscamos historizar y contextualizar aquellos y estos relatos, brindar perspectivas a los jóvenes para evitar el aplanamiento de la lectura histórica, pero al mismo tiempo, habilitar las luchas por ampliación efectiva de derechos que despuntaban en estos planteos.

En definitiva, en la medida en que la introducción de saberes, prácticas y perspectivas sobre memoria y derechos humanos en escuelas cordobesas es una apuesta por su democratización, también implica hacer lugar a su transformación institucional a partir de los sentidos que abren las diferencias y desigualdades que se expresan en su seno.

Reflexiones para imaginar el futuro

Repensar y recorrer la experiencia del Programa Jóvenes y Memoria Córdoba, nos ha permitido elaborar prismas conceptuales contextualizados en cursos de acción concretos y recuperar enfoques institucionales fértiles para acompañar prácticas *entre* instituciones. La lectura que presentamos acerca de los recorridos transitados tanto desde la universidad, como del sitio de memoria y las escuelas secundarias en tiempos y espacios compartidos, permitió reflexionar acerca de los procesos de institucionalización vividos. Si miramos hacia atrás desde el presente, la constitución de un equipo cuyo trabajo ha reunido ideas y estrategias, dispositivos y orientaciones disponibles, supuestos ético-políticos y definiciones educativas, da cuenta del modo en que se ha arribado a crear un acervo en común arraigado en esos diversos colectivos institucionales y sostenido por sujetos fuertemente implicados en el Programa.

Documentos, propuestas, estrategias formativas y de investigación comunitaria, publicaciones, audiovisuales, fotografías nutren ese bagaje que, sin embargo, es sobre todo una construcción simbólica y social de institucionalidad pública puesta en acto para hacer memoria entre instituciones y entre generaciones. De allí que ya no es necesario como otrora, discutir cada acción, cada decisión; el equipo coordinador del Programa cuenta con un conjunto idiosincrático apropiado y disponible, producto de esas relaciones y de esas decisiones talladas en el tiempo, activo para abordar desafíos

futuros.

La llegada a las escuelas a través de los distintos mecanismos perfilados en nuestros recorridos a lo largo de las distintas etapas de trabajo y desarrollo del Programa, es otra de las cuestiones centrales desde el punto de vista de la experiencia institucional. Fue posible reconocer el papel de los sujetos, especialmente de los profesores y sus intereses, para acompañar su búsqueda y persistencia a la hora de abrir el espacio necesario para el trabajo en memoria y derechos humanos al interior de los establecimientos. Asimismo, la propuesta de invitar especialmente a escuelas de sectores populares abrió caminos impensados de encuentro con actores sociales cuya experiencia en torno a la memoria requiere de atención y especificidad. Acompañando a la efectivización de la obligatoriedad en la escuela secundaria, siendo parte también de ese proceso de institucionalización prescripto por la Ley 26.206, nos encontramos no sólo siendo parte de los contenidos formulados por la propia Ley respecto de la democracia y la memoria, sino también descubriendo algunas claves del trabajo de orfebres que requiere abrir espacios de enunciación que alberguen la palabra de esos jóvenes y sus historias, sus identidades y expectativas, para construir una memoria que les interpele y también los nombre de modo de hacerlos parte de la institucionalidad educativa.

Finalmente, a la hora de revisar los procesos ligados al ingreso del Programa en las escuelas cordobesas, no podemos dejar de apuntar también a las repercusiones derivadas de algunos cambios ocurridos en el nivel del contexto social e institucional más amplio. En los últimos diez años, se viene produciendo en este nivel un creciente menoscabo de algunos de los sentidos que legitiman la propuesta general del Programa como una propuesta de interés educativo que se inscribe y profundiza lineamientos curriculares vigentes, tanto provinciales como nacionales. Si bien tales lineamientos curriculares hasta ahora no se han modificado, por lo cual el Programa no ha perdido su respaldo normativo, lo cierto es que la enseñanza de los derechos humanos y el tratamiento de cuestiones relativas a la última dictadura militar en el ámbito escolar, se vieron sujetos a progresivos cuestionamientos a partir de los virajes en el discurso gubernamental sobre estas temáticas en los períodos de 2016-2019 y 2023 a la actualidad. Con sus diferencias,¹⁵ ambos periodos contribuyeron a horadar los sentidos contruidos en torno al terrorismo de Estado bajo la consigna “Memoria, Verdad y Justicia”, y de este modo, a debilitar el fundamento experiencial en que se sostuvo cierto consenso democrático que hasta ahora había permitido hacer del lenguaje de los derechos humanos un lenguaje común, aunque habitado por diversas voces y no exento de disputas. La negación o relativización de la dictadura del 76 como genocidio, o de sus alcances y consecuencias, o incluso su abierta reivindicación pública por parte de figuras importantes y no marginales del arco político —fenómeno hasta ahora inédito en nuestra historia democrática—, no es (solo) una provocación dirigida al pasado, sino una apuesta al futuro, a un proyecto de sociedad en el que no tiene lugar el igualitarismo, el antiautoritarismo y el sentido de justicia y solidaridad social ínsito en el lenguaje de los derechos que, con sus vaivenes, se fue construyendo en el devenir

¹⁵ Sobre la posición del gobierno de Macri en torno a la cuestión de los derechos humanos, cf. Tzeiman (2017) y Lvovich, Grincpun (2022). Sobre el gobierno de Milei pueden consultarse los informes del CELS: “Terrorismo de estado y políticas de memoria, a seis meses del gobierno de Javier Milei” (2024a) y “Memoria. El año en que el pasado se hizo presente” (2024b).

de las últimas cuatro décadas. Así, en un marco en el que se conmueven ciertos aspectos de lo instituido, también los procesos instituyentes que buscamos iniciar en Jóvenes y Memoria se ven seriamente amenazados. En la medida en que el marco institucional más amplio en el que se había amparado la propuesta se vuelve hostil en relación, nada más y nada menos que al propio lenguaje de los derechos como un lenguaje político democrático, se vuelve más urgente el desafío al que hemos aludido aquí, de hacer que las voces que habitan este lenguaje sean aún más diversas de lo que son, que ese lenguaje sea aún más hospitalario y expanda sus horizontes de sentido para nombrar experiencias de injusticias y proyectos de vida en común hasta ahora inarticulados. Por nuestra parte, continuamos apostando a las posibilidades que anidan en el entramado artesanal, tanto entre docentes y jóvenes, como entre instituciones que con su propia autonomía relativa persisten como productoras de sentidos; escuelas, universidad y sitios de memoria, necesitan continuar encontrándose y redoblar su imaginación pedagógica.

Bibliografía

Arese, L. (2018) Democratización de la memoria en escuelas de sectores populares. Reflexiones a partir del programa educativo argentino "Jóvenes y Memoria". Ponencia presentada en 1º Congreso Mundial de Educación. EDUCA 2018 A Coruña. España. 22-24 de febrero 2018.

Avila, O. S. (2023). Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos. *Cuadernos de Educación*, n° 20. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/7.+Avila%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/7.+Avila%20(2).pdf)

Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. *El imaginario social*. Editorial Nordan-Comunidad.

Centro de Estudios Legales y Sociales (2024a): "Terrorismo de estado y políticas de memoria, a seis meses del gobierno de Javier Milei". Disponible en: <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2024/06/INFORME-TERRORISMO-DE-ESTADO-Y-POLITICAS-DE-MEMORIA-A-SEIS-MESES-DEL-GOBIERNO-DE-JAVIER-MILEI.pdf>

Centro de Estudios Legales y Sociales (2024b) "Memoria. El año en que el pasado se hizo presente". En Informe especial: Milei. 1 año. Disponible en: <https://cels.org.ar/anuarioultraderecha/memoria/>

Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Ida Butelman (comp.) *Pensando las Instituciones*. Paidós.

Giovine, M. (2017). Desigualdad educativa en el nivel medio en Córdoba: las clases dominantes y la ampliación y diversificación de la oferta. Ponencia presentada en el V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10629/ev.10629.pdf

Lvovich, A. D., & Grinchpun, B. M. (2022). Banalización, relativización, negacionismo: Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, n° 12. Universidad Nacional del Litoral. <https://doi.org/10.14409/rc.10.12.e0014>

Tzeiman, Andrés (2017). *Radiografía política del macrismo. La derecha argentina: entre la nación excluyente y el desafío democrático*. Caterva.