

CAPÍTULO 3

SOBRE HUELLAS, RECORRIDOS, DISPOSICIONES Y CONCURRENCIAS EN LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES Y LA INVESTIGACIÓN

Víctor Martín Elgueta¹

En el esfuerzo de evocar se entremezclan experiencias y algunas figuras espectrales suelen insistir. Buscan expresarse en palabras y entrar en ese territorio donde la experiencia atraviesa ese sinuoso umbral donde el análisis de la propia implicación acontece. Tres apartados conforman este texto, contruidos en momentos diferentes del dispositivo de escritura, lectura e intercambio que nos dimos entre quienes convergemos con nuestros testimonios de vida sobre nuestra relación con las universidades, los saberes y los grupos académicos en este libro.

“Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía” fue el primero de los escritos que reconstruye mi propia experiencia de formación-investigación-intervención desde los enfoques institucionales. “Algunos trazos sobre la propia trayectoria de investigación” constituye el segundo escrito luego de intercambio entre colegas con la lectura y escucha mutua de los primeros escritos. Con este nuevo texto, intenté reconstruir mi trayectoria de investigación

¹ Profesor titular de la cátedra de práctica e investigación educativa. Ciclo de profesorado. Profesor e investigador en carreras de posgrado con especialización en análisis institucional en las prácticas sociales y maestría en análisis institucional. Integrante fundador del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. Todos los desempeños en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

para advertir los sentidos que aparecen en mi experiencia de investigar y ser investigador.

Y “Disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos” es un tercer apartado que se corresponde con el tercer escrito luego de varios intercambios entre colegas, encuentros de formación y de diálogo con Lidia Fernández. En ese contexto, es un texto en el que resuenan como eco escuchas, diálogos, voces polifónicas y algunas autorías compartidas.

Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía.

Experiencias de formación-investigación- intervención

En este primer escrito elucido cuál es el legado de Fernando Ulloa en mi propia experiencia como analista institucional. Lo organicé en cuatro partes: “Un hábito entre los hábitos”, “Profesor NO universitario”, “Ágrafas/os al exilio” y “Entre venir con Fernando Ulloa”.

Un hábito entre los hábitos

Una primera insistencia espectral evoca mi cursado del Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación en Pastoral Juvenil en el Instituto Superior de Profesorado Don Bosco A-1005, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), entre 1990 y 1995. Tiempos en que habitaba entre mis elecciones personales el anhelo de ser religioso en una congregación que surgió en forma contemporánea y en el mismo país –Italia– que los salesianos, pero diferente: los Josefinos de Murialdo. Viajaba cerca de una hora y media entre Villa Bosch del Partido de 3 de febrero del Gran Buenos Aires y ese edificio salesiano gigante de Almagro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: instalaciones en la que habían sido estudiantes pupilos tanto Carlos Gardel, como el “hijo de cacique” Beato Ceferino Namuncurá.

En 1993, cursé Análisis institucional con el profesor Fabián Otero. Este docente seguía el mismo dispositivo y bibliografía de la cátedra de Lidia Fernández (de eso me daría cuenta muchos años después) en la carrera de ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en donde él mismo había cursado y egresado. En consecuencia, la acreditación se hacía a través de la

participación y elaboración de un informe de diagnóstico institucional centrado en un trabajo en terreno en una escuela secundaria.

Observación del edificio y sus espacios físicos; observación del barrio porteño en el que estaba emplazado; observación de clases; entrevistas institucionales individuales y grupales a directivos, apoderado legal, docentes; trabajo con técnicas proyectivas con estudiantes. Muchas lecturas de referentes teóricos atravesaban la formación en este espacio curricular: Lidia Fernández, Gerald Mendel, Sandra Nicastro, René Kaës, y el famoso artículo de 1969 de Fernando Ulloa “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”.

La escuela secundaria en análisis era privada y confesional. Y en el diagnóstico institucional a través de categorías de Ulloa advertimos como *modalidad* o *figura patológica* que se producía un desplazamiento de la preocupación de enseñar y de aprender por la centralidad en las actividades pastorales: retiros espirituales, convivencias de jóvenes, encuentros juveniles alrededor de los proyectos pastorales de la escuela, salidas de evangelización, misiones a otras provincias del país. Encontrábamos en dicha descripción una forma singular de advertir de qué modo aparecía en nuestros materiales empíricos un predominio del hábito sobre el aprendizaje.

A modo de paradoja, quienes cursábamos Análisis institucional (varones y mujeres que la mayoría estábamos en formación como religiosos en distintas congregaciones) funcionábamos como equipo de investigación. Afirmábamos –por entonces– que habíamos encontrado en la singularidad del caso de esta escuela que el *hábito* sustituía la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje en uno de los sentidos literales del término. Esta experiencia de veinteañero marcaría mucho tiempo mi propio uso de las primeras categorías de Fernando Ulloa y de su noción de *patología institucional*. En mi recorrido por esta contribución del autor interpreté tempranamente que su preocupación por el sufrimiento o la infelicidad del ser humano estaba en sintonía con la obra publicada en 1930 por Sigmund Freud: *El malestar en la cultura*. En ella, 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.

Por entonces interpreté que Fernando Ulloa tuvo como intención ampliar esta tercera razón de sufrimiento o infelicidad del planteo freudiano asociada a las relaciones entre seres humanos y que hacía esa propuesta desde una perspectiva psicoanalítica. Y que en su preocupación por la salud mental –explicitando que las instituciones no están enfermas sino quienes enferman son seres humanos– describió las *modalidades* o *figuras patológicas* vinculadas a distintos tipos de organizaciones institucionales que se ocupan de la experiencia humana en distintas situaciones:

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

La detección diagnóstica de *modalidades* y *figuras patológicas* para Ulloa en el campo de la salud mental se inscribe en una perspectiva psicoprofiláctica. Es decir, la prevención de la enfermedad mental que tiene como referente la experiencia cotidiana de sufrimiento o infelicidad en organizaciones institucionales en dos sentidos: como sistemas institucionales enfermantos y/o como sistemas perturbados que se presentan como ocasión de externalización de conflictos internos individuales, y que constituyen sistemas defensivos ante la angustia que se ha convertido en pautas institucionales.

Por otro lado, ante sus aportes, es necesario explicitar que quedaron fuera de la tipificación otras organizaciones instituciona-

les mencionadas por el mismo Freud en *El malestar en la cultura*, tales como religión, ciencia o arte (en sus prácticas como lenitivos ante la dificultad de alcanzar la felicidad o la de evitar el dolor del sufrimiento). U otras, que luego sí serán objeto de los enfoques institucionales como Estado (otros escritos y experiencias de Fernando Ulloa, o aportes de René Lourau) o Familia (que Ulloa aborda en su artículo para ejemplificar el uso metodológico de sus categorías o que está presente en otras obras como las de Gerald Mendel), entre otras. Y en las que quedaría establecer –siguiendo el legado de Ulloa– cuáles serían las situaciones en la que se encontrarían las humanidades en cada organización institucional.

Finalmente, en el cursado de Análisis institucional experimenté un *abordaje clínico* del objeto institucional a partir de los supuestos planteados por Fernando Ulloa: a) con técnicas en un encuadre que presentó un mínimo de fracturas, b) en un abordaje gradual que contenía un nivel complejo de análisis que daba paso a otros subsiguientes, y c) que requería experiencia y conocimientos en interacciones grupales garantizado –en esa instancia– por el profesor del espacio curricular.

En 1994 me retiraría de la congregación religiosa ante la prohibición de realizar un taller de dibujo y pintura por invitación y beca de mi profesor de filosofía del arte, quien junto a su esposa desarrollaba una propuesta que combinaba arte y filosofía en el barrio porteño de San Telmo. El superior provincial de la congregación religiosa argumentaba que debía renunciar a mis propios deseos en aras de los objetivos de la congregación. Y que mi renuncia era voluntad de la divinidad en función de mi voto de obediencia. Ese instante fue de develamiento (caída de velos); y los aportes de las *figuras o modalidades patológicas institucionales* de Fernando Ulloa se complementaron con el análisis del movimiento de la introyección y proyección en el análisis de mi propia relación como sujeto con la institución religiosa de la congregación. Asimismo, con las críticas a la religión contenida en la obra de Sigmund Freud *El malestar en la cultura* combinados con los planteos de Gerald Mendel sobre la autoridad y el acto poder.

Las críticas se volvieron crisis personal cuando llevaba cinco años en la congregación, había hecho los votos temporales como

joven religioso y los fines de semana convivía en una comunidad con otros sacerdotes: jóvenes adultos y adultos mayores. Algunos de ellos convencidos y con un estilo de vida coherente con sus votos, otros con una carga de sufrimiento que era difícil de simular. Y había quienes tenían una doble vida y con ello una doble moral que era un secreto a voces, pero a quienes se les exigía un cuarto voto de modo implícito: la discreción. Y en ese escenario me cuestioné sobre mi propio hábito: ¿sería feliz como religioso?, ¿cómo tramitaría la voluntad de poner las elecciones sobre mi vida (entre ellas la carrera de Profesorado en filosofía y ciencias de la educación con orientación en pastoral juvenil y –próximamente– la carrera de teología) a la voluntad y decisión de superiores investidos como autoridad divina en un acto de renuncia a mi propia voluntad por el voto de obediencia? Fue entonces que tomé conciencia del sufrimiento que me provocaba la introyección de ese mandato institucional de la congregación religiosa.

Por otro lado, entre 1993 y 1995 solicité y concurrí (la congregación religiosa lo costéó) a terapia con una psicóloga junguiana. Las continuas inmersiones en el dispositivo de psicología profunda me conducían oníricamente a un volcán. Con el encuadre correspondiente mi terapeuta me invitaba a entrar en él: retirar la lava, hacerlo accesible para ver qué había adentro... encontré una planta con un ramillete de flores rojas. Por indicación de la terapeuta las desenterré con cuidado y las trasplanté fuera del volcán para que pudieran seguir viviendo. Muchas metáforas y situaciones personales aparecieron asociadas en las distintas sesiones. Pero, a mediados de 1995, me era claro que para terminar de desentrañar algunas de las asociaciones (en especial las vinculadas a mis elecciones de género) tenía que irme de la congregación religiosa. Por ello, a finales de 1995 me retiré de la congregación y a inicios de 1996 me recibí y retorné a mi provincia natal: Mendoza.

Un proceso similar vivenciamos como estudiantes del profesorado, que éramos religiosas o religiosos consagrados con votos temporales, y emergió una pregunta: ¿a los *hábitos* de quiénes habíamos hecho referencia cuando realizamos el diagnóstico institucional de la escuela secundaria confesional durante el cursado de análisis institucional?

La experiencia de haber cursado Análisis institucional funcionó para gran parte de nosotros como un espacio transicional en la que cuestionamos nuestras experiencias de jóvenes religiosos consagrados. De hecho, fue el punto de partida de reuniones periódicas en la que nos autoconvocábamos jóvenes varones y mujeres para pensar nuestras elecciones vocacionales y las condiciones de hospitalidad o sufrimiento que encontrábamos en las congregaciones religiosas en las que estábamos afiliados. Por entonces, la publicación del Documento de Santo Domingo por parte del Papa Juan Pablo II, en 1992, generó un clima de incomodidad ante el abandono de postulados de la Iglesia Latinoamericana sobre la opción por los pobres, que se había expresado mucho antes en los Documentos de Medellín (1969) y Puebla (1979).

Cinco años formé parte de una comunidad fraternal de religiosos. Durante ese tiempo vivencié un trato de excepción por parte de la comunidad en la que estaba inserto: en el sentido mítico de las sociedades arcaicas propuesto por Enriquez (1992). Ser tratado como un “elegido de la divinidad” tenía muchas ventajas y privilegios. Dejar ese hábito constituyó –en sí misma– cierta vivencia de la experiencia existencial del exilio. De un día para el otro dejé de ser portador de un halo con el que me había manejado tan cómodamente en los entornos sociales que frecuentaba.

Profesor NO universitario²

En 1996 estaba instalado en Gran Mendoza. Mi primera inserción laboral fue en una secundaria de Tupungato (Valle de Uco, a 90 km del Gran Mendoza). Cuando arribé al lugar, antes de asumir el cargo, observé en la cordillera frontal de Los Andes al volcán con el mismo nombre: Tupungato. Y tuve una percepción de que ese era mi lugar, percepción que experimenté como certeza, como profecía a la que atribuí alguna intervención mítica que se reforzó una vez se confirmaba mi inserción laboral en la escuela. Asociación que fue objeto de elucidación posterior sobre mi relación con

² En Argentina, en el nivel superior del sistema educativo conviven dos subsistemas: universitario y provinciales o jurisdiccionales (que pueden ser universitario o no universitario de acuerdo a las políticas adoptadas por cada jurisdicción).

las instituciones educativas de ese departamento del Valle de Uco, pero que hasta ese entonces estuvo asociado a una interpretación mágico-esotérica de predestinación.

En esa secundaria ejercí como docente y asesor pedagógico por proyecto. Al año siguiente, 1997, me insertaría como profesor en el Instituto de Educación Superior (IES) 9-009 que funcionaba en turno vespertino en el mismo edificio de la escuela secundaria, y que tenía como logo el volcán de Tupungato. Concurseé y ejercí también el cargo de jefatura de investigación a la vez que integraba equipo técnico del área de investigación de la Dirección de Educación Superior (DES) de la Dirección General de Escuelas (DGE) del Gobierno de la Provincia de Mendoza.

La función de investigación en los institutos de formación docente era una novedad en 1997 a partir de la implementación del PTFD (Plan de Transformación de la Formación Docente) que era un programa nacional que estuvo vigente entre 1991-1995. Pero que paulatinamente fue dando paso al proceso de transferencia de las instituciones de formación docente del ámbito nacional al provincial (políticas de descentralización). El nivel superior en el sistema educativo provincial experimentó un incremento considerable en Mendoza y la función de investigación suscitó varias políticas de capacitación y financiamiento de algunos proyectos por convocatoria provincial o con carga horaria laboral destinada a tal fin.

Tempranamente, como profesor superior no universitario, me inserté en el nivel superior no universitario de Mendoza. Participé del primero de los proyectos del área de investigación de la DES desde una perspectiva etnográfica educativa y como integrante de equipo técnico de la provincia en un proyecto nacional de indagación del estado de situación de la implementación de reformas educativas en la EGB1 y 2: nivel primario antes de la Ley Federal de Educación de 1993. Ambas experiencias significaron un acercamiento a los equipos de trabajo de la investigadora chilena Verónica Edward y de la argentina Cecilia Braslavsky, entre 1997 y 1998.

En 1998, desde el ámbito institucional del IES 9-009 de Tupungato nos presentamos y obtuvimos financiamiento en la convocatoria 1998-1999 de proyectos de investigación de la DES. Nuestro objeto de estudio: la implementación de la EGB3 en el ámbito

rural de Tupungato, en el Valle de Uco (región central oeste, rural, andino y fronterizo de la provincia de Mendoza, Argentina). En forma paralela, fui beneficiario de la capacitación nacional –junto a otras y otros colegas de la provincia y el país– del postítulo en Análisis y animación socioinstitucional dirigido por Lidia Fernández y otorgado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Lo anterior, como parte de las acciones de la RE-DEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación) que reunía a profesionales en los enfoques institucionales de todo el país.

El análisis de la implementación del tercer ciclo de la EGB en Tupungato (Elgueta, 1999) configuró como objeto de interrogación a cuatro escuelas rurales de ese departamento, a través del uso del andamiaje metodológico clínico propuesto por Ulloa relativo al estudio de las articulaciones, fracturas y movimientos institucionales –en especial circulación entre la institución y el contexto comunitario. El análisis de la articulación del espacio institucional se combinó con los aportes de mapeos de la geografía de la percepción. Así, se desarrollaron entrevistas institucionales a directivas y directivos, educadoras y educadores e integrantes de familias; capturas fotográficas de los espacios internos y alrededores; bosquejos de los espacios sociales percibidos por estudiantes; observaciones de clases; registro de conversaciones con estudiantes; observaciones de clases y de la cotidianidad escolar, entre otras.

En forma inmediata y posterior a esta investigación, en el 2000 el postítulo en análisis y animación socioinstitucional proponía dos diseños de investigación: uno centrado en entrevistas a profesorado formador de los institutos de formación docente y otro sobre la propia institución de formación docente y su contexto. Yo escogí el segundo diseño que requería recorridos por los alrededores del IFD y su interior; entrevistas a integrantes de la institución y pobladores de Tupungato; revisión de documentos institucionales para reconstruir la historia institucional, entre otros. La observación y la entrevista institucional fueron las técnicas centrales de un diseño metodológico cuyo propósito era el de elaborar un diagnóstico institucional.

En consecuencia, tenían en común ambas experiencias de investigación la preocupación sobre la relación entre las instituciones educativas y sus contextos de inserción. Y por ello, convergieron

en ambos casos el uso de aportes de Fernando Ulloa de su artículo de 1969 sobre el panorama dinámico de un organismo institución en los cuatro movimientos o sectores en inter juego propuestos por el autor: a) integración–dispersión, b) circulación entre la organización institucional y la comunidad, c) circulación de la comunicación intra e interinstitucional y d) en la relación entre sujeto e institución, el juego de la identificación introyectiva/proyectiva.

Para cada movimiento o sectores dinámicos propone algunos indicadores (al modo de analizadores propuestos por George Lappassade y René Lourau). Me detendré en uno en particular que se utilizó en devenir de las investigaciones acontecidas entre 1998-2003. Como ya expresamos, el análisis se centró en la circulación entre la institución y el contexto comunitario. Se tomó como indicador el índice de efectividad o la *producción efectiva*, entendido como esa relación entre los objetivos explícitos y posibles de la organización y sus resultados reales.

Respecto a la investigación sobre la implementación del tercer ciclo de la EGB en las escuelas rurales de Tupungato podemos esbozar algunos rasgos. En la provincia de Mendoza en 1999 se implementó octavo año. Y en 2000 se ejecutó un programa nacional denominado *Proyecto 7* destinado a financiar la obligatoriedad hasta el noveno año de todas las escuelas rurales de la provincia. Pero esto cambió durante 2001 cuando finalizó el programa nacional y la provincia decidió primarizar séptimo año y secundarizar octavo y noveno de la EGB (en Argentina distintas provincias tomaron distintas decisiones dándose una pluralidad de alternativas). No sólo se volvió a la estructura previa a las reformas de 1990, sino que se implementaron terceros ciclos de la EGB nuclearizados en las zonas rurales. Es decir, las comunidades tenían que enviar a sus hijos fuera de sus comunidades de pertenencia y sus escuelas existentes (salvo que la escuela nuclearizada se abriera en su comunidad). Lo que significaba viajar entre 10 y 30 kilómetros en territorios donde no existían medios de transporte o los caminos no siempre estaban en condiciones.

En consecuencia, gran parte de adolescentes en edad escolar y que estaban afectados por la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB vieron interrumpidos sus estudios. Y con ello, no poseían

ni certificación de cierre de estudios primarios, ni finalización de la EGB completa (incluyendo tercer ciclo de la EGB). Para estas poblaciones, la experiencia de sus hijas e hijos era vivida como una estafa por parte del Estado que no sólo los dejaba en una situación de indefinición, sino que intensificaba condiciones de fragmentación social en un contexto de crisis económica exacerbado en Argentina (2001 renuncia a la presidencia Fernando De la Rúa).

Pese a los esfuerzos políticos (departamentales y provinciales) e institucionales de garantizar contratación de transportes privados, no siempre eran alcanzadas con este beneficio poblaciones dispersas en el ámbito rural, en especial las más inaccesibles situadas en una región andina y de frontera. Además, el derecho al acceso a una educación que había ampliado la obligatoriedad en el marco de la ley, no cubría necesidades de ciertas comunidades y/o las obligaba a migrar a centros urbanos locales.

El *índice de efectividad* de la implementación de la obligatoriedad de la EGB en la zona rural, andina y de frontera de Tupungato mostró un descenso alarmante en las comunidades que no gozaban de terceros ciclos de la EGB nuclearizados y para las cuales las políticas de contratación de servicios de transporte privado no fueron suficientes. En un departamento –con un 60% de población domiciliada en zona rural– los efectos fueron considerables. Pero esta afectación no tenía la misma proporción en mujeres y varones. Las mujeres registraban mejores indicadores de terminalidad de la EGB 3 que los varones. Alcanzar algunas conjeturas sobre esas diferencias nos lo permitió el diseño de investigación sobre la propia institución de formación docente y su contexto, que suponía el cursado de Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional.

La sistematización de entrevistas realizadas –tanto en una como en otra investigación– nos permitió advertir en la región concepciones diferentes sobre sus posibilidades de ascenso social de acuerdo con las adscripciones de género, las cuales parecían tener una incidencia directa en el índice de efectividad en términos de egreso.

Para las mujeres, el relato novelado según los testimonios recogidos sobre sus posibilidades de ascenso social puede resumirse en

las siguientes alternativas: “Una de las posibilidades pasaba por elegir adecuadamente a la pareja masculina con la cual contraer nupcias... y la siguiente, la de seguir estudios superiores y lograr independencia económica. Ambas estrategias eran compatibles entre sí”.

Para los varones, el relato novelado era diferente: “Quedaba inserto en el circuito productivo cuyo organizador era el acceso a la propiedad de la tierra. Así, el primer peldaño estaba dado por el trabajo de sol a sol como peón hasta lograr la confianza de la patronal para obtener el cargo de contratista³. En el segundo, el arriendo de tierras y su explotación productiva. Y, en el tercero, el acceso a la tierra como propietarios. Entre medio, un culto al azar (a veces vinculado al juego clandestino en cafés predominantemente denominados ‘facultades’ donde se cerraban o establecían negocios) y una exigencia tácita de que nadie se apropie de la tierra en forma monopólica”. El arribo de inmigrantes europeos entre fines del siglo XIX y principios del XX y la ola migratoria boliviana y del norte del país iniciada en la década de 1970 se inscribían en el mismo relato. Y los varones que solían romper este mandato eran muchos de los descendientes que se consideraban traicionaban estos mandatos de trabajo de sol a sol en la tierra.

Y en ese relato novelado, “los varones que aspiran al ascenso social a través del sistema educativo eran considerados ‘débiles’, que ‘traicionaban’ el mandato de ascenso social propuesto por la comunidad para los varones. Y con ello, por lo general, terminaban desarrollando sus vidas profesionales fuera del departamento. También estaba la posibilidad de facilitar su tránsito por este proceso en la elección de una compañera de vida propietaria”.

En consecuencia, la feminización de la población estudiantil del nivel superior y el mayor índice de terminalidad de las mujeres parecían encontrar en dicha construcción novelada de la comunidad algunas explicaciones. Pero, además, el ejercicio docente en estas comunidades por parte de varones aparecía también investido y embestido por estas *representaciones fantaseadas* que experimentaban una exacerbación en periodos críticos.

³ La figura de contratistas participaba tradicionalmente en porcentajes de las ganancias del total de la producción obtenida. En esta región: papas, ajos, vides, distintos frutales y hortalizas de acuerdo a las estaciones del año.

Prestar especial atención al relato novelado se configuró como un acercamiento al análisis a partir de la lectura del libro de Fernando Ulloa (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* sugerida en el postítulo de Análisis y animación socio institucional. De esa obra se extrajeron algunas herramientas para una lectura semiológica de una situación en condiciones clínicas.

Una de las recomendaciones de *operación clínica* en la escucha era la de mantener la mayor lealtad a lo que ahí acontecía: sin doblar lo que se narraba a tradiciones sobre lo que se supone que debe acontecer. Así, en mi propia trayectoria de formación había aceptado como un axioma indiscutido que el ascenso social acontecía en la sociedad argentina –en general– por acceso y tránsito por el sistema educativo. Sin embargo, en Tupungato familias rurales con predominio de ascendencia de colectividades migrantes (europeas de principios del siglo XX y nortño-bolivianas de mediados y finales del mismo siglo) narraban otra cosa. Captar aquello que me narraban entraba en conflicto con algunos axiomas y exigencias que experimenté por entonces en mi propia condición de educador.

En la escucha resultaba de especial interés lo que sucedía (índice de feminización de indicadores estadísticos vinculados a la escolarización en la región), pero –desde una perspectiva clínica sobre el objeto institucional– requería prestar especial atención a los modos en que el relato era narrado para captar aquello que la población me refería como aquello que creía saber o ignorar de sí misma. Me narraban una historia que no era la de los historiadores, sino un telón de fondo (que luego en mis propios aportes llamaría espectrología) contra el cual pobladoras, pobladores y la comunidad recortaba y recuperaba su propia memoria. Y en la que resonaba la advertencia de Ulloa:

Desde una perspectiva psicoanalítica, cuando se cuenta una historia, y más si es personal, entra a contar, en sentido de pesar, otra historia, la que el estilo trasunta, que como música de fondo habla del que está hablando [...] Es así que un sueño deviene elocuente, no tanto por lo que se recuerda, sino por la manera como se refiere lo recordado y se reconocen los olvidos [...] Es así que el sueño se hace

elocuente no tanto por lo que se recuerda, sino por la manera en que se narra lo recordado (Ulloa, 1995, pp. 35-40).

Interpreté que el autor proponía un trabajo de escucha sobre el relato análogo al del psicoanalista. Y asociaba el relato a la premisa psicoanalítica de *novela familiar del neurótico* en cuyas construcciones discursivas se jugaban formas defensivas como juegos de ficción que –sin ocultar los hechos– buscaban resignificarlos en una perspectiva que los volviera aceptables para las y los narradores.

Por el año 2000 los resultados de estas investigaciones interpelaron mis propias apuestas personales por finalizar estudios de nivel superior: dejé de cursar la carrera de filosofía en la UNCuyo, cursé la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes en forma virtual; finalicé el posgrado en Conducción y Liderazgo Educativo en una universidad privada, la Universidad de Congreso; y cursé postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional por convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación y sostenido por la Universidad Nacional de Salta.

Este derrotero tenía como trasfondo la circulación de un imaginario en los institutos de formación docente, el cual consistía en que aquellos docentes que no poseyeran postítulos superiores o títulos universitarios quedarían fuera de las instituciones en el proceso de acreditación al que eran sometidas estas instituciones de nivel superior provinciales a nivel nacional. Y la misma lógica de acreditación de capacitaciones se instalaba para docentes de todo el sistema educativo provincial. En este contexto, la *novela institucional* de la comunidad de Tupungato se presentaba en contraposición con la *novela institucional* que instalaban las reformas educativas de 1990 respecto al ascenso social y la permanencia laboral. Otro tanto me acontecía respecto a los mandatos de género supuestos: en mi condición de varón altamente escolarizado era portador de las representaciones comunitarias de “débil” y “traidor”.

Por otro lado, por entonces emergió como constatación que la *propiedad de la tierra* aparecía como un *núcleo dramático* de las transformaciones experimentadas por las comunidades rurales, andinas y de frontera en un contexto de expansión del agro negocio vinculado a los vinos de altura, lo que significó la adquisición de

grandes porciones de tierras en el Valle de Uco por parte de capitales extranjeros. No sería la última vez que las comunidades hablarían e insistirían sobre esta situación que las obligaba a migrar a los centros urbanos, ya que la compra de terrenos por parte de las empresas extranjeras significaba la disposición de “terrenos limpios”, entendiendo por tal cosa que no habitaran en dichos territorios empleados, peones, contratistas ni familias rurales. “Despoblar en aras del progreso” volvía a ser un hecho en la región, como en tiempos de la Conquista española. “Nuevos pactos con el diablo” aparecían con nuevos propietarios extranjeros sin rostro que rompían el “pacto” sobre el ascenso social a través de mantener el acceso abierto a la propiedad de la tierra.

¿Y mi propia *novela familiar* sobre el volcán Tupungato?

Mientras volvía por los cerrillos de San José, luego de mantener una entrevista de más de tres horas con una familia descendiente de migrantes italianos de principios del siglo XX, mujeres docentes y varones productores o que ofrecían sus tierras para ser arrendadas a productores de origen boliviano para la producción del ajo –“oro blanco” –, repasaba los relatos con un sentimiento nostálgico mientras recordaba las escenas familiares que habían compartido conmigo. ¡Y fue ahí que comprendí que esa sensación de predestinación al ver el volcán cuando asistí al concurso docente de la escuela del secundario no era tal cosa!

Recordé –por un camino sinuoso de cerrillos caída la noche retornando a mi domicilio en el Gran Mendoza– una escena familiar de mi infancia. Muchos fines de semana, cuando era un niño, un puesto (casa con materiales precarios) de Tupungato nos albergaba a mi papá, algunos amigos suyos, la familia puestera y a mí en un espacio sumamente empobrecido, pero evocado con una fuerte dosis de felicidad. Era un espacio en el que había sido muy feliz con mi papá. Y atrás de ese puesto se erigía el mismo volcán Tupungato como testigo de mi experiencia feliz.

Así, no había predestinación en mi observación del volcán por entonces, lo que había era añoranza de un espacio en el que había sido feliz con mi padre. En 1999 experimentaría un suceso

familiar bastante común entre quienes tienen una opción de género diferente a la heteronormada. Mi familia me echaría de casa y rompería por muchos años sus vínculos conmigo debido a mi opción sexual. En el caso de mi padre, la vinculación quedó quebrada hasta su fallecimiento en 2019. Añoranza depositada en mi vínculo con las instituciones educativas de Tupungato que tenían como telón de fondo no sólo ese maravilloso volcán, sino aquellos sentidos –dentro de mi propia *novela familiar*– que yo le depositaba con toda su carga real y fantaseada de aquello que yo mismo “sí” era, pero también de aquello que “no” era.

Mi entorno familiar había hecho un escándalo público tras descubrir mi opción sexual. Y la experiencia existencial de un segundo exilio no se hizo esperar, pero la partida no era sólo de mi entorno familiar, sino que asumieron la misma actitud todos mis círculos de amistades predominantemente masculinas. Con una opción sexual pública las amistades masculinas –con quienes podíamos recrear varios años de vínculo de amistad– se alejaron, silenciaron, distanciaron y me excluyeron de los círculos que compartíamos. Un nuevo círculo me daba cobijo: las amistades gais de mi pareja y un nuevo mundo se abría a mi experiencia con toda la variedad de sentimientos encontrados que pueda dar lugar el espectro cromático del arcoíris.

Luego de unos meses de ese episodio por los cerrillos renunciaría a las instituciones educativas de Tupungato. Me provocaba una sobre implicación que no podía tramitar y consideré que ante ello lo mejor que podía hacer era irme, pero no del Valle de Uco. Me quedaría en Tunuyán ante un gesto institucional con un profesor de lengua y literatura oriundo de San Rafael, que falleció de HIV.

La institución lo cobijó en sus últimos días de un modo amoroso, solidario y humanitario. Como era suplente en cargo vacante, las licencias por enfermedad tenían un tiempo de caducidad. Entonces, para mantener la obra social, era necesario se reintegrara al trabajo para volver a disponer del régimen de licencias. Pude ver cómo la institución se movilizó para generar las mejores condiciones a este profesor en sus últimos días de vida: bajar el curso que tenía del primer piso a planta baja porque no tenía condiciones físicas para subir escaleras, no negarle en ningún momento contacto

físico ni emocional. Y esos gestos resonaron profundamente en mí por dos motivos: porque cuando me echaron de casa mis padres me habían dicho “no me visitarían ni en un hospital ni en la cárcel”, y porque una colega profesora de francés, por entonces directora de una escuela secundaria de Tupungato, me contó durante entrevista cómo durante la época de la dictadura de 1970 en Argentina, cuando los militares fueron a buscarla por su militancia política (comunista) a esta institución (9-004), los directivos la escondieron en el armario donde se guardaban los artículos de limpieza. Y así salvaron su vida.

Estos hechos, sumados a mi propia novela familiar me llevaron a optar por Tunuyán y dar trámite en el lugar correspondiente del diván a mi deseo de un volcán que fuera garante –mágicamente– de felicidad.

Ágrafas/os al exilio

Entre 2005 y 2014 me convertiría en un múltiple titulado universitario. Licenciado en educación en la Universidad Nacional de Quilmes, especialista en análisis institucional en la Universidad Nacional de Salta y maestro en pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. Sin embargo, no ser universitario constituye un analizador de sumo interés en el nivel superior argentino con dos subsistemas con problemas no tan resueltos de articulación. Más aún, a la hora de pensar la producción de conocimientos, los actos fallidos de la investigación (Lourau, 2001) y la construcción de identidades profesionales que disputan nichos laborales y de poder en ambos subsistemas.

Quienes habíamos egresado del postítulo de análisis y animación socio institucional nos configuramos como el Grupo Mendoza. Grupo académico que conquistó un espacio universitario mendocino para los enfoques institucionales. En 2004, por iniciativa e invitación de Ana Marcela Ficcardi, participamos de una experiencia colectiva en el desarrollo de la cátedra de Instituciones educativas del ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. En 2005 coordinaríamos en forma conjunta con Graciela Bocchi la cátedra de Práctica e investigación educativa. En 2007 accedería a la titularidad de la cátedra por con-

curso. En 2009 fundáramos en forma colectiva el actual Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. En 2012 iniciaríamos la primera carrera de posgrado especialización análisis Institucional en las prácticas sociales; en 2015 la maestría en análisis institucional, y en 2019 la diplomatura enfoques psico-sociales para la intervención.

Ese devenir estuvo acompañado de trabajos de investigación bianuales en forma ininterrumpida desde 2013, distintas publicaciones, vínculos con otros equipos de universidades nacionales e internacionales y de realización de reuniones científicas periódicas. Las anteriores, entre muchas otras acciones vinculadas al desarrollo de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. La experiencia contó con el acompañamiento temprano y continuo de Lidia Fernández, que en 2013 la calificó como el resultado de una amistad inteligente. Esta trayectoria resulta de especial interés, pero no será objeto de este artículo ya que su reconstrucción –considero– requiere de un esfuerzo colectivo que exponga una visión polifónica. Sin embargo, funciona como telón de fondo ineludible en mi propia novela sobre mi devenir como universitario y como analista, centrando el desarrollo que viene en el uso de los aportes de Fernando Ulloa, que es el eje que convoca a esta producción.

Hecha esta aclaración, este apartado incursionará en una experiencia –primero colectiva y luego personal– que podemos considerar como uno de los núcleos preinstitucionales –siguiendo a Ulloa– del proyecto de institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Y que se configura fundante en mi propia trayectoria al devenir analista: 20 años de investigación sobre la institucionalización de la educación en el Valle de Uco (2002-2022). Y en la que mis propios fantasmas de búsqueda de un lugar feliz de la infancia, simbolizada en un volcán o un lugar de protección y cuidado simbolizado en un armario, no estarán ausentes en el trabajo con mi propia implicación.

Así, escribir sobre la experiencia de un núcleo preinstitucional permite poner en análisis varios indicadores sugeridos por Ulloa. Primero, el análisis sobre la unión en un proyecto único de

los núcleos preinstitucionales para advertir, en el devenir, si dan origen a corrientes especializadas que favorecen el crecimiento y la complejidad. O, por el contrario, si ponen en peligro dicho proyecto con *rupturas cismáticas* y amputaciones. Segundo, si dichos núcleos son portadores de *conflictos enquistados* a cuya dramática son convocadas y convocados generaciones o camaradas posteriores. Tercero, qué sucede en el transcurrir del tiempo con la *endogamia* o la *exogamia* como indicador. Y cuarto, en análisis de posibles *crisis de originalidad*, que refiere al uso de calificativos aprobatorios o de condena con los que se coartan estilos originales de integrantes. A partir de estos aportes, Fernando Ulloa explicitó una advertencia: "... organizaciones pueden aparentar una gran productividad, pero a poco que se examine la situación se verá que tal productividad no se acompaña del real alcance de los objetivos específicos explícitos de la organización, ni del verdadero crecimiento de sus integrantes" (1969, p.17).

En 2002, nos autoconvocamos un grupo de docentes y estudiantes en un proyecto de investigación sobre la relación escuela-comunidad en contextos sociales críticos en un paraje andino, de frontera y rural de Tunuyán (Mendoza). El diseño de investigación fue el mismo –con adaptaciones– que había dispuesto como alternativa Lidia Fernández en la carrera de Análisis y animación socioinstitucional: relación instituto de formación y contexto. El trabajo en terreno implicaba una semana intensa en el paraje en estudio haciendo recorridos de observación, entrevistas institucionales, entrevistas ocasionales, recolección de documentación, capturas fotográficas, elaboración de mapeos. Asimismo, trabajo con niñas y niños de la escuela (máscaras, títeres, fábulas, gráficos; camino de sus casas a la escuela, lugares lindos, lugares peligrosos, lugares únicos, lugares que sólo conocen ellos). También observaciones institucionales: escuela, espacios públicos, monumentos, entre otros. Y reuniones de equipo, laboratorios de análisis de la propia implicación, y más actividades.

Un primer resultado del trabajo se presentó en 2003 en el Congreso de Investigación Educativa en Cipolletti (Río Negro) donde, en simultáneo, se producía una reunión de la REDEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación). En esa ocasión se me

invitó a presentar los resultados de la investigación a la red. Pero uno de los requisitos era ser parte de una cátedra o investigación “universitaria”. Fue en esa ocasión que UNPA (Río Gallegos) ofreció la posibilidad de radicar el proyecto de investigación en esa universidad en sintonía con el trabajo que venían desarrollando en el paraje de Río Turbio. La REDEIE había tenido un fuerte impacto formativo en los Institutos de formación docente de todo el país (salvo contadas provincias), pero en su estatuto no preveía la incorporación a la red de docentes investigadores del nivel superior no universitario. La UNPA inventó por entonces un artilugio para facilitar dicha incorporación. Eso no contemplaba la incorporación a la red de la totalidad de quienes intervenían, pero abría la posibilidad de incorporación con presentación de resultados en el futuro.

Una vez retornado a Mendoza, en reunión con el equipo decidimos por unanimidad radicar el proyecto de investigación en la UNPA por el periodo de la convocatoria de proyectos de investigación en esa universidad, que era 2004-2006. Elaboramos el Acta Acuerdo entre instituciones correspondientes que estableciera marco regulatorio de esta acción. Pero, decidimos también, mantener una doble radicación del proyecto de investigación: en UNPA bajo la dirección de Marta Reinoso y la codirección de María Inés Muniz; y en la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas con la dirección de Víctor Martín Elgueta. Integraron el equipo: Gisela Bravo (diplomada analista y animadora socioinstitucional), Mónica Balada (diplomada analista y animadora socioinstitucional), Claudia Reghitto, Marta Escalona, Claudia Fava, Richard Ermili, Cristina Satlari, Norma Peralta. Y como estudiantes de los profesorados participaron: Gabriela Harún (profesorado de educación primaria), Juan Torres (profesorado secundario en geografía), Jéssica Frerri (profesorado secundario en biología), Gabriela Franco Di Pierri y Verónica Coronel (profesorado secundario en historia).

La puesta en marcha del proyecto de investigación se estructuró bajo la forma de un segundo ciclo de indagación diagnóstico centrado en la devolución. Ello involucró trabajo con pobladoras y pobladores con entrevistas institucionales desgrabadas (que empezaron a circular entre ellos de un modo no previsto por el

equipo); el trabajo como cartografías, en particular de las placas del monumento ya que un cambio político en el departamento generó un nuevo diseño de ese espacio histórico con una modificación de las piezas antes cartografiadas; entrega en portarretratos de fotos de pobladoras y pobladores capturadas durante entrevistas, entre otros. También se sumaron entrevistas institucionales. La etapa del procesamiento llevó gran parte del tiempo.

Entretanto, las políticas educativas provinciales cambiaron de orientación respecto al nivel superior e introdujeron recortes en un contexto de crisis económica nacional. Entre los recortes se buscaba quitar la carga horaria asignada a la función de investigación, con el argumento de que en el Nivel Superior Provincial no se realizaban investigaciones. En ese contexto, la radicación del proyecto en la UNPA funcionó al modo de un paraguas bajo el cual guarecernos ante la hostilidad de las políticas provinciales.

A mediados de 2005, en Mendoza, se realizaron varias reuniones de equipo de investigación local con directoras de la UNPA, mientras en el IFD 9-004 de Tunuyán se desarrollaban unas jornadas de investigación impulsadas por el mismo equipo. Algunas de esas reuniones eran de carácter personal del equipo de directoras de UNPA y coordinación de Mendoza y cada integrante. Hubo dos tipos de reuniones: unas eran evaluativas y personales, y las otras grupales. La dirección de UNPA proponía al equipo iniciar una nueva etapa en que cada investigador e investigadora encontrara su propia línea de investigación a partir de los materiales empíricos reunidos en forma colectiva. Cada línea tenía que constituirse en una producción escrita que formaría parte como capítulo del Informe final.

Con el propósito de alentar esa producción, se propuso al equipo completo una dinámica en la que cada integrante era una pieza de un gran juego de la oca en la que se tenían que ofrecer los argumentos necesarios para justificar quiénes llegarían al final del juego y quiénes no. Lamentablemente, la propuesta –antecedida por una evaluación personal con directoras y coordinación– no se desarrolló en un ambiente –en términos de Ulloa– de *seguridad psicológica* ni lo propició. Por el contrario, desencadenó un proceso de *rupturas cismáticas* animadas en una pseudo diferenciación entre los que podían producir escritos por sí mismos y quienes no. Así,

de modo análogo a lo que expresó Ulloa sobre la escritura y quienes escriben en el psicoanálisis, quedó asentada el uso de calificativos aprobatorios o condenatorios que fracturó al equipo, sobrevalorando que “las ganancias se escrituran” (Ulloa, 1995, p. 56).

Cada integrante del equipo quedó conminado a elegir un tema sobre el cual escribir respecto a la relación escuela-comunidad en contextos críticos en la zona estudiada: medio ambiente, género, la tradición sanmartiniana, escolarización, huellas de la década de 1970, los arrieros de antaño. Finalmente, el equipo se fracturó, la escritura se convirtió en un punto de partida y no en un punto de llegada a futuro sobre el que se generarían acciones de formación. Y así, la preocupación por un requerimiento administrativo de entrega de un informe final de investigación desplazó la preocupación por el proceso de formación del equipo. De esta manera, el juego de la oca se impuso con su lógica como símbolo de sufrimiento. Consecuentemente, la UNPA dejó de ser visto como un paraguas donde guarnecernos, y la entronización de la diferenciación por producción/escritura quedó instalada en una nueva forma de vincularnos en el equipo de investigación que produjo cismas y amputaciones hasta la finalización del proyecto en 2006. Pese a lo antedicho, hubo una tarea que volvió a suscitar el interés colectivo del equipo: la posibilidad de publicar un libro con la voz de las y los pobladores que denominamos *El nombre de las cosas*.

En 2007, una porción del equipo fracturado continuó con la investigación cuyo objeto de elucidación se centró en la escuela primaria localizada en ese paraje. Sin embargo, en la reunión de la REDEIE que tuvo lugar en abril de 2018 en la ciudad de Resistencia Chaco –organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Nordeste– solicitaron su integración a la red Claudia Reghitto, Marta Escalona y Richard Ermili vinculados a nuestra investigación, sumado a otras mendocinas vinculadas al proceso de institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Y en la publicación de las Primeras Jornadas Nacionales “Los enfoques institucionales en educación” de la UNNE, cuatro de los 15 artículos pertenecen a la investigación situada en el paraje andino, rural y de frontera de esa región de Tunuyán (Mendoza). Y con ello,

una parte del equipo no sólo escribió, sino que se configuró como autoras y autores de publicaciones y solicitaron su inclusión en la REDEIE⁴, sin afiliación institucional universitaria vinculante.

Por otro lado, en el instituto de formación docente 9-004 “Toribio de Luzuriaga” de Tunuyán, la investigación en este paraje andino, rural y de frontera persistió hasta 2012. Paraje que, a finales de 2006, fue afectado por un incendio arrasador que volvió muchos de nuestros registros (entre ellos el fotográfico) documentos históricos. Simultáneamente, avanzó el trabajo con los documentos históricos que nos habían facilitado un sector de la población antigua radicada en ese territorio desde fines del siglo XVI y que poseían sus propios archivos familiares. El trabajo concentrado en la escuela generó distintos materiales de devolución: juegos para niñas y niños con información relevada sobre el paraje; reconstrucción de la historia del lugar; digitalización de historiales completos de la escuela que había iniciado sus actividades en 1958. Y entretanto, la comunidad del paraje se auto organizaba en un movimiento en contra de la actividad de mega minería que movilizaba a la región del Valle de Uco. En ese contexto radiqué mi proyecto de maestría con base al trabajo de esta investigación, y defendiendo la tesis en 2014 bajo el título: “La institucionalización de la escuela primaria obligatoria en un paraje rural, andino y de frontera de la Provincia de Mendoza (1959-1978)”, dirigido por Lidia Fernández.

La propuesta del libro con las voces de pobladoras y pobladores, *El nombre de las cosas*, tuvo su propio derrotero. Una vez finalizada la edición (2006), una bodega de capitales extranjera ofreció financiar su publicación. Pero el equipo decidió por la negativa por dos razones: uno de los testimonios correspondía a una familia de la región ponía en evidencia condiciones de trabajo en dicho emprendimiento poco dignas y, el otro, muchos relatos daban cuenta de la compra de los terrenos en “limpio” (entendiendo por limpio sin obreros rurales, peones ni contratistas) y la privatización de un sector arqueológico con ruinas jesuitas del periodo colonial.

⁴ La REDEIE se disolvió en 2012. La correspondencia vinculada a su autodisolución es digna de un análisis en los mismos términos en que René Lourau (2001) analizó las disoluciones de las vanguardias en su artículo “Las vanguardias: entre la institucionalización y la autodisolución”. Pero esa tarea –necesaria y pendiente – excede el propósito de este artículo.

Posteriormente, el municipio se ofreció a financiarlo, pero los interrogantes de pobladoras y pobladores locales sobre el destino de las placas de bronce que se habían removido con las remodelaciones encaradas en el monumento sanmartiniano generó malestar con el equipo. Es decir, se había compartido como uno de los materiales de devolución una cartografía del solar histórico con la localización y fotografía de las placas que distintas organizaciones, instituciones, agrupamiento y personas físicas habían ido instalando desde la década de 1950. Nosotros no previmos que ese material sería ocasión de cuestionamiento a la intervención municipal, intervención que incluso desconocíamos.

En consecuencia, decidimos publicar el libro con un esfuerzo económico de los integrantes del equipo en 2008, pero al visitar nuevamente a la población para solicitar sus autorizaciones nos encontramos con tres situaciones: 1) la negativa de algunas personas en aparecer publicadas, 2) el fallecimiento de algunas personas mayores y el desencuentro con familiares que autorizaran publicación post mortem y 3) el desalojo de algunas familias por nuevos propietarios de la tierra sin encontrar referencias sobre sus domicilios actuales. Dadas esas condiciones, se decidió no publicar el libro como un modo de cuidar el lazo de confianza establecido con la población del paraje en estudio. Pese a ello, las desgrabaciones de entrevistas que les habíamos entregado seguían circulando de mano en mano, pero ello bajo la regulación de las y los mismos pobladores entrevistados. Y así, las *condiciones de un encuadre clínico* propuesto por Ulloa fueron un marco de referencia para nuestra toma de decisiones.

Finalmente, la tesis de doctorado, además de ofrecerme otra inscripción universitaria por quinta vez (ahora en la misma Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en la que trabajo como profesor titular concursado desde 2007), retoma la problemática de la institucionalización de las primeras letras y cálculos en la región del Valle de Uco antes que se consolidara el sistema educativo mendocino (1774-1872). Es totalmente tributario de la investigación en el paraje andino, rural y de frontera de Tunuyán. Transcurre mientras ejerzo en el cargo de jefatura de investigación del Instituto de Formación Docente 9-004 “Toribio de Luzuriaga”.

Y pone de manifiesto que, pasados más de 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, las articulaciones entre los subsistemas que integran el Nivel Superior quedan pendientes pese a que el Grupo Mendoza conquistó un espacio universitario donde institucionalizó los enfoques institucionales.

Paraguas y juegos de la oca como experiencias reales y fantaseadas se suman a los volcanes y armarios. Mientras a los exilios se suman ágrafas y ágrafos. Y la relación entre *narración, escritura y clínica* recurre una vez a los aportes de Fernando Ulloa (1995), donde la narración de una tragedia –entendida como “una entrada para una salida” por la vía dramática que tiene también la alternativa cómica a través del humor– requiere una *posición clínica* que, además de las condiciones ya explicitadas, implica estar afectado en la tarea nada sencilla de teorizar por escrito la tragedia con una modalidad de escritura específica: “Este tipo de escritura resulta más tarea de dramaturgos habituados a dramatizar lo que se presenta trágico, que de clínico habituados a conducir ese mismo pasaje en el escenario de los hechos [...] se trata entonces de seguir vocacionalmente atento a la práctica” (Ulloa, 1995, pp. 189-191).

Paralelamente, surgen como interrogantes: ¿para quiénes se escribe? ¿Cómo intervienen las lógicas de los requerimientos administrativos de la institución investigación? ¿Con qué reglas de encuadre se acompañan equipos de investigación en formación y formados? ¿De qué modo se estrecha un vínculo entre narración, clínica y escritura en los enfoques institucionales? ¿Qué sucede cuando se socializan aportes y se forma en los enfoques institucionales fuera de los ámbitos universitarios? ¿Es posible devenir analista sin trayectoria universitaria? ¿Cuándo se alcanza la condición de analista, quiénes lo certifican, quiénes lo reconocen?

La investigación en un paraje rural, andino y de frontera de Tunuyán es un *núcleo pre institucional* de la institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo que requiere ser puesto continuamente en análisis en sus indicadores respecto a su potencial de: 1) generar corrientes especializadas o rupturas cismática y amputaciones, 2) reanimar conflictos enquistados, 3) abordar la endogamia o exogamia como indicador, y 4) elucidar las posibles crisis de originalidad.

Entre venir con Fernando Ulloa

Esta última parte del primer escrito tiene la finalidad de revisitar algunas afirmaciones expuestas anteriormente, en función de nuevas lecturas. Revisión a modo de advertencia, o como testimonio de cómo el análisis opera en el tiempo y las condiciones clínicas no están dadas de una vez para siempre en el trabajo de análisis y el oficio de analista.

Mi tesis doctoral aborda la institucionalización de las escuelas de primeras letras y cálculos, cuando éstas se instituían a partir de la designación de un cargo de preceptor o maestro en parroquias o capillas en fuertes, villas, ciudades, cuarteles, estancias o regiones rurales en el territorio del Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1774 y 1872. Asimismo, cuando aún no era una política de Estado consolidada (sino excepcional) la construcción de infraestructura escolar; cuando esos cargos estatales dependían de milicias o de la policía; cuando acontecía una transición entre un modelo pedagógico burocrático pastoral del periodo colonial a una pedagogía tradicional, liberal y nacionalista vinculada a la consolidación de los nuevos estados modernos en América Latina; cuando aún no existían sistemas educativos tal como hoy los concebimos; cuando la Iglesia Católica disputaba un papel innegable como educadora y la Iglesia protestante difundía las primeras biblias en castellano junto a sus propios métodos de enseñanza.

Mi experiencia en el paraje rural, andino y de frontera en el Valle de Uco, desde 2002, me hizo advertir la importancia de los *núcleos preinstitucionales* propuesto por Fernando Ulloa. Despertó en mí un interés por la historia para poder comprender ciertos sucesos del presente en el que se arremolinaban insistencias espectrales (Derrida, 1995), cuyas huellas aparecían al modo de escritos en palimpsestos (Elgueta, 2014), y cuyo abordaje requería acariciar la historia de la institucionalización del Estado y del capital a contrapelo (Lourau, 2008). Asimismo, requería cuestionar el relato histórico, su ideología y código contra insurgente, para poder abordar una historiografía alternativa que volviera audible las voces de sujetos y sujetas subalternas (Guha, 1997-2002). Además, que hiciera posible advertir prácticas de comunalización vigentes en la que se da la convergencia de huellas de prácticas de distintos

tiempos remotos (Brom, 1990); y afinar la mirada sobre los núcleos dramáticos en el vínculo entre instituciones educativas y sus comunidades de inserción (Fernández, 2013). Esto en particular en aquellos relatados en las novelas institucionales y comunitarios, que permiten abordar sistemas defensivos institucionales y comunitarios que pueden generar sufrimiento y tornarse modalidades o figuras patológicas desde una perspectiva de salud mental (Ulloa, 1969). Establecidas las coordenadas, revisitemos algunas afirmaciones sostenidas en los apartados precedentes.

En la primera de las partes, “Un hábito entre los hábitos”, mencioné mi primera experiencia de trabajo en terreno en una escuela secundaria confesional en la que usamos las nociones de *modalidad* o *figura patológica* y arribamos a la conclusión que nos encontrábamos ante un caso en el que se daba una sustitución del *hábito por el aprendizaje*. También expuse algunas líneas de análisis sobre la implicación del equipo de estudiantado, investigadoras e investigadores y su relación con sus propios hábitos. Y aquí vale la pena detenernos ¿estábamos ante una *modalidad* o *figura patológica* o era más bien la expresión propia del *estilo institucional* (Lidia Fernández, 2009) de esta escuela secundaria? Ampliemos el sentido de la interrogante.

El desarrollo de la tesis de doctorado me permitió advertir que hay posibilidades de escolarización que preexisten con sus sentidos a las escuelas forjadas bajo el modelo estatal liberal, humanístico y nacionalista. La escuela secundaria en estudio representaba una de ellas. Y su orientación pastoral no era más que el cumplimiento del mandato de diseminar la fe cristiana católica, que se instala en occidente católico a partir del siglo XVI con el movimiento de la Contrarreforma. ¿Estábamos entonces ante una *modalidad* o *figura patológica*? Y he aquí el riesgo. Asumiendo las concepciones del modelo de escolarización liberal, humanístico y nacionalista como norma (uno de los sentidos posibles de institución escolar) es posible patologizar cualquier otra forma de concebir a la educación así responda a un estilo institucional que no produzca sufrimiento, ni encerronas trágicas, ni culturas de mortificación (Ulloa, 1995). Y, además, sea una elección consciente de un colectivo, familias o comunidad.

En consecuencia, es posible que la *cultura de mortificación* estuviera más instalada en mi propia experiencia con los hábitos, que en la escuela secundaria puesta en análisis por entonces y su apuesta pastoral. Por otro lado, y paradójicamente, la orientación pastoral es parte de una forma de concebir a la educación y a la escuela de cuyo mandato también se hace eco mi propio título de profesor en filosofía y ciencias de la educación. En algunas instituciones educativas ese mandato es constitutivo de su mandato fundacional, modelo pedagógico, identidad y cultura institucional y, en otras instituciones educativas como las escuelas primarias del Valle de Uco, el modelo burocrático pastoral es uno de los núcleos pre institucionales que siguen presentes en las prácticas. Por lo tanto, sería errático el diagnóstico si fuera leída su actualidad y presencia como un indicador de una *modalidad* o *figura* patológico. Para ello, sería necesario un trabajo clínico más riguroso.

Si bien es cierto que el hábito puede sustituir al aprendizaje, también lo es que el trabajo clínico requiere antes poder captar cuál es la *concepción de aprendizaje* que el estilo institucional que una escuela sostiene. Y, a partir de ello, trabajar los indicadores de *sufrimiento* para poder diagnosticar posibles *encerronas trágicas* y *culturas de la mortificación* expresadas en forma de relatos en las *novelas institucionales*. Y es aquí donde radica la importancia de una perspectiva histórica alternativa en el trabajo clínico con las instituciones.

En la segunda parte, “Profesor NO universitario”, ofrezco mi propia *novela institucional* con las instituciones de nivel superior en tanto experiencia de formación, pero también, en tanto campo de inserción laboral y de inscripciones profesionales. Relato en el que ofrezco algunos rasgos del *núcleo dramático del vínculo con la institución* (Fernández, 2006-2013) que propone Lidia Fernández, en nuestra relación con las instituciones de la formación y educación y que me he permitido redefinir –desde mis propios materiales empíricos– como *núcleo dramático testamentario* (Elgueta, 2022) en el que se teje una relación entre tres componentes: archivo, arconte y herederas o herederos.

El archivo alude al legado de saberes que se pone a disposición de nuevas generaciones y que es arena de disputas ideológi-

cas, políticas, religiosas, étnicas, económicas, entre otras, a la hora de establecer su resguardo, catálogo y acceso. El *arconte* refiere a quienes offician como gobernantes del archivo: comunidades académicas, guardianes del legado, quienes han sido asignados para su conservación-desarrollo-transmisión. Tienen la atribución de normar, catalogar, proporcionar acceso o restringirlo. Genera agrupamientos corporativos con mandatos, propósitos propios y sus propios núcleos pre institucionales. Cuando el arconte refiere a docentes, pone en escena varias situaciones: acceso del docente al archivo; el propio recorte del docente del corpus del archivo que configura como propuesta de enseñanza como contenido escolar; su propia posición en una estructura de roles que regula su trabajo docente; sus propias representaciones sobre el sentido de su oficio; las luchas con otras corporaciones que disputan el mismo campo de intervención educativa, entre otros aspectos.

Y herederas o herederos refiere al colectivo humano al que se da acceso al archivo: pleno, parcial, rudimentario, nulo. Su estatus lo define su grado de acceso al archivo que va desde la apropiación a la privación. Y cuya definición en esa escala tiene efectos en las posiciones sociales a los que puede acceder en el entramado social. Sólo alcanza de la condición de heredera plana o heredero pleno con la apropiación de la herencia. Apropiación que habilita la transformación de la herencia en la encrucijada de cuidar el archivo de las nuevas generaciones... o cuidar a las nuevas generaciones del archivo, y en la que se anudan diferentes representaciones fantaseadas de arcontes y herederas o herederos. Así, “ser o no ser universitario” es uno de los temas de la dramática (Fernández, 2006) del *núcleo dramático testamentario* del nivel superior argentino que está fragmentado y poco articulado.

En la tercera acepción del adverbio NO en el diccionario se expresa: “Denota la inexistencia, o lo contrario, de lo designado por la voz a la que precede o la ausencia de lo expresado por ella”. Por lo tanto, con el *No universitario* se intenta instalar una legitimidad sobre quiénes son herederas o herederos; operación que es corporativa y política para instituir una fantasmagoría (Derrida, 1995), entendida como repetición de 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. Reclama inmanencia y es vivido como reiteración, retorno a “lo de siempre”, señalamiento a una espacialidad que define por lo mismo. Por ello, esa enunciación por el NO tiene por función aniquilar y ocluir cualquier otra posibilidad de recreación, creatividad o innovación.

Con el NO se propone un solo destino: el universitario. Y con ello puede habilitar una regulación para la diferenciación, la exclusión, el exilio, la excepción, el control del archivo, la acreditación de arcontes y la selección de herederas o herederos; y para los colectivos académicos cuyas prácticas tienen *núcleos pre institucionales* vinculadas a la autogestión –siguiendo el escrito loureano “Las vanguardias: entre la institucionalización y la autodisolución”– uno de los riesgos es acabar en una institucionalización “jerárquica, burocrática e individualista que define el funcionamiento institucional en las instituciones públicas (por ejemplo, la universidad), así como las instituciones no estatales (por ejemplo, una empresa industrial, un partido político)” (Lourau, 2001, p. 21). Riesgo que contempla la autodisolución, que –al modo de Ulloa–, puede ser el desencadenante de una *modalidad o figura patológica* en la que grupos académicos con núcleos pre institucionales autogestivos devengan en una comunidad académica burocratizada, individualista y jerárquica y que avizoren esa posibilidad de sostén del trabajo común como único destino posible. Esto no quiere decir que una comunidad académica universitaria no pueda construir otras alternativas autogestivas, pero tendrá que prestar especial atención a esta curvatura que produce la institucionalización, que resulta sumamente tentador por las gratificaciones narcisistas que ofrece a cada cual el acceso a esas dosis de poder que distribuye una estructura jerárquica y burocrática universitaria.

Para quienes el NO es una experiencia existencial es necesario no renegar (Ulloa, 1995) de ello, de sus marcas de sufrimiento y exilios para comprender los alcances de la necesidad de la operación clínica en las novelas institucionales que recurren a la repetición mortificante de una fantasmagoría dada como único destino.

Y en la tercera parte del primer escrito, “Ágrafas/os al exilio”, vuelve a insistirse –como lo hace todo este escrito– en la importancia de los *núcleos preinstitucionales* que pueden quedar –al decir de Lourau– como “cadáveres en la alacena” esperando su momento para advenir como movimientos *contrainstitucionales* o *antiinstitucionales*. Así, el devenir de la institucionalización de los enfoques institucionales en la institución-universidad requiere atender clínicamente la posibilidad del riesgo que la burocratización y jerarquización que la institución-universidad supone.

En este marco, resulta oportuno recordar que los preceptores/maestros preceden la institucionalización de las escuelas bajo la curvatura del Estado y el capital; que Fernando Ulloa no construyó su oficio de analista sólo a partir de los certificados e inscripciones universitarias que acreditaran tal condición; y que los enfoques institucionales, para que perduren con sus archivos-arcontes-herederas y herederos, tendrán que asumir el riesgoso trabajo de la operación clínica sobre el modo en que se institucionalizan para no quedar trágicamente enquistados en posiciones de dominantes-dominadas o dominados en culturas de mortificación legitimadas por colectivos académicos. Destinos alternativos al Juego de la oca son posibles.

Finalmente (en alusión al primer escrito), he novelado dramáticamente mi vínculo con las lecturas de Ulloa arrimando otras lecturas y voces, pero también experiencias simbolizadas con distintas metáforas: hábitos, volcanes, armarios, paraguas, exilios, juegos de la oca, el “no” en lo “no”; la escucha de los relatos es la condición para la operación clínica, “entrar para salir”, en términos de Ulloa. Esa es nuestra oportunidad para construir colectivamente espacios en los que podamos inscribir nuestra subjetividad como experiencia haciendo fáctica la posibilidad de ser felices como apuesta ética y política desde una perspectiva de salud mental.

Algunos trazos sobre la propia trayectoria de investigación

En este segundo escrito retomo la invitación y el desafío, pero con el empeño –pretencioso y a la vez ineludible– de reconstruir mi trayectoria de investigación teniendo como referencia las producciones e investigaciones que he podido cultivar en mi propia práctica como investigador –siempre colectiva– en ese intento por comprender algo y entre venir en los fenómenos sociales.

Animado por este encuadre, he podido reconstruir seis modos en que la investigación se me aparece como práctica académica en mi propia trayectoria: 1) especulativa *versus* empírea (ocupaciones de estudiante); 2) reformas educativas (primeras inserciones laborales en el nivel superior provincial); 3) educación, escuela y comunidad; 4) formación docente; 5) formar en las otras Ciencias sociales, y 6) investigador de apuntalamiento.

Especulación *versus* empírea

Entre 1991 y 1995 (19 a 24 años) realicé mis estudios en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación Pastoral en el Instituto Superior Don Bosco en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) mientras formaba parte de una congregación religiosa. Algunos espacios curriculares requerían para su acreditación la elaboración de producciones individuales (algunas tenían instancias previas colectivas) que ahora puedo diferenciar con algo más de claridad.

Las asociadas a la filosofía giraban alrededor de la lectura de la obra de un autor, tradición o corriente. Tenían un formato de monografía, ensayo, reseña u otros que pusiera de manifiesto una reconstrucción del contexto de la obra, una captación del sistema conceptual propuesto, el diálogo con otras producciones ocupadas de las mismas cuestiones, explicitar el propio posicionamiento sobre el asunto (crítica). No siempre se exigía todos estos elementos, pero la combinación de algunos de ellos estaba presente.

En esta línea, los temas que suscitaron mi interés como estudiante juvenil fueron las nociones de experiencia, verdad y tiempo. Acudí para ello a Martín Heidegger, Paul Ricoeur, Edmund

Husserl, Ferdinand de Saussure, Friedrich Nietzsche, Jean-Francois Lyotard, Paul Sartre, entre otros. La lectura de obras, sus contextos de producción, el debate con otras producciones contemporáneas o clásicas, sus aportes en el estado de discusión filosófica me invitaban a generar una producción cuyas reglas estaban delimitadas en los sistemas conceptuales especulados por la filosofía y sus reglas de verdad. Por lo general, los trabajos solicitados quedaban resguardados en la retórica filosófica, sus lógicas simbólicas y sus juegos de lenguaje (siguiendo a Ludwig Wittgenstein).

Una excepción fue filosofía del arte o estética. El profesor Javier Sanguinetti, además de filósofo, era artista. Y junto a su compañera de vida llevaban adelante un taller en el barrio porteño de San Telmo en el que proponían un diálogo entre el arte y la filosofía a través de producción musical, producción visual, producción audiovisual y debate filosófico.

Figura 1. Dibujo hecho durante cursado de Filosofía del arte



Mientras tomaba apuntes de sus clases, primero en forma encubierta y luego sin tomar recaudo, yo dibujaba sobre una hoja A4 con lápiz. Sobre el banco colocaba mi carpeta de apuntes y a su lado estaba el primer dibujo que –para mí– tendría un carácter de finalizado. Su elaboración me llevó todo el cuatrimestre de cursado y acompañó una apasionada toma de apuntes (Figura 1: Dibujo durante cursado de Filosofía del Arte).

El profesor nunca se incomodó por mi atención al dibujo y veía de reojo su avance. Días antes de finalizar el cursado me dijo “Podrías tomar ese dibujo para rendir la materia, lo que te permite entender de ello los autores, pero, además, te invitamos a nuestro taller”.

Así, los últimos días del primer cuatrimestre del último año del profesorado empecé a frecuentar el taller donde me enseñaron a dibujar, pero, además, donde se escuchaban composiciones de música, se veían y analizaban cortos o distintas producciones audiovisuales, se debatía sobre las obras de distintos autores.

La alegría de ir al taller duró poco. Por entonces yo tenía los votos simples como religioso de la Congregación Josefinos de Murialdo. Pese a que mi superior me había autorizado asistir, el provincial de la congregación solicitó la interrumpiera en función de mi voto de obediencia. Los argumentos: que debía renunciar a mis propios apetitos en aras del bien común de la comunidad religiosa y que aceptara esto como una prueba sabiendo que en su decisión residía la voluntad divina.

¡Recuerdo la rabia y el malestar que esta decisión me generó! Mi “rebeldía” de entonces me llevó a ir al cine por mi cuenta, con mi propio permiso y autorización. Entré al cine de la calle Corrientes en Buenos Aires a ver *Pocahontas* (1995). ¡Tamaño osadía rebelde la mía! Y cuando aparece en escena ese árbol añoso representado como Abuela Sauce sus dichos me determinaron a dejar la congregación y buscar mi propio camino. A todo esto: ¿y el dibujo?

Entre estos hechos, junto a la lectura de la obra completa de *El nacimiento de la tragedia* de Friedrich Nietzsche y *El malestar en la cultura* de Sigmund Freud, surgió el análisis del dibujo. Y entré en crisis con la teología (primero) y con el carácter especulativo de la filosofía (asociado a lo primero). Empecé a sospechar que la experiencia atraviesa aquello que vivimos y pensamos, y que

ello puede caer bajo el encanto autocomplaciente de un solipsismo (Gottfried Wilhelm Leibniz) enajenante. ¡Qué gran esfuerzo hacía en mi condición de religioso consagrado por construir una visión apolínea de mi vida! ¡Qué esfuerzo por dejar bajo la alfombra toda expresión dionisiaca! ¡Qué maniqueísmo el mío!

Evoco esta situación ya que puso en tensión mi relación con mis intentos de pensar sobre los fenómenos sociales. Tensión sobre la relación entre lo teórico y lo práctico, entre las experiencias y las representaciones que de ellas armamos, entre la especulación y el trabajo empírico; sobre el riesgo maniqueo de antagonizar dicha relación, someterla a las reglas de verdad dictaminada por cada una o dejar de advertir la necesidad de su diálogo siempre dramático (cómico, trágico o tragicómico) necesario. Este sentido me acompañará a lo largo de mi práctica de investigación desde entonces. Y debo confesar que me asustan más las construcciones apolíneas que buscan imponer su criterio de verdad que pasar por la embriagante experiencia de lo dionisiaco. Sigo el mandato de Abuela Sauce: abrir el corazón para entender, dejarme llevar como la arena por el mar.

Reformas educativas

En 1997 hacía más de un año estaba fuera de la congregación religiosa y había retornado a mi provincia natal de Argentina: Mendoza. Por entonces me encontraba trabajando en un instituto de Formación Docente en el departamento de Tupungato (centro oeste de la provincia, límite con Chile) como profesor y a cargo del Departamento de Investigación. Este instituto depende del Estado provincial.

Por entonces, Argentina experimentó la implementación de una serie de reformas estructurales (de connotaciones claramente neoliberales). En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación que determinó un estado nacional central sin escuelas (transferencia de establecimientos escolares a jurisdicciones del país o provincias) y cambió la estructura volviendo obligatoria la escolaridad durante 10 años (desde Sala de 5 de Educación inicial, hasta el noveno año de la EGB que antes era el segundo año de escuela secundaria). Paralelamente, se transfirieron todos los institutos de

formación docente exigiendo a muchas provincias o jurisdicciones desarrollaran sus propias políticas para este nivel de acuerdo con sus propios recursos financieros y humanos.

En este contexto participé de tres investigaciones. Una como director, radicado en el Instituto de Formación Docente y Técnica de Tupungato. La segunda en un equipo de Dirección de Educación Superior que tenía a su primera autoridad a cargo de esta función en el nivel Superior de Mendoza (Daniel Israel) y que buscaba analizar el impacto de las reformas educativas en una escuela cuyos resultados de calidad educativa aparecían por debajo de la media provincial. Y, tercero, en un equipo nacional dirigido por Cecilia Bravslavky desde el Ministerio de Educación de la Nación que buscaba analizar el impacto de las reformas educativas en escuelas localizadas en contextos sociales desfavorecidos (realicé trabajo de campo en zona rural de Tunuyán, Mendoza, Argentina).

Me detendré con detalle en tres cuestiones que suscitan mi interés reflexionando sobre mis primeras experiencias de investigación que acontecieron durante mis primeras inserciones laborales en el Nivel Superior de la provincia de Mendoza: 1) decir/hacer y recolectar/interpretar en investigación y 2) reformas educativas y aturdimiento.

Decir/hacer y recolectar/interpretar en investigación

En el estudio de la provincia de la dirección superior participábamos cuatro investigadores (1998-1999). Dos de la Universidad Nacional de Cuyo y otros dos de los Institutos de Formación Docente de la provincia. Y para el trabajo en terreno en la escuela seleccionada funcionaron ambos equipos en forma independiente en función del encuadre propio de la etnografía educativa.

Una de las diferencias de las parejas fue que el equipo universitario realizó sus registros de observación con grabadores, sin ser acompañado por registro denso por escrito, mientras la pareja de los institutos provinciales desarrolló registro denso de observación. Una vez procesados ambos registros, la desgrabación del equipo universitario no ofreció el material esperado. Este, entre otros aspectos, generó una tensión fuertemente silenciada entre investigadores que finalizó con el alejamiento del equipo de la pareja de los institutos,

pese a que se entregaron materiales procesados e informes correspondientes y se participó de instancias de difusión de resultados. Esa tensión volvió a poner en debate la diferencia entre un manejo de autores “propio de biblioteca” y un abordaje anclado en las prácticas de inmersión en los fenómenos sociales: investigadores del decir *versus* investigadores del/en el hacer.

Por otro lado, en la participación en la investigación nacional (1998) se dinamizó la diferencia entre los equipos nacionales (por lo general de Ciudad de Buenos Aires) y los del interior de las provincias del país. Los investigadores del interior fuimos los *recolectores* de observaciones con registro denso, encuestas a madres, padres o tutores de estudiantes, entrevistas a maestras y maestros y fotocopia de materiales de enseñanza (cuadernos de clase, libros de enseñanza, entre otros); mientras el equipo de la nación fue el que se ocupó de la interpretación de los materiales recolectados. Junto a Gisela Bravo, fuimos los investigadores recolectores del caso de una escuela rural ubicada en zona desfavorable de Tunuyán (centro oeste Mendoza). La experiencia dimensionó la tensión en la práctica de investigación del puerto (Buenos Aires) y la periferia del interior (provincias) con una clara división de trabajo de investigación como una clara expresión de división de trabajo capitalista (incluido en ello la remuneración por la tarea).

Investigadores del decir *versus* investigadores del/en el hacer; investigadores de gabinete con responsabilidad de trabajo intelectual de interpretación *versus* investigadores recolectores constituyó mi primera experiencia en la participación en la producción de saberes animados por la jurisdicción provincial y la nacional. En contraposición, la posibilidad de abordar investigación desde el instituto de formación docente y técnica se volvió una oportunidad de explorar otras alternativas no exentas de estas dificultades.

Reformas educativas y aturdimiento

El registro de clases y la interacción con docentes, familias y estudiantes puso de manifiesto que uno de los componentes centrales de las reformas consistió en un cambio del lenguaje. Lo que docentes habían llamado “buscar en el diccionario” pasó a llamarse “desambiguación léxica”. Descubrieron que las prácticas de identificar

y asociar sonidos de las letras y su expresión escrita era denominado fonema y grafema, a modo de ejemplo. Capacitaciones intensas se volvieron obligatorias para docentes con el objetivo de adquirir las formas de denominación de ciertos saberes que adoptaban las reformas y sus formas de enseñarlo. Pudimos registrar algunas prácticas desopilantes de supuesta “bajada al aula” de algunos saberes apropiados en las capacitaciones.

De especial interés resultó una clase de segundo grado en la que se había organizado una búsqueda del tesoro con sobres escondidos en distintos espacios del aula. Estudiantes leían (ya lo hacían sin dificultades) y seguían las consignas. La actividad resultaba de sumo interés para estudiantes que se mostraban animados y querían ser elegidos por la maestra para leer cada nueva consigna. En la propuesta, además del escrito se ofrecía una pista visual (dibujo, fotografía alegórica, pictograma). Entrevistada la maestra sobre el propósito de la actividad nos expresó en forma categórica. Las pistas visuales de los sobres son los grafemas, y la verbalización al leer las consignas son los fonemas... la clase ha consistido en enseñarles fonema y grafema.

Parte de nuestro material empírico ponía de manifiesto que las reformas parecían tener más el propósito de aturdir a docentes con una nueva terminología respecto de aquello que llevaban adelante durante años en sus prácticas educativas, y que dicho aturdimiento tenía como finalidad una lógica de disciplinamiento que permitía instalar un sentido común de que docentes “no sabían”. En otras palabras, desapropiar a docentes de su cultura y herramientas de oficio. Aturdimiento que legitimaba la necesidad de las tan anunciadas reformas. Cambiar el nombre de las cosas con la que habitualmente nombraban prácticas y vida cotidiana se mostró, una vez más, como un modo de hacer política educativa que privaba a los propios docentes de su propia capacidad de nombrar los fenómenos educativos y los secretos de oficio, con el que llevaban adelante sus intervenciones educativas, con el propósito de poner a disposición un saber a sus estudiantes.

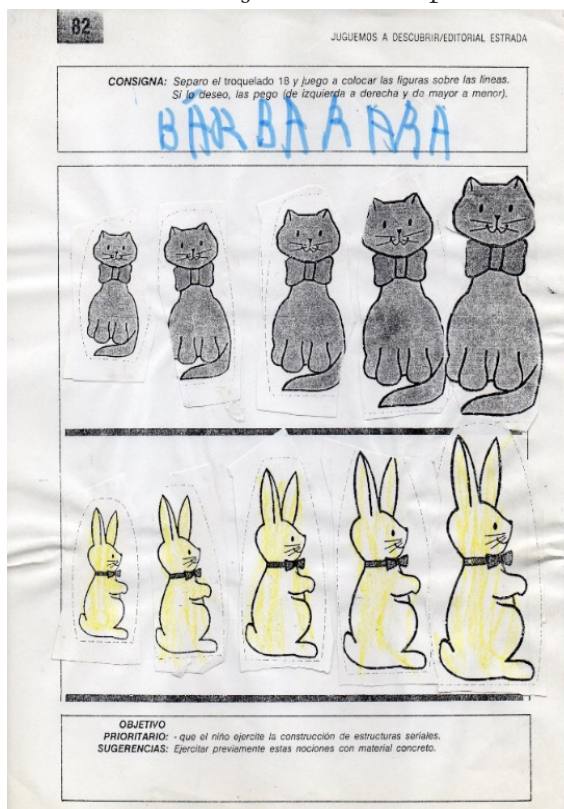
Pero, además, esos aturdimientos de las reformas contribuyeron a desasociar las propuestas educativas con las condiciones de pobreza que configuraron por esos años un paisaje social cada

vez más extendido en Argentina en aras de una naturalización de la desigualdad social. Ilustramos esto último con una situación documentada en una observación de clases en la sala 5 del jardín de infantes de nivel inicial registrado por el equipo de Nivel Superior Provincial del proyecto de Mendoza.

La escuela en estudio estaba ubicada en un barrio de clase media o media alta, pero el estudiantado que concurría a la misma provenía de barrios atravesados por situación de pobreza, cuyas familias no enviaban a sus hijas e hijos a escuelas de esa zona con el fin de “mejorar la junta de sus hijas e hijos”. Mientras en las escuelas de esos barrios ofrecían merienda y otras políticas de atención a amigos, estudiantes y sus familias, la escuela en estudio no. Y además exigía pago de cooperadora, compra de libros y útiles escolares, uniformes para prácticas de educación física, entre otros aspectos.

En la sala de 5 de nivel inicial cada niña y niño llevaba sus bolsas con elementos de higiene y merienda. Y se guardaban en la sala libros de enseñanza que habían sido comprados por las familias junto al listado de útiles que se les había exigido para el desarrollo de las clases (lápices de colores, papeles de colores, plastilinas, plasticolos, entre otros tantos elementos de uso cotidiano en el aula). Sin embargo, algunas familias no habían podido hacer esas compras por más que el año escolar ya estaba avanzado más de la mitad. Y por ello, mientras algunas y algunos estudiantes trabajaban en sus libros a color, algunas estudiantes como Bárbara trabajaban en fotocopias provistas por la maestra. Y así, parte de la jornada de clases, estos “estudiantes de fotocopias” concentraban gran parte de su atención en pintar las figuras que luego tenían que ordenar (razón que explica ordenamientos en forma inversa a la solicitada).

Figura 2. Escaneo de trabajo elaborado por Bárbara en 1997



Por esas cosas de la vida, en 2014 Bárbara fue estudiante de segundo año de la carrera de profesorado de Educación inicial donde ejercí como profesor y donde expuse el caso de la escuela estudiada en 1998. En ese momento, Bárbara trajo el dibujo de los conejos y gatos que aparecía en el caso didáctico y expresó su voluntad de que se sumara al material. Contó también las dificultades que por entonces vivió su familia y el tiempo y empeño que tuvo que desarrollar como estrategia para que en la escuela esas dificultades no se notaran.

Y estos aspectos, precisamente, eran los que no ponían a la vista ni abordaban las tan mentadas reformas educativas: tan ocupadas por aturdir a docentes dejaban de atender las necesidades

de una población cada vez más empobrecida, mientras docentes tenían que invertir con sus propios recursos en materiales para que el derecho a educarse de sus estudiantes fuera posible.

Docentes aturridos invirtiendo en la educación de sus estudiantes. Estudiantes empobrecidos exigiéndose e invirtiendo parte de sus esfuerzos para que su pobreza no se notara. Y las reformas educativas insistiendo en un cambio de lenguaje. Tal vez por eso mismo, era necesario que quienes investigáramos nos ocupáramos meramente de la recolección con actitud servil, no vaya a ser que nos diéramos cuenta de la tramoya.

Educación, escuela y comunidad

Sobre esta línea de investigación profundicé en apartado anterior (primer escrito) y puedo afirmar que marca con su experiencia mi modo de hacer, sentir y pensar las prácticas de investigación. Por ello voy a detenerme a hacer una reflexión sintética sobre un cúmulo de experiencia de más de 20 años inmerso en esta cuestión junto a una socia y colega que es necesario mencionar: Claudia Reghitto. Con el paso del tiempo, los materiales empíricos parecen poner cada vez más en evidencia la conmoción de tres *núcleos dramáticos* en esa intrincada relación entre educación, escuela y comunidad.

Por un lado, la relación de las comunidades con el Estado (nacional, provincial, municipal). En términos de René Lourau, la institucionalización del Estado y del Mercado acontece volviendo objeto de hostilidades a las comunidades. Y con ello a sus prácticas de autogestión, sus saberes, sus valores y creencias, sus acervos e incluso sus propiedades materiales. El Estado se instituye imponiendo sus propias lógicas y la escuela es una de las instituciones con la que lleva a cabo esta operación a través de la formación de la humanidad recién llegada. Pero las comunidades reaccionan y también ponen en escena sus propias estrategias para perdurar, sobrevivir y sobrevenir en un mundo que se jacta de moderno y suele condenar a ciertas prácticas propias de una epistemología del sur como algo premoderno, en extinción, aislado o de poca trascendencia o valor.

El segundo es la *propiedad de la tierra*. El Estado impone sus propias lógicas de tenencia de la tierra bajo su impronta capitalista

y con una visión peyorativa de lo nativo y propio. Y con ello establece también una legitimidad sobre títulos, procedimientos de apropiación o asignación que suele disfrazar bajo argumentos de modernización, inversión de capitales, agronegocios, entre otros eufemismos con los que solapa el desplazamiento de poblaciones de los territorios en los que han estado emplazados desde generaciones. Pero, además, en aras del progreso también se incendian montes áridos para legitimar el cultivo intensivo, se usa el agua beneficiando a unos mientras se perjudica a otros con menor capital social y político para incidir en las decisiones gubernamentales. Y la escuela localizada en estos territorios es escenario donde se dramatizan estos desplazamientos de población, y que a veces se expresa en disminución de matrícula y posterior quita de cargos docentes para la región.

“Vender terrenos limpios” suele ser la expresión extendida para querer decir venta de terrenos sin gente en sus instalaciones que han tenido una relación de trabajo por generaciones en esos emprendimientos productivos. Muchos terrenos “florecen” con nuevos emprendimientos (por lo general bodegas ocupadas de la elaboración de vinos de exportación) mientras crecen los asentamientos inestables en ciudades cabeceras de los departamentos con las y los pobladores desplazados. Y “una vez limpios los terrenos” es más fácil perder la memoria de las historias regionales y volver espectral las experiencias del pasado (así sea un pasado reciente).

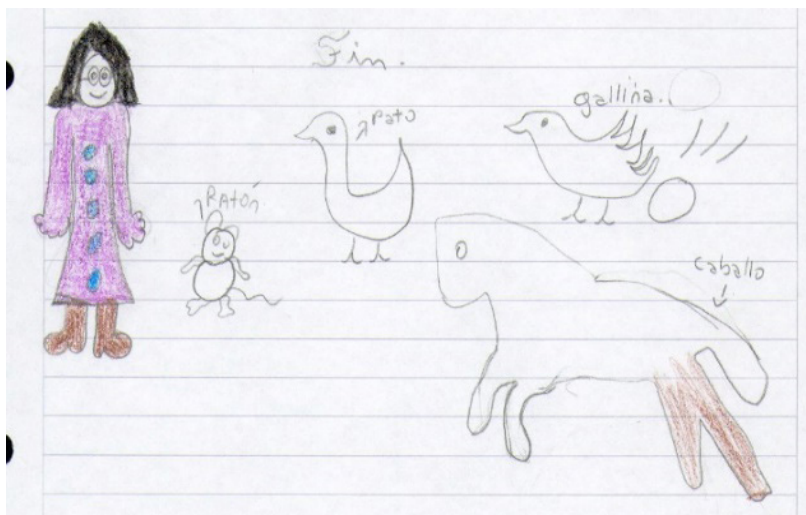
Y el tercer núcleo dramático gira alrededor del trabajo. El trabajo considerado legítimo (ligadas a la actividad productiva) se precariza y empieza a ser reemplazado por el trabajo estatal (policías, maestras, enfermeros, médicos, guardaparques, municipales). La escuela (institución del Estado) está inmersa en esta lógica y rara vez docentes conocen o son parte de las comunidades rurales tierra adentro en donde ejercen su profesión. Incluso, muchas veces quedan invisibilizadas formas de producción comunitarias propias de una economía social y familiar campesina, rural y andina. Así, en las escuelas aparece una suerte de cruzada contra el trabajo infantil que parece desconocer las formas de trabajo comunitarias y familiares en aras de la propia subsistencia, que suele leerse en clave de explotación infantil sin advertir los efectos económicos

en familias crianceras (ganado caprino o vacuno, plantaciones propias, actividades turísticas o recreativas, elaboración de conservas o artesanías). La doble escolaridad o la intensificación de la escolaridad suele aparecer como una solución generalizada que desconoce la configuración de otras niñeces e infancias comunitarias, o de familias crianceras o que sostienen economías sociales.

En este marco, las comunidades experimentan una crisis que pone en tensión a sus propias prácticas de pervivencias. Tienen a disposición las estrategias que han utilizado a lo largo de siglos para perdurar contra estos procesos, pero se ven amenazados ante la mejora de caminos, accesos a sus territorios, avanzada del mercado inmobiliario e, incluso, presencia del Estado con una doble escolaridad para sus hijas e hijos. Estos aspectos conllevan a generar ciertas condiciones de encerrona trágica (siguiendo a Fernando Ulloa) que es difícil de dirimir o tramitar. Y que vuelve a cuestionar el lugar de la investigación, investigadoras e investigadores inmersos en estos trabajos de campo.

Una de las cuestiones que pone en la mesa de discusión es la condición de agentes estatales propia de la institución de la investigación universitaria o de los institutos de formación docente y técnica provincial. Frente a este escenario las instituciones a veces reaccionan de forma progresiva generando propuestas y proyectos que apuestan a la perduración de las comunidades. En otras ocasiones, sobre manipulan organizadores creyendo que con ello alcanzarán una superación de la crisis (sobre manipulación a modo de uso de talismanes, rituales, hechicerías: planificación, coaching, algunas interpretaciones de cooperativismo). Y las escuelas pocas veces advierten este escenario de adversidad funcionando a un modo tipo piloto automático con los modos habituales que tienen instituidos. Entre tanto, las comunidades siguen apostando y anhelando su perduración en el tiempo, y niñas y niños construyen sus propios relatos para que eso sea posible:

Figura 3: Ilustración de Gabriela Montiel
a sus 10 años en 2003



“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 la tocó 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 lloraba y lloraba. Y la gallina le dijo a la abuela que algún día pondré otro”. Relato de Gabriela Montiel, 10 años, quinto grado (2003).

Formación docente

Desde 1997 ejerzo como docente en carreras de profesorado del nivel superior de la provincia de Mendoza (Argentina). Profesorados para Educación inicial, educación primaria, y educación secundaria de historia, de inglés, de lengua y literatura, de geografía, de biología, de artes visuales; han sido los ámbitos de inserción laboral ante contenidos escolares vinculados a la pedagogía, políticas educativas, historia de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación y las prácticas profesionales docentes

condensados en distintas denominaciones y formatos de espacios curriculares. El acompañamiento a docentes en sus prácticas ha sido para mí un ámbito de desarrollo específico. Por otro lado, desde 2003 ejerzo como docente en el ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

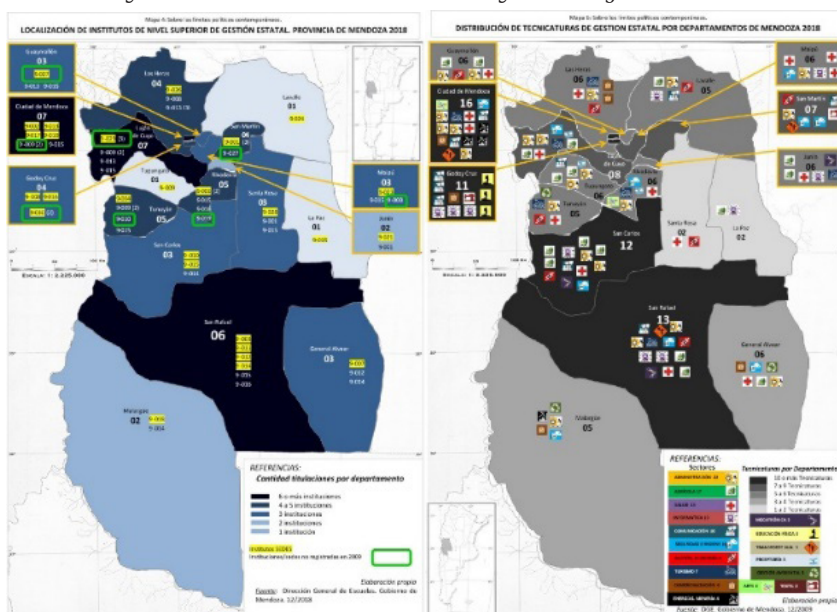
En ese contexto, la formación docente se ha vuelto un objeto de investigación, de intervención y de formación ininterrumpido. Y con ello el estudio de su institucionalización en Argentina en sus dos subsistemas para el Nivel Superior (universitario y provinciales o jurisdiccionales) en función de distintos tópicos o cuestiones. Primero, su devenir histórico: 1863-1930 normalismo *versus* universidad; 1940-1960, preparar para el decir o preparar para el hacer; 1969-1993, terciarización (nivel superior) de la formación docente; 1990 regulación del trabajo docente en el sistema educativo nacional; y fines de 1990, ciclos de profesorados posteriores a formación de grado universitario. Segundo, sus estructuras en la Universidad Nacional de Cuyo: gratuitas-aranceladas; articuladas-independientes-ciclos; paralelas o posteriores a carreras de grado. Tercero, la emergencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en los profesorados de ciencia política y administración pública, sociología, trabajo social y comunicación social. Su relación con las disciplinas o ciencias sociales asociadas, otras carreras de grado, la emergencia y configuración de cátedras, así como sus dispositivos de intervención. Y cuarto, la emergencia de ciclos de profesorados o profesorados de las “otras” ciencias sociales (diferentes a historia y geografía) en las universidades argentinas. Temáticas configuradas como objeto de investigación inserta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo desde 2009, cuyo desarrollo sigue hasta el momento presente y adquiere una especificidad que da lugar a la siguiente línea de investigación.

Educación en las otras ciencias sociales

A partir de 2009, se conforma un equipo multidisciplinar –Ciencia política, Administración pública, Sociología, Trabajo social, Comunicación social, Ciencias de la educación, Psicopedagogía, Psicología– cuya mayoría poseía también titulación docente.

Uno de los efectos de las reformas educativas de finales de la década de 1990 fue la regulación del trabajo docente (prioridad de titulaciones docentes a las de otras carreras, entre ellas licenciaturas universitarias) y la incorporación en el nivel secundario y superior de saberes de las ciencias sociales alternativos a la historia y geografía que tradicionalmente no habían sido incorporados o lo habían sido de un modo subsidiario: trabajo social, antropología, sociología, comunicación social, ciencias jurídicas, administración pública, economía, ciencia política, entre otras. A partir de entonces, las “otras” ciencias sociales se configuran como: contenido escolar, espacio curricular, trayecto o carrera de formación, incumbencia docente, interpelación como identidad profesional docente y carrera de formación docente universitaria.

Figura 4. Cartografías que ubican espacios curriculares de incumbencia de profesores de Sociología, Comunicación Social, Ciencias Políticas y Administración Pública y Trabajo Social



Desde 2009, hemos construido cartografías de las carreras de nivel superior y orientaciones del nivel secundario común y de jóvenes y adultos en la provincia de Mendoza (lo hicimos en 2009 y en 2018 ante reformas). Luego localizamos los espacios curriculares de incumbencia de profesores de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo; acuñamos la noción de campo de conocimiento en transposición didáctica para dar cuenta de las particularidades de dichos espacios curriculares de inserción docente. Este trabajo nos permitió captar de qué modo se insertaban los egresados de la carrera del ciclo de profesorado en distintos espacios curriculares del sistema educativo provincial.

En paralelo, desde el inicio nos ocupamos del análisis de la institucionalización de la formación docente universitaria de las “otras” ciencias sociales y sus cátedras y de la conmovición de las identidades profesionales docentes de egresados.

A partir de 2011, se configuran como objeto de interrogación las prácticas de residencia de los profesorados de comunicación social, ciencia política y administración pública, trabajo social y sociología y se acuñó la noción de modelizaciones pedagógicas desplegándose una caracterización de las mismas según profesorado. Y con ello, la narración de experiencias de prácticas educativas tiene un interés particular en el análisis de las “otras” ciencias sociales como contenido escolar, espacio curricular y espacio de incumbencia docente.

En 2012 se suman a la investigación dos equipos: uno de la Universidad Nacional de Salta y el otro de la Universidad Nacional de Córdoba, vinculados a la comunicación social (Córdoba con ese profesorado). La incorporación nos permitió hacer un estudio comparado sobre los espacios curriculares de inserción en nivel secundarios de los profesores en comunicación social, además del proceso de institucionalización de las carreras de formación docente a ello vinculado y sus cátedras.

En 2022, hemos hecho nuestra primera publicación de un libro digital que compendia nuestra experiencia, a la que se sumó con publicaciones propias el profesorado de ciencias jurídicas de la UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también iniciamos conversaciones con el profesorado de economía y gestión de las organizaciones de la Universidad de la Patagonia Austral, localizada en Río Gallegos, provincia de Santa Cruz.

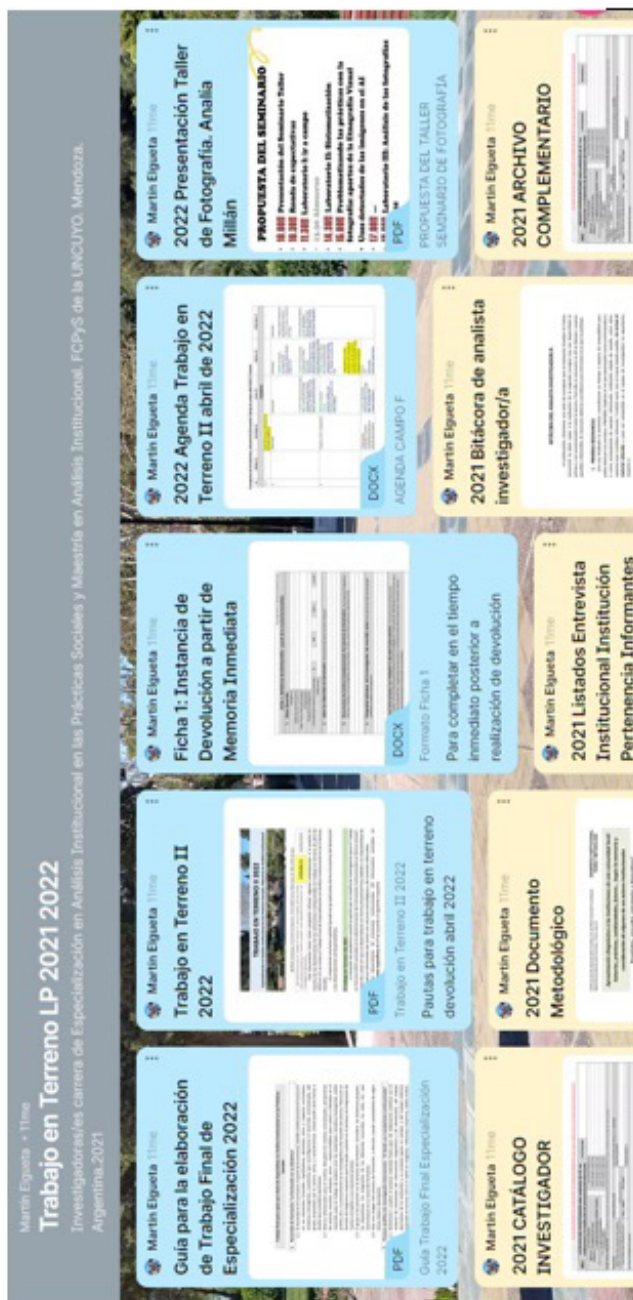
Muchos son los hallazgos de esta línea de investigación con un colectivo de investigadoras e investigadores de distintas regiones del país interesados en pensar cómo las “otras” ciencias sociales se configuran como contenido escolar, espacio curricular, trayecto de formación o carreras en los sistemas educativos jurisdiccionales, formación docente universitaria y espacios de lucha por incumbencias laborales como trabajo docente.

Investigador de apuntalamiento

En 2009 el trabajo colectivo de un grupo de profesionales y docentes reunidos alrededor de los enfoques institucionales generamos la apertura del Centro de Estudio en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. En 2011 se abre la primera cohorte de la carrera de especialización análisis institucional en las prácticas sociales; en 2015, la maestría en análisis institucional, y en 2019 la diplomatura de posgrado en enfoques psicosociales para la intervención.

La formación de las carreras está centrada en un trabajo de campo común en una localidad aislada, rural, del este mendocino y apartada del centro urbano principal de la provincia de Mendoza. Trabajo que demanda inmersión en la comunidad en estudio para el análisis del entramado institucional en la vinculación de pobladores con ese paraje como institución. Entrevistas institucionales, observaciones del espacio social, compilación de distintos archivos y documentos (fotografías, actas, publicaciones, escritos privados, cartas, folletos, entre otros), dispositivos de devolución; sólo algunos que ilustran el trabajo involucrado que desde 2013 está asociado también a un proyecto de investigación financiado por el rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo. En esta empresa he asumido posiciones de formador, investigador e interviniente. En esa trama he sido responsable de espacios curriculares, integrante de equipo de organización de trabajo de campo, responsable de construcción de archivo, director de tesis, coautor de publicaciones colectivas, corresponsable de instancias de devolución e intercambio con la comunidad, coautor de elaboración de materiales con encuadres de investigación/intervención, entre otras tareas. Pero en este escrito quería reflexionar sobre un aspecto central de la posición asumida/requerida en términos de *investigador de apuntalamiento*.

Figura 5. Captura parcial del muro virtual de Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales 2021-2022



Como la apuesta de la investigación tiene que ver con una empresa colectiva vinculada a una carrera de formación de posgrado de la UNCuyo en los enfoques institucionales, ha sido un requisito un ejercicio continuo de abstención de configurar como objeto de estudio propio la comunidad singular en su especificidad y entramado institucional. Y ello en función de que advengan como analistas institucionales quienes cursan las carreras. De ahí el carácter de *apuntalamiento* de la posición de investigador.

Eso requiere ponerse a disposición del proceso de formación de las y los analistas institucionales que transitan las carreras, su propia apropiación de los enfoques y de los secretos de oficio para investigar e intervenir con pobladores en su vínculo con sus entramados institucionales, a través de sus propias prácticas sociales. En términos de Lidia Fernández, se trata:

[...] del uso de dispositivos pedagógicos centrados en la producción de materiales de investigación desde sus propias prácticas y sus condiciones, su análisis desde encuadres psicosociales de orientación psicoanalítica y la revisión resultante de la trama vincular e institucional que las sustenta en su potencial para facilitar cambios [...] La formación para percibir la realidad externa en toda su complejidad social, acompañada de una intensa formación para percibir y decodificar las realidades internas propias y de los otros que distorsionan la realidad externa y sufren sus efectos deformantes y la preocupación para trabajar con todas esas variables en tres líneas centrales.

1. Facilitando a los actores institucionales la comprensión lúcida de su realidad en sus múltiples lecturas y significados.
2. Ayudándolos a “hacerse de” todos los recursos que el avance de la ciencia y la técnica les ofrece como nuevas categorías de pensamiento, percepción y conocimiento.
3. Y colaborando con ellos en el proceso de diseñar, probar, evaluar y ajustar las acciones grupales, institucionales y comunitarias que puedan redundar en un real mejoramiento en la calidad de vida. (Citado en Reinoso, 2023)

Delimitado el encuadre que establece las reglas de posicionamiento del *investigador de apuntalamiento* en los enfoques institucionales cuando se ocupa la posición preponderante de *formador*, es preciso explicitar aquello que se vuelve objeto continuo y recurrente de elucidación junto al análisis de la propia implicación: los dispositivos de formación, investigación e intervención.

Esto significa una doble tarea. Por un lado, prestar especial cuidado por el sostén de los encuadres de dispositivo consolidados y probados que son utilizados en instancias de formación, investigación e intervención. Y en ello contribuir a la explicitación y argumentación de sus sentidos, los secretos de oficio que entrañan y el acervo que significan el uso de estos dispositivos para los enfoques institucionales. Y, por el otro lado, el trabajo de explicitación metodológica y epistemológica dentro de los enfoques institucionales que la invención que suscita un nuevo dispositivo de formación, investigación o intervención. Para lo cual es necesario advertir en qué ciclo de indagación/intervención/formación acontece, qué efectos genera, qué material permite poner en análisis, cuáles son sus limitaciones, entre otros aspectos.

Apuntalar no inhibe al investigador en esa tarea de generar conocimientos; la abstención sobre los objetos de estudio que ocupan a quienes están en formación no inhibe de una preocupación metodológica y epistemológica sobre los dispositivos que exige la posición de *investigador de apuntalamiento*.

Recapitulación

En mi trayectoria como investigador experimenté distintos modos de habitar y envestirme con los atributos de esta práctica como investigador: en formación, recolector, director y de apuntalamiento. En una primera experiencia, de *investigador en formación* como integrante de un equipo y colectivo de investigación bajo la dirección de investigadores con trayectoria, donde el propósito central fue mi propio adiestramiento, entrenamiento y formación en los secretos de oficio de la práctica de investigar. Ello aconteció en los campos de la sociología, filosofía del arte, etnografía y análisis institucional en forma predominante.

Una segunda experiencia, de *investigador recolector* en el que se asumía un papel subsidiario, con escasa incidencia en la toma de decisiones del proceso de investigación y sujeto a las pautas establecidas por un diseño predeterminado cuyos sentidos, a veces, eran ajenos o en los cuales no estaba involucrado. La función desempeñada era la de proveer una serie de materiales de investigación en una explícita diferenciación de roles jerárquicos en el que se distribuían responsabilidades y alcances en la tarea de investigar: administrar o aplicar técnicas o instrumentos previamente diseñados, a veces contribuir a su procesamiento y –raramente– participar en su interpretación. La división de tareas y trabajo fijaba quiénes recolectaban y quiénes interpretaban; fijación de posiciones que se dramatizó en el sentido de la investigación en los dos subsistemas del nivel superior en Argentina. El campo en el que experimenté esta posición fue, preponderantemente, en el estudio de reformas curriculares.

Una tercera experiencia, de *investigador director* estuvo centrada en el sostén del encuadre de un diseño de investigación (centrado en los vínculos de un equipo de trabajo en investigación) y la producción de conocimientos. Una de las preocupaciones centrales: ¿cómo favorecer una práctica de investigación que no subsuma en una estructura jerárquica que reproduzca una lógica meramente burocrática o una división de trabajo fija entre recolectores/ intérpretes? ¿Cómo sostener procesos de formación de equipos de investigación que no sean coaptados por lógicas restringidas a la evaluación, permitan la producción individual de cada integrante en función de propios intereses, produzca entre los materiales de investigación dispositivos de devolución, favorezca la publicación y contribuya al acervo de la tradición académica en la que decide su afiliación mientras entra en diálogo con producciones y otros equipos convocados por preocupaciones afines? Esta posición sigo experimentándola –preponderantemente– en los enfoques institucionales centrados en procesos de institucionalización de prácticas educativas y formativas: instrucción en las primeras letras y cálculos en la historia de la educación argentina, formación docente, educación en las “otras” ciencias sociales.

Y una cuarta experiencia, que está en íntima relación con la precedente, de *investigador de apuntalamiento* en donde prima el acompañamiento de la formación de otras y otros investigadores. Aspecto que requiere un sostén de encuadres de diseños de investigación, una revisión continua de carácter epistemológica y metodológica de dispositivos de formación, investigación e intervención; el análisis de procesos grupales en equipos de formación/investigación/intervención, y una abstención por tornar el material empírico obtenido en trabajos de campo objetos propios para la producción de conocimientos. Y ello, con el propósito de sostener producción de conocimientos de otras y otros investigadores en formación. Posición que experimento, preponderantemente, como integrante de equipo de formación/investigador/interventor en los enfoques institucionales.

Cada una de estas experiencias “entre vienen” en mis prácticas y en el ejercicio del oficio de investigador introduciendo sus propias dramáticas, convocando sus propias fantasmáticas, proponiendo distintos acervos a nuevas generaciones de investigadoras e investigadores, entrando en disputas con los intereses de otras tradiciones académicas que se sienten convocados por una serie de fenómenos sociales comunes y dispuestos como objetos de conocimiento. La experiencia de investigar recurre a distintos ropajes con los que se embiste y enviste la tarea que supone como vivencia individual, colectiva y con las comunidades y seres humanos con quienes se *conviene* (venir con) un modo particular de práctica social que es la de investigar desde una tradición académica en específico.

Disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos

¿Qué utilidad ha tenido disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos, ejercitar/se/nos en el dispositivo al que fuimos convocados por el equipo de la Universidad de Colima para pensar/se/nos en la relación con los aportes de Fernando Ulloa (primer apartado/primer escrito) y en la propia trayectoria de investigación (segundo apartado/segundo escrito)? En el intento de ensayar una respuesta (tercer apartado/tercer escrito) me insisten algunas evocaciones.

Una invitación a escribir. La invitación me evoca la fundación de la pedagogía institucional y la pedagogía terapéutica en Francia en la década de 1960, en el contexto del Mayo Francés. Cuando un grupo de educadores (bajo la influencia del movimiento de Celestín Freinet) se autoconvocó para pensar/se en sus prácticas educativas y formativas cotidianas. Ateneos, conversatorios, debates, publicaciones y discusiones centradas en sus quehaceres, en el análisis de sus intentos e interacciones con el propósito de poner a disposición de estudiantes y de sí no sólo la transmisión de un contenido escolar específico sino de la práctica política del auto gobierno o autogestión.

La invitación de colegas colimenses no se restringía a compartir nuestras lecturas al modo de catálogos de citas bibliográficas –nada despreciable, por cierto–, tampoco se restringía a un intercambio abierto –nada despreciable, tampoco–, sino a compartir nuestras experiencias objetivadas y expresadas mediante un escrito.

Suponía explorar un estilo propio en ese intento de escribir renunciando a un género extendido en el ámbito universitario que supone una suerte de vigilancia epistemológica de la incidencia de la propia sobre implicación controlada con la erradicación del uso de la primera persona en el texto y un sobre uso de citas al modo de un fetiche. Así, nos autoconvocábamos para compartir los aportes de Fernando Ulloa y de prácticas de investigación, pero a partir de nuestras propias trayectorias y las huellas que podíamos reconstruir y visitar a partir de nuestra experiencia. Y ello a sabiendas que el texto no sería otra cosa que nuestra propia *novela institucional*. Es decir, nuestro modo particular de dar cuenta de esa experiencia a partir de las cuales narramos nuestra inscripción en distintas comunidades académicas y las marcas que dejaron en nuestra sensibilidad, sabiéndonos afectados y portadores de afectaciones que remiten a una experiencia colectiva y social en las que estamos inmersos.

Invitación como convite, como disposición, como sujeción a la propuesta; la condición: por un lado, novelar la propia experiencia en un texto. Pero, además, aproximarse a otras y otros a través de la lectura de sus escritos. Y en la invitación, algo de las tensiones entre escritoras, escritores y ágrafas y ágrafos que entra-

ña la práctica de investigar y la del oficio académico tiñó nuestros modos de participar bajo las condiciones que restringen cada cual, pero también las que cada cual pudo darse.

Modos de concurrir. El dispositivo propuesto suponía un encuadre de sujeción al que era necesario sujetarse, disponerse, contribuir a su sostén, asistir. En la definición del verbo concurrir encontramos cinco acepciones: 1) reunirse, juntarse; 2) coincidir en algo o alguien; 3) contribuir a un fin determinado; 4) convenir, honrar un contrato, y 5) competir o concursar. Cada invitación que se cursa convoca estas cinco acepciones y las cargas fantasmáticas que puedan suponer para cada cual: reunirme o juntarme no necesariamente es coincidir en algo en común o contribuir a un fin determinado; convenir con alguien para contribuir a un fin determinado puede entrañar competencia bajo una lógica evaluativa (advertencia de Lidia Fernández), entre muchas otras combinaciones posibles. Desde una perspectiva clínica, concurrimos al sostén de un dispositivo que convino/contrató como encuadre la elaboración de dos escritos, participación en dos espacios de intercambio mediados tecnológicamente a partir de lecturas cruzadas, presentación de algunos aportes de Fernando Ulloa y una devolución del proceso en intercambio con Lidia Fernández. Algunos interrogantes para pensar/se/nos en la concurrencia:

¿De qué modo se concurrió? ¿En qué condiciones? ¿Qué efectos tuvieron las ausencias? ¿Qué ocurrió cuando concurrimos sin la sujeción al encuadre del dispositivo? ¿Se concurrió sin haberse puesto a disposición, sujetarse o sostener/se en la escritura/lectura? ¿Qué malestares convocó las rupturas de encuadres, qué fantasmáticas convocó dichas rupturas? ¿Con qué sentidos concurrí/concurrirnos y sostengo/sostenemos el dispositivo? ¿Qué estamos dispuestas, dispuestos a sostener? Mero encuentro, una meta común, un contrato convenido, competencia o concurso, una coincidencia, algo más... ¿qué nos ocurre cuando somos invitadas, invitados a sujetarnos a un dispositivo que no es de nuestra invención?

En Argentina es posible hacer un juego de palabras con el término *concurro*. En el lunfardo rioplatense “curro” refiere a algo engañoso, a una trampa, en el que se burla la buena fe de alguien. Y así con-curro (separando en dos palabras) puede dar lugar a una

sexta acepción: juntarme con una intencionalidad engañosa o que entrampa o estafa a otra, otro que asistió de buena fe o bajo términos que no se cumplieron. Sin la pretensión de otorgar un carácter punitivo, doloso o moralizante, es posible concurrir sin atenerse a lo pautado. En este caso: sin haber escrito, o sin haber leído o intentando que alguno de los aspectos anteriores o ambos pasen inadvertidos. ¿Qué hacer ante ruptura de encuadre? ¿Cuáles son los límites de su sostén en aras de sostener un fin común dentro de condiciones de posibilidad reales? ¿Qué queda afuera y qué adentro?, ¿Alguien, la producción de alguien, alguien en otra condición, en qué posiciones quedan quienes concurren? ¿Cuál es el rango de flexibilidad de un encuadre, quién/es tiene/n bajo su responsabilidad su resguardo? ¿Qué/quién queda afuera cuando se enfatiza en la concurrencia de lo convenido? ¿Qué/quién queda afuera cuando se enfatiza la concurrencia como mera juntada o encuentro?

Por otro lado, cuando la invitación está dirigida a grupos académicos, la concurrencia se vuelve analizador de sus propias dinámicas, tensiones, núcleos pre institucionales, procesos de institucionalización, acervos o legados y la propia novela institucional; donde la trama del núcleo dramático es testamentaria. Lo anterior, en el sentido de dar cuenta de quiénes ofician de guardianes/formadores/arcontes... cuál es el legado, herencia, archivo o acervo que el grupo atesora, custodia y se propone transmitir, los secretos de oficio. Y, el tercer aspecto en análisis, quiénes son herederas y herederos, los rituales de formación en la herencia que deben sortear, las cualidades consideradas valiosas y las malas artes consideradas aborrecibles.

Entre venir en los intercambios. ¿Qué viene entre?, ¿qué entre viene? Insiste como evocación al plantear el entre venir los dispositivos de laboratorio acuñado por Didier Anzieu como contribución de una psicología transicional en la que concurrían un grupo de psicoanalistas para pensar/se en sus prácticas y en la incidencia de la propia institución del psicoanálisis (aspecto que era de especial interés ya que ocuparse de grupos era puesto bajo sospecha por la institución del psicoanálisis). La relación con laboratorio de Didier Anzieu tiene dos puntos de contacto. El primero, advertido por integrantes de este grupo y en las recomendaciones

de Lidia Fernández, es el modo en que la cultura de la evaluación de la institución educativa universitaria incidió en algunas de las devoluciones que sostuvimos en los espacios de intercambio pos-lectura y elaboración de una ficha con comentarios.

Entre vino culturas de la evaluación de las que da cuenta de forma tan detallada en su trayectoria Sergio López Molina o de la tentación de las rivalidades que nos cuenta Nancy Molina Elizabeth Rodríguez. ¿Cuál es el sentido de los intercambios en un dispositivo como el propuesto por colegas colimenses? ¿Qué recaudos guardar? En los intercambios apareció –seguramente hubo otros que no pude registrar– la necesidad de resguardar en la intimidad del grupo los intercambios. Y no sólo restituyendo la posibilidad de que alguien decida qué quiere contar de sí, sino de resguardar en la confidencialidad aquello que se compartió durante estos intercambios. Aspecto que vuelve a poner en tensión los sentidos de concurrir (punto anterior) ante aquello que se precipita en la experiencia grupal de interacción y entre viene o viene entre.

En términos de Fernando Ulloa, la *seguridad psicológica* que reasegura el funcionamiento de un dispositivo desde un enfoque clínico queda asegurado con la confidencialidad y la abstención por analizar (en nuestro caso evaluar) lo que se comparte. Así, entre vino o con-curro (nos entrampó) como objeto de nuestra evaluación los escritos: escritos buenos, escritos malos, escritos brillantes, escritos oscuros, escritos modelo, escritos a modelar, y con ello la asociación de los mismos atributos con sus escribientes. Y la preocupación desplazó como objeto del intercambio los aportes de Fernando Ulloa en la propia trayectoria y la propia trayectoria como investigadores. Desplazamiento que fue uno de los riesgos que tuvo que sortear la producción colectiva.

Entre vienen otras, otros, entre vienen experiencias, entre vienen modos de inscribirse en culturas académicas, entre vienen curros, entre vienen pactos narcisistas, entre vienen las dinámicas de núcleos grupales pre existentes, entre viene producción de saber, entre vienen acervos y tradiciones académicas, entre viene la activación del núcleo dramático testamentario vinculado a Fernando Ulloa, entre vienen acompañamientos y ausencias, entre vienen escritos pero también experiencia y vivencias ágrafas, en-

tre vienen culturas institucionales y aspiraciones personales, entre vienen fantasmáticas personales y fantasmagorías colectiva; y entre viene, cuando la producción es colectiva, la posibilidad de que en la lectura habiten el relato otras, otros lectores en el futuro que consideren que estos acervos son un legado digno de tomar como herencia o que lo desechen por considerarlo poco valioso o no resuene con sus propias experiencias y opciones.

Finalmente, el dispositivo ha sido una invitación a concurrir a un intercambio de dos grupos académicos, a través de una práctica de escritura/lectura/intercambio. Se puede concurrir a sostener/se, sujetar/se/nos y disponer/se/nos a un encuadre clínico. Cuando eso supone escritura novelada de la propia implicación (género de Fernando Ulloa) pone en tensión los rituales de escritura consagrados en la academia y la universidad, por un lado.

Pero, además, la escritura “divide aguas” en el campo académico entre escritoras, escritores y ágrafas, ágrafos. Escritos que corren el riesgo de ser sometidos a un intercambio centrado en la evaluación propia de la cultura de instituciones de la educación y la formación universitaria. Cuando esa tentación evaluadora prevalece es posible trocar el sentido de la propuesta, abandonando aquel sentido que fundaba la convocatoria: relación con aportes de Fernando Ulloa y la propia trayectoria de investigación. Trocado por centralidad de la escritura y premiación con exposiciones a quienes se “califica” como con escritos “modelos”, enlodados en el trueque la concurrencia entre viene o viene entre *con-curro* en el que es fácil perder de vista algunas reglas de encuadre que es necesario sostener.

Cuando esto acontece, el acompañamiento de un tercero que pueda analizar el proceso puede ayudar a reencauzar la tarea, sostener el encuadre y volver a poner en el eje la tarea emprendida colectivamente. Todo ello sólo es posible cuando la vigilancia epistemológica clínica vuelve objeto de elucidación los modos de disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos, producir/se/nos, concurrir/se/nos en tanto grupos académicos imbuidos por una cultura institucional académica universitaria que parece tener los mismos rasgos tanto en México como en Argentina.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *"La crisis en la educación"*. En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Brow, J. (1990). Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado. *Antropological Quarterly*. 63 pp. 1-7.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Trotta.
- Derrida, J. (1997). *Mal de Archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Elgueta, V. M. (1999). *La implementación del Tercer Ciclo de la EGB. ¿Dentro o fuera del contexto urbano marginal y rural del Departamento de Tupungato?* Informe Final entregado Meta XI. Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo. DGE, Gobierno Provincia de Mendoza. Manuscrito no publicado.
- Elgueta, V. M. y Balada, M. (2007). Contextos de crisis y posibles configuraciones subjetivas en el campo educativo. *Actas Pedagógicas*. Número Especial. Instituciones Educativas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti, Río Negro.
- Elgueta, V. M. (2014). El palimpsesto de la intervención socio educativa. *Sinéctica*. 43, Universidad Jesuita de Guadalajara. . <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/13>
- Elgueta, V. M. (2022). Al-Karaji con el Trinomio. Aportes para una didáctica de las ciencias sociales. En Barros, G., Bustos V., y Elgueta, V. (comp.) *Tramas y sentidos al educar en las Otras Ciencias Sociales: experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSa, UNC, UBA, UNCuyo*. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO.
- Enriquez, E. (1992.). *La organización en análisis*. Presse Universitaire de France.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En Landesmann, M. (Coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Casa Juan Pablos.
- Fernández L. (2008). El análisis de lo institucional Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. *Revista Actas Pedagógicas de la universidad del Comahue 2008*. Número especializado en temas institucionales.
- Fernández, L. (2009). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

- Fernández, L. (2013). La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis. En Rodríguez, A, y Ficcardi, M. (Comp.), *Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. Publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- Guha, R. (1997). Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad Surasiática. En Rivera, C. y Barragán R. (Coord.) *Debates Postcoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. Sephis.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia. Y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Katser, L. y De Oto, A. (2013). Intervenciones espectrales (O variaciones sobre el asedio). *Tabula Rasa*, 18. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Lourau, R. (2001). *Los intelectuales y el poder*. Nordan Comunidad.
- Lourau, R. (2008). *El Estado Inconsciente*. Caronte Ensayos.
- Mastache, A. (1993). *Representaciones de la formación. Literatura y mito*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista AAPA*, 26.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Taber, B. y Altschul C. (2005). *Pensando Ulloa*. Libros del Zorzal.