

Algunas diferencias conceptuales fundamentales entre los abordajes grupales, institucionales y comunitarios desde la psicología en educación

*Some fundamental conceptual differences between group, institutional and
community approaches from educational psychology*

Dr Sebastián Grimblat: sebastiangrimblat@gmail.com

Resumen

Este texto pretende abordar críticamente cómo conceptos y métodos de diversos campos de la psicología son utilizados indiscriminadamente en la psicología en educación. Partiendo de la objetivación discurso pedagógico que reposa sobre el triedro episteme, dispositivo y método, la psicología en educación establece una cartografía que no solo establece delimitaciones epistemológicas con otros campos de su propia disciplina, sino que permite desarrollar herramientas para una praxis psi claramente diferenciada de la psicología grupal, la psicología social y comunitaria o la psicología de los grupos. Para tal fin, se provee tanto de los aportes del psicoanálisis como del análisis institucional francés que diferencia el concepto de método radicalmente del de técnica. La necesidad de tal distinción es clave para evitar recaer, como habitualmente sucede en la pedagogización de la psicología o psicologización de la educación.

Summary

This text aims to critically address how concepts and methods from various fields of psychology are used indiscriminately in educational psychology. Starting from the objectification of pedagogical discourse that rests on the episteme trihedron, device and method, psychology in education establishes a cartography that not only establishes epistemological delimitations with other fields of its own discipline, but also allows the development of tools for a psi praxis clearly differentiated from group psychology, social and community psychology or the psychology of groups. To this end, it provides both the contributions of psychoanalysis and the French institutional analysis that radically differentiates the concept of method from that of technique. The need for such a distinction is key to avoid relapse, as usually happens in the pedagogization of psychology or psychologization of education.

Palabras clave

Psicología en educación, discurso pedagógico, grupos, análisis institucional

Aspectos generales

El ejercicio de la práctica de la psicología se ve sistemáticamente afectada por el contexto en el que se inscribe su quehacer. Dicho contexto no solo se corresponde con el momento histórico político en el cual se despliega, sino en el hecho elemental de si la praxis se inscribe sobre un suelo institucional, o para decirlo rápidamente, por motivaciones personales de quienes consultan a un psicólogo por un motivo particular. En el caso de la psicología en educación desde una perspectiva disciplinar,¹ como solía decir Ovide Menin, se trata de una práctica de la psicología eminentemente institucional. Posiblemente esta haya sido una de las pocas coincidencias entre el ex Decano y referente de la psicología educacional con Elsa Emmanuele², salvo que esta última ubicaba la praxis de la psicología en educación en la objetivación *discurso pedagógico* (1998) siguiendo los desarrollos de Michel Foucault, lo que implica varias cuestiones. En primer lugar la remisión a sus dispositivos específicos y su sustento jurídico político. Esto significa en palabras simples, una organización administrativa del Estado para sostener el sistema y sus políticas, la creación de un dispositivo paroxístico como “el escolar” y las redes administrativas que esto conlleva. Todas estas instancias anteriores se materializan en la confección de la currícula³ entre las más significativas. En segundo lugar, se establece y se despliega *un método* que en este caso es la pedagogía, que conlleva la asignación de roles y funciones dentro del sistema institucional. Un ejemplo simple podría ser la distinción entre directivos, maestros, alumnos, personal administrativo, familiares. En otro plano podrían sumarse el vínculo de la institución con otras instituciones afines o como ser centros de salud, instituciones vinculadas a las políticas públicas o de la comunidad como ser clubes, vecinales entre otras. En el caso de las funciones, cada uno de los miembros de la institución ocupa un lugar específico sobre el suelo institucional para cumplir una tarea definida. De esta manera, siguiendo los desarrollos de Foucault, tanto el dispositivo como el método componen la matriz del discurso pedagógico en la medida que fijan los cuerpos al espacio institucional. A partir de allí, todos sus procedimientos se disciplinan en la doble acepción del término: por un lado como aquello que por un lado tiene la tarea principal de establecer y hacer cumplir un orden a partir de la distinción entre lo que es normal y lo que no lo es. Por otra parte, se entiende por disciplina un proceso de producción de conocimiento que es a la vez producto y productor de un sistema simbólico afín a su función en la sociedad. En tercer lugar, e intrínsecamente vinculado con lo anterior, la disciplina se organiza en correspondencia con una episteme, vale decir, un modo de producción de conocimiento coherente tanto con la práctica como con el método que la produce. De esa manera, los conocimientos derivados de la experiencia pueden variar según las épocas, pero los aspectos estructurales se mantienen. De ese modo podemos hablar del sistema escolar moderno desde su fundación, o por ejemplo comparar el sistema educativo del siglo XIX con el del XX aún con sus diferencias. También podemos analizar los procesos que vienen sucediendo en el siglo XXI acelerado por la inclusión de los dispositivos virtuales tras la reciente pandemia. Pero más allá de todos los cambios que se pueden visualizar hay algo **que** se mantiene o tiene poca capacidad de variar, que es la matriz disciplinar del discurso pedagógico. Finalmente, el dispositivo, el método y la episteme inscriben al discurso pedagógico en varios planos que se manifiestan de manera integrada. El primero de ellos es lo que Foucault denominó biopolítica en la medida que organiza las poblaciones y opera sobre cuerpos vivientes. Es decir, el cuerpo colectivo es interpretado a modo de un cuerpo biológicamente vivo. El segundo plano se relaciona con la teoría foucaultiana del poder en cuanto red e inmanencia, que él mismo denominó como microfísica del poder. Esto significa, que donde opere el discurso disciplinar, en este caso, el discurso pedagógico las relaciones humanas que allí se conjugan tienen un correlato con las tramas de las relaciones de poder. El tercer y último plano, sostiene que toda episteme comprende tanto la producción de saber, como el efecto subjetivante del conjunto de la experiencia atravesada por un sujeto en el campo educativo. Vale decir, todo sujeto que atraviese la experiencia educativa, como solía decir Ignacio Lewkowicz, quedará marcado por operaciones subjetivantes que abarcan tanto los efectos subjetivos de la producción de saber como las operatorias disciplinares del poder sobre su

¹ Esta cuestión ya ha sido abordada en *Panorama de psicología en educación* (2017)

² Elsa Emmanuele fue Profesora Titular de la Residencia Educativa de Pregrado hasta 2014 que se cambió el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNR, Actualmente Prácticas Profesionales Supervisadas. Además dirigió la Especialización en Psicología en Educación de la Escuela de Posgrado de la UNR.

Actualmente se desempeña como Directora del Doctorado en Psicología de la misma entidad. ³ Se entiende por currícula un sistema progresivo y estructurado de trasmisión de conocimientos

subjetividad. Metafóricamente hablando, así como el mito del Rey Misas decía que todo lo que él tocaba lo convertía en oro, todo lo que toca la sociedad disciplinar lo disciplina, es decir, lo ingresa en la lógica biopolítica, a la microfísica del poder, en síntesis lo normaliza.

Algunas distinciones fundamentales

En la medida de que toda institución de la cultura produce subjetividad como un hecho antropológico elemental, de ese modo ¿la psicología en educación sería una psicología general ya que se ocuparía de toda marca transmitida por la cultura? Si la respuesta fuese afirmativa ¿cuál sería el borde epistemológico desde la psicología en educación para diferenciar de otras prácticas psi como bien podría ser la psicología comunitaria, en salud, laboral o jurídica? Estas preguntas se formulan en el contexto que se ha acrecentado en los últimos años en el área de la psicología en educación, que como advirtiera en su momento Elsa Emmanuele, se ha creado una tendencia que se ha estado acelerando en estos últimos años que consiste tanto en psicologizar la pedagogía y pedagogizar la psicología. Cuando esto sucede, se crea un espacio indiferenciado y confuso entre ambos campos. Mi posición al respecto se expresa en el siguiente enunciado “las instituciones educativas producen subjetividad del mismo modo que toda institución de la cultura la produce, pero no toda producción de subjetividad es en sí misma educación” Esto significa que la psicología en educación trabaja sobre un campo específico y delimitado que se compone por aquello que se expuso más arriba como una red integrada por el dispositivo, el método y la episteme en conjunto con sus derivados³.

Este postulado implica al menos poner en tensión un conjunto de consideraciones metodológicas para los abordajes institucionales en psicología en educación, y, considerar una serie de bordes epistemológicos que deben ser tenidos en cuenta dado que se trata de una práctica que se lleva a cabo en instituciones. Dichos abordajes van más allá del criterio clásico de la psicología centrada en la figura de “el paciente” o “el caso clínico” para trabajar sobre situaciones que suelen implicar una multiplicidad de actores y discursos que los atraviesan. De aquí se desprende la necesidad de establecer criterios y diferencias entre las diversas áreas de la psicología que también intervienen sobre situaciones que implican una multiplicidad de actores como puede ser la psicología de los grupos, la psicología comunitaria, la psicología del trabajo, la psicología forense, la psicología del trabajo o la atención primaria en salud, por nombrar las principales. En el campo educativo, cada una de estas ramas de la psicología puede encontrar su objeto de trabajo legítimamente, dado que se trata de un ámbito de trabajo, legalmente determinado donde se producen situaciones que pueden comprometer la salud, que a la vez la institución puede estar vinculada a diversas comunidades e instituciones comunitarias. Todos estos matices que ofrece la institución educativa como hipotético objeto de las otras ramas ya mencionadas de la psicología no constituyen en sí misma una psicología en educación. A riesgo de ser reiterativos, la psicología en educación, siguiendo los desarrollos de Emmanuele, trabaja sobre *la cartografía*⁴ (2002) trazada por el discurso pedagógico compuesto por la tríada ya mencionada entre dispositivo, método y episteme. Y, es en esta trama donde se presentan situaciones complejas atravesadas por las marañas discursivas y prácticas diversas, que trabajaremos en profundidad más adelante.

La cuestión que se desprende del apartado anterior, consiste en cómo desde la psicología que desde su modelo clínico psicoanalítico clásico⁵ está “acostumbrada” a trabajar a partir de la demanda de análisis del paciente, debe afrontar situaciones de otra configuración. Contrariamente al modelo “clásico,” los abordajes en psicología en educación son institucionales, y estos presentan cuestiones mucho más complejas ya que no se trataría de un sujeto en particular, sino de tramas institucionales o situaciones que impactan sobre colectivos humanos. Fernando Ulloa, para evitar pisar el charco de las

³ Aquí se utiliza el concepto de “campo” en los términos de Pierre Bourdieu que no se desarrolla por razones de espacio.

⁴ El término cartografía refiere a un mapa que no solo delimita territorios sino que indica relieves, accidentes geográficos y detalla superficies

⁵ Al menos en la currícula de la Facultad de Psicología de la UNR de larga tradición psicoanalítica en su formación de grado, y especialmente desde una orientación lacaniana desde el retorno de la democracia en 1983 en adelante.

distinciones complejas y engorrosas entre grupos, comunidades e instituciones sorteaba con elegancia al nominar como *numerosidad social* a las prácticas que involucran colectivos humanos. En el caso de la psicología en educación, quizás no sea tan simple evitar ese charco, pero sí podemos evitar salpicar y ensuciar demasiado si logramos hacer la diferencia entre fundamentos e instrumentos. Vale decir, la psicología en educación a veces se trabaja con grupos, pero la psicología grupal no es en sí misma psicología en educación, de igual modo sucede con la comunidad u otras instituciones o si debiéramos trabajar de forma individual con una persona. A continuación trataremos de profundizar estas cuestiones.

El taller y sus problemáticas metodológico-epistemológicas para la psicología

El término taller suele ser el genérico que en el campo educativo aloja una práctica colectiva orientada hacia algún fin. Este dispositivo, llamémoslo así, puede denominar un conjunto inespecífico de prácticas aplicadas con una variada finalidad. En educación formal su uso es múltiple, pero su característica general radica en que se trata de una experiencia colectiva de articulación entre teoría y práctica que se diferencia del escenario donde alguien expone y otro escucha. La intensión de un taller es lograr cierta simetría entre sus miembros que interactúan por lo general coordinados por un tercero que ocupa dicha función. Es habitual que en el campo⁶ educativo se denomine taller a cualquier actividad que exceda las exigencias de la currícula o que requiera esa metodología. De ese modo se puede denominar taller a los espacios para hablar de educación sexual integral (E.S.I.) o talleres de convivencia entre los más destacados. También el término taller se utiliza para denominar espacio de formación docente. En la educación no formal como informal, su uso es aún más general, de allí se lo suele vincular a talleres de arte, de formación religiosa, o vinculados a diversas cuestiones de la salud, por ejemplo el uso de anticonceptivos, cuidados del cuerpo o evitar tanto enfermedades como otros trastornos. También el término taller es utilizado para denominar espacios en los que asisten personas que han sido víctimas de violencia o en la prevención de adicciones. En conclusión, el taller no es en sí mismo un dispositivo propio o específico de la psicología, sino predominantemente pedagógico ya que trabaja tanto para transmitir conocimiento o generar conciencia sobre algún tema en particular, o también operar para que los miembros del taller las produzcan por sí mismos. En pocas palabras, consiste en una técnica tanto de transmisión como de generación de recursos. Por lo tanto, no es una condición del mismo la presencia de un psicólogo tanto en el armado como en su coordinación, más allá de que pueda participar en él. Cualquier comunidad, institución o grupo puede organizarlos si los considera necesarios. Para poder avanzar sobre esta cuestión, el taller es una técnica que se aplica con un objetivo predeterminado que como se viene diciendo, puede oscilar entre generar conocimientos o socializar los ya preestablecidos, también se realizan para generar conciencia sobre alguna cuestión en particular (como podría ser la de métodos anticonceptivos, o dónde recurrir en casos de violencia si se generaran situaciones de riesgo para los miembros de una comunidad). Hace algunos años fui invitado en el contexto de la atención primaria en salud (APS) a participar por el equipo de residentes de medicina general en un taller sobre el uso de anticonceptivos dirigido a mujeres adolescentes de una población urbano-marginal. Ellos se encontraban sorprendidos porque la información vertida a las chicas no daba resultado, al poco tiempo de su participación volvían embarazadas al centro de salud. Mi participación se produjo después de algunas reuniones con los médicos donde ellas aseguraban seguir los procedimientos indicados por los profesionales. Recuerdo que la dinámica del taller giraba en torno a la información suministrada repetitivamente, tras varios minutos se me ocurre preguntar si ellas saben para qué sirve la información de la que estaban hablando. Una de las jóvenes, con su pancita como de cuatro o cinco meses de embarazo respondió correctamente “es para no quedar embarazada”. Sin ahondar en detalles, la conversación pasó de hablar de reproducción a poner el acento en la sexualidad de las adolescentes, que comenzaron a exponer cómo consumían las pastillas. Algunas ponían la medicación en el mate y compartían rondas a modo de un ritual antes de “ir al baile”, según sus expresiones. Otras las tomaban solo si estaban seguras de que iban a tener relaciones. A varias de ellas les resultaba extraño que debieran consumirlas con rigor independientemente de si tenían relaciones o no. La cuestión es que una vez relatadas las experiencias, los médicos hicieron aclaraciones explicando el funcionamiento de las mismas agradeciendo mi participación. No es un dato menor que ninguna de

⁶ El concepto de *campo* remite a las teorizaciones de Pierre Bourdieu, que entiende al campo como un campo de luchas delimitado por una práctica específica.

estas adolescentes que tendrían entre trece y dieciséis años, claramente en plena edad escolar, estaba escolarizada. En conclusión, el taller tenía una función, transmitir información sobre el uso de anticonceptivos, la participación de un psicólogo en este caso ayudó a comprender por qué la información no era asimilada. El hecho de que el eje se haya desplazado de la reproducción a la sexualidad permitió entender que el uso de las pastillas estaba sujeta tanto a los hábitos de vida como a las capacidades comprensivas. Ahora bien, profundizar la cuestión sobre algo tan privado como la vida sexual de estas adolescentes se puede convertir en una intromisión violenta que implica resguardos éticos. En todo caso, se podría abrir otro espacio si surgiera la inquietud por parte de estas jóvenes para seguir hablando y profundizando sobre resonancias del taller anterior. Cuando se realiza un taller y surgen cuestiones que lo desbordan, hay que ser especialmente cuidadosos y no ceder al efecto de fascinación que el otro propone porque no siempre podemos medir o contener las consecuencias de la producción. En ocasiones, no es que en el taller la gente se abre a hablar de sus cuestiones sino que se desborda, sobre esto último debemos ser especialmente, reitero, cuidadosos. Entonces la presencia de un psicólogo en un taller puede ser un arma de dos puntas, por un lado debido a su experticia puede tener herramientas para despejar cuestiones que obstaculizan la labor, pero por otra parte, debido a la tendencia a profundizar y a abrir cuestiones, el espacio puede derivar en algo para lo que los integrantes no estaban convocados o dispuestos a participar.

En el caso de nuestra asignatura Psicología en Educación, la cuestión de los talleres es introducida en el Texto de Vera Rodrigo *Orientaciones básicas del taller de educadores* (1991) ilustra como la técnica de taller puede ser utilizada para el trabajo reflexivo de la labor docente. El término taller es utilizado allí como una técnica de investigación del quehacer docente desde un rol protagónico. Raúl Ageno, fundador y ex profesor titular de esta asignatura en *El taller de educadores y la investigación* (Ageno, 1989), si bien sostiene la noción de taller, este desplazaba el eje planeado por Vera Rodrigo, acerca del trabajo reflexivo sobre la docencia, para ubicarlo desde una perspectiva psicoanalítica en el trabajo sobre *el malestar docente*. Si bien Ageno mantiene en el título de su trabajo la denominación de taller, propone un cambio metodológico profundo, ya que en definitiva cambia tanto el sentido como el objeto de trabajo. En resumidas cuentas, el ex titular sigue lo planteado desde las ideas freudianas acerca de la imposibilidad de curar, analizar y educar que confrontan la docencia con el ideal, de allí el sufrimiento inherente al intento de lograr lo imposible. El desplazamiento del eje propuesto por Ageno de la “práctica docente” al “malestar docente”, es sutil pero no menor. Para decirlo rápidamente, la primera remite a acciones, por así decir, conscientes, en cambio la segunda remite a la noción freudiana de inconsciente abordada desde un dispositivo grupal. Profundizar un paso más esta cuestión requiere poder diferenciar con claridad la técnica del método.

En *La extensión del psicoanálisis*, Cesar Merea (1994) diferencia técnica de método con claridad, con ello no se pretende establecer ni una jerarquía ni el uso peyorativo de uno en detrimento del otro, sino solo establecer con claridad tanto su diferencia conceptual como metodológica. La técnica tiene objetivos predeterminados y precisos, secuencias preestablecidas para lograr un objetivo que puede ser tanto abierto como cerrado. En psicología y psicoanálisis también se utilizan técnicas de diversas características, por ejemplo los test proyectivos, las técnicas psicodramáticas, los cuestionarios, las entrevistas cerradas, semidirigidas, técnicas grupales o grupos focales entre las más conocidas. Si bien es obvio que el enfoque teórico determinará el modo de interpretación de estas técnicas, estas son procedimientos que se realizan sin mayores variaciones procedimentales sin perder el foco o su objetivo. El método, según Merea está intrínsecamente asociado a la definición del psicoanálisis acuñada por Freud que lo define como “Un procedimiento para indagar procesos anímicos, un método del tratamiento fundado en esta indagación y un conjunto teórico ganado por este camino” (Merea, 1994, pág. 199). En conclusión, el método constituye un modo de develamiento del inconsciente, de aquello que permanece latente y de trabajo sobre las resistencias que allí operan expuesto claramente por Freud en el trabajo sobre los sueños. Las asociaciones libre y la atención flotante constituyen la base por la que opera el método. Es decir, los mencionados talleres estarían por fuera de lo que el psicoanálisis plantea como método.

Abordajes socio comunitarios

Las líneas de la psicología social comunitaria son las más difundidas en América Latina, a diferencia de lo que ocurre en nuestro país que la formación de psicólogos tiene una tradición centrada en la clínica. Esto posiblemente se debe al peso que ha tenido el psicoanálisis en nuestra cultura, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Actualmente, la formación psicoanalítica en

la argentina se encuentra en una crisis profunda que por razones de pertinencia no abordaremos aquí. A diferencia de lo que propone a grandes rasgos el psicoanálisis de “hacer consciente lo inconsciente”, la psicología social comunitaria se propone “el cambio social”. Esto último preanuncia un campo lo suficientemente extenso con una llamativa heterogeneidad tanto epistemológica como ideológica y en constante conflicto, como muestra de ello sus bases tienen como principales referencias en *la psicología social comunitaria norteamericana* que se desarrolla a partir de la Ley Kennedy que estimula la autogestión de las comunidades por fuera del Estado, también están los autores marxistas que encuentran en la comunidad las bases de prácticas revolucionarias, a lo que se suma la *teología de la liberación* cuyo máximo referente es el sacerdote Martín Baró. Para ser concretos y no profundizar en las diferencias ya expuestas tomaremos como referencia los desarrollos académicos e integrativos del campo que realiza Maritza Montero, ella define la comunidad como:

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (2004, pág. 96)

En *Teoría y práctica de la psicología comunitaria* (Montero, Teoría y práctica de la psicología comunitaria, 2003, págs. 35, 36) la autora sostiene que el objetivo de la psicología social comunitaria es catalizar la organización y las acciones necesarias para que la comunidad use sus recursos y emplee y reconozca el poder que tiene, o bien busque otros recursos y desarrolle nuevas capacidades, generando así el proceso desde sí misma. Se trata de desplazar el centro de gravedad de las relaciones sociales desde el exterior de la comunidad al interior de modo que las comunidades organizadas desplieguen el control para lograr las transformaciones deseadas en su entorno y en sus relaciones internas y externas. Cabría contextualizar, que en América latina, generalmente la psicología comunitaria trabaja con sectores marginales u objeto de las políticas de desarrollo humano⁷ que por lustros han carecido de políticas de Estado tales como salud pública y educación pública. Según lo expuesto, la psicología socio comunitaria se presenta como un preámbulo de acciones políticas, Montero define a la psicología social comunitaria como:

La psicología comunitaria es la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (2004, pág. 32)

En resumidas cuentas, la psicología social comunitaria en sus diversas versiones plantea su praxis en tres etapas de trabajo. La primera consiste en *la convocatoria*, donde la comunidad convoca desde alguna problemática específica a tratar. Segundo, *la participación*, donde la comunidad toma conciencia de dicha problemática para avanzar hacia la tercera etapa que es el *empowerment* o empoderamiento. Este último término si bien se ha popularizado en los últimos años de manera ambigua y difusa quedando muchas veces banalizado. En la psicología social comunitaria el empoderamiento adopta el cuerpo de un concepto central y consistente. En resumidas cuentas implica que una comunidad hace uso de los recursos que provienen del poder inmanente que surge del trabajo de la comunidad e impulsa procesos de cambio o transformación. La pedagogía de Paulo Freire es solidaria con los abordajes de la psicología socio comunitaria, principalmente por la labor desarrollada por el pedagogo brasileño en la alfabetización de adultos en su país. ¿Podríamos decir que un grupo empoderado ha aprendido de su experiencia? Posiblemente, sería la respuesta, pero dicho aprendizaje se encuentra a mi modo de ver dentro de la psicología comunitaria más que cercana a la psicología en educación ya que el procedimiento de trabajo no sería en los términos del discurso pedagógico en cuanto al dispositivo, método y episteme.

A modo de conclusión, la psicología social comunitaria tiene una zona de contacto con algunas experiencias de educación no formal, especialmente en aquellos sectores marginales que por alguna razón no logran integrarse de manera directa al sistema

⁷ En *Vigilar y alimentar* se aborda en profundidad la problemática en torno a las políticas de desarrollo humano (Grimblat, Vigilar y alimentar, 2019)

educativo formal y las poblaciones son asistidas por un cordón de instituciones y políticas sustitutas tal como definiera Loïc Wacquant (2009) al referirse a que la marginalidad suele ser asistida por la políticas de asistencia en primer lugar por una red o cordón de instituciones que pretenden restituir el daño de la expulsión social pretendiendo desarrollar habilidades que logren una nueva integración, pero si esta falla en su objetivo el paso que sigue es la medicalización de los daños, como bien puede ser el ejemplo de la desnutrición infantil y su asistencia. Si estas dos primeras fallan, lo que sigue es la criminalización y la penalización de los efectos de la pobreza. De esta problemática se deduce que la psicología social comunitaria transita por una delicada paradoja que oscila entre empoderar las poblaciones en riesgo para lograr cambios o transformaciones, o por un camino indirecto y más allá de la voluntad de sus actores y la retórica sostenida de “lucha por la liberación” recae en el control social, el clientelismo político y en la contención de las poblaciones marginales como paso previo a represiones mayores.

Los grupos

Para comenzar este apartado es necesaria una distinción fundamental, el ser humano es un ser social desde los orígenes de nuestra especie. Por lo tanto, los grupos humanos tienen diferencias con otros mamíferos o especies que logran organizaciones complejas como las abejas o las hormigas. Dicha diferencia consiste, al menos desde una perspectiva psicoanalítica en que la sexualidad humana produce una desviación de las metas netamente reproductivas sustituida por los destinos del placer. El contacto humano con la realidad humana, valga la redundancia, es indirecta, a diferencia de lo que ocurre con otras especies cuya información proviene de fuentes instintuales. Para el ser humano la realidad es decodificada desde dos lugares diferentes, por un lado la fantasmaticación que proviene de la trama constitutiva singular de cada sujeto, el otro aspecto son los modos de aprehensión que cada sujeto adopta de su cultura para la comprensión de la realidad. Finalmente, siguiendo a Freud, el ser humano se liga al otro o agrupa por fuentes pulsionales que se dividen en elección de objeto amoroso, como aquello que proviene de las identificaciones. Por lo tanto, desde la perspectiva freudiana, el yo narcisístico debe equilibrar tensiones entre las mociones pulsionales y las exigencias culturales en cuanto ser social. De este modo la grupalidad es inherente a nuestra especie como un fenómeno constitutivo de lo humano. Esto significa que en cuanto inherente a la subjetividad humana deviene objeto de la psicología. Entonces, la distinción propuesta más arriba significa que de aquí en más hablaremos de grupos como un objeto de estudio y trabajo de la psicología y el psicoanálisis y no en un sentido general. Cabe recordar que diversas líneas teóricas contemplan el abordaje grupal, como ser la teoría sistémica, la Gestalt y el psicoanálisis de grupos como las más destacadas. En este texto solo haremos referencia a las teorías psicoanalíticas.

Si bien Freud desplegó varios textos sobre la relación de la metapsicología con la cultura y sociedad, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (Freud, 1993) asevera que toda psicología individual es a la vez social, serán desarrollos posteriores los que establezcan un enfoque psicoanalítico de la psicología de los grupos. El primer antecedente consistente remite a los trabajos de Bion conocido como *Experiencia en grupos* (Bion, Experiencia en grupos, 1963) quien desde lecturas freudianas pero principalmente desde un enfoque kleiniano y sus propios aportes, formalizará una teoría grupal psicoanalítica basada en su experiencia por un lado con pacientes severamente perturbados, por otro lado, a partir de la experiencias colectivas vividas en la segunda guerra mundial en las evacuaciones como en los confinamientos en los refugios. Allí Bion, a grandes rasgos, pudo observar como las experiencias grupales permitían tanto modos de elaboración singulares de las experiencias traumáticas o devastadoras para el psiquismo como generar formas singulares y distorsivas de la realidad. Muy a grosso modo, su teoría parte de la idea de tres supuestos básicos que son dependencia, ataque y fuga y apareamiento. Estos a modo de fantasías originarias activan ansiedades que promueven defensas y proyecciones generando una relación compleja entre el mundo interno de las personas y el mundo externo. Allí el grupo, que en el caso de Bion refiere a pacientes muy perturbados internados en hospicios o personas en situaciones de extrema angustia durante la guerra, se configura de algún modo como parte de las defensas, pudiendo ser tanto un estabilizador que permite que las personas operen sobre la realidad, o que las distorsiones del grupo presenten a la realidad como un ataque continuo de la cual deban evadirse. Bion además de sus trabajos con grupos, tiene una especial preocupación por los modos con los cuales el sujeto se conecta o desconecta de la realidad, si bien no desarrollaremos su teoría aquí, nos remitiremos a algunas de sus ideas centrales, el denominará experiencia o aprendizaje a los modos con los cuales un individuo logra mediante un complejo proceso de elaboración reconocer la diferencia entre el objeto interno y externo, dicha diferencia producto de lo que él denomina “función alfa” es lo que le permite a la mente “pensar sus pensamientos”

(1996). Si predominan “elementos beta” objeto interno y externo son indiferenciados y los pensamientos no son pensados sino evacuados por la parte psicótica de la personalidad (1980). En nuestro país, Pichon Riviere formado como psiquiatra y psicoanalista desde una metapsicología endogenista, expande las ideas de Bion hacia su teoría de los grupos operativos o teoría del vínculo. Por razones que no abordaremos aquí, la popularización de las ideas de Pichon Riviere suelen ser simplificadas al extremo y muchas veces entendidas como “grupos de aprendizaje” en torno a una tarea. En *La noción de tarea en psiquiatría* (1985), en colaboración con Armando Bauleo, en consonancia con las ideas de Bion, Pichon Riviere plantea en torno al grupo y la tarea tres momentos que son: pre tarea, tarea y proyecto. En el primero de ellos señala la preminencia de las ansiedades esquizoparanoideas desarrolladas por Klein que impiden al grupo, para decirlo con simpleza, hacer de la tarea algo real. Vale decir, predomina “un como si de la tarea” que no hace cambios ni transformaciones. Luego en la tarea, sostienen los autores

El momento de la tarea consiste en el abordaje y elaboración de ansiedades y la emergencia de una posición depresiva básica en la que el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de una pauta disociativa y estereotipada, que ha funcionado como factor de estancamiento del aprendizaje de la realidad y de deterioro de la red de comunicación.

En la tarea, aquella posición depresiva requiere elaboración, proceso cuya significación central está en el “hacer consciente lo inconsciente” y en el cual se observa una coincidencia total de las distintas áreas de expresión fenoménica.

(...) En el pasaje de la pre tarea a la tarea, el sujeto efectúa un salto, es decir, previa sumación cuantitativa de *insight* realiza un salto cualitativo durante el cual se personifica y establece una relación con el *otro* diferenciado... (Pichon Riviere & Bauleo, 1985)

De la cita presentada, solo a los fines de este escrito se pueden establecer las siguientes consideraciones. Los autores remiten a pacientes psiquiátricos que no pueden establecer vínculo con la realidad.

“la pauta disociativa y estereotipada como factor de estancamiento del aprendizaje de la realidad” remite a la teoría kleiniana de la imposibilidad de simbolizar producto de una hipertrofia de ansiedades esquizoparanoideas. En el caso de Bion, predominio de la función beta, es decir, evacuación e incapacidad de poder pensar los propios pensamientos, en términos más propios de las teorías kleinianas, no hay diferenciación con el objeto por lo tanto no hay identificación ni del objeto ni del otro como otro. Luego se puede observar la concordancia teórico clínica con las ideas de Bion al ubicar la tarea como una triangulación que permite la elaboración y distinción del objeto como algo de la realidad. Para Pichon Riviere, a diferencia de Bion, la tarea permite el vínculo dialéctico transformador entre el mundo interno y externo. De ese modo el grupo y la tarea funciona como una instancia que permite elaborar la diferenciación entre el objeto interno y el real. Desde mi punto de vista, cuando Pichon Riviere y Bauleo se refieren al aprendizaje y la experiencia, están siguiendo a Bion en sus postulados de base, no se refieren al aprendizaje como aprendizaje conceptual, curricular o institucional, sino a la experiencia elaborativa que permite a la mente pensar sus pensamientos, de ese modo la psique puede contener su pensamiento y no ser desbordados por él. Claramente, sin esta función elemental de elaboración no habría conocimientos complejos o adquisiciones culturales posibles. En conclusión, a mi modo de ver, más allá de cierta popularización de las ideas de Pichon Riviere y del grupo operativo como grupo de aprendizaje, de lo que se trata en estos autores no es de una teoría del aprendizaje o de la estructura cognoscente como podrían ser los desarrollos de Vygotsky o Piaget, sino de una experiencia en el sentido bioniano en cuanto aprehensión de la realidad y diferenciación entre el objeto interno y el real. En conclusión, si bien se implemente la técnica de grupos operativos en diversos campos, entre ellos ocasionalmente el educativo, no estaríamos hablando estrictamente de psicología en educación, sino de la implementación de esta técnica en el campo educativo que muchas veces ha generado valiosas experiencias.

Abordaje institucional

El enfoque institucionalista francés conocido comúnmente como *análisis institucional* es producto de un fuerte cuestionamiento a las instituciones francesas disciplinares de fines de los años sesenta y años setenta del siglo pasado. Si bien el mayo de 1968 despertó una fuerte revisión de instituciones troncales como el manicomio, la escuela, la familia, en suma, al Estado como institución, las diversas producciones teóricas de una Francia convulsionada remitían a un contexto histórico social muy

complejo. El mundo bipolar, las guerras anticoloniales, las revoluciones e intentos de revolucionarios marcaban la apariencia de un ritmo acelerado de la historia y la revolución a la vuelta de la esquina. Producto de un contexto histórico efervescente a quince años de la finalización de la segunda guerra mundial, y con una juventud fuertemente politizada que pretende tomar las riendas de la historia, el análisis institucional francés surge como una compleja conjunción entre la sociología crítica, el psicoanálisis estructuralista lacaniano y la filosofía. En paralelo a estos acontecimientos el marxismo tradicional soviético comienza a ser fuertemente cuestionado desde diversos ángulos, entre los que sobresalen por un lado Castoriadis quién a grandes rasgos crítica al economicismo ortodoxo soviético. Por otro lado, Michel Foucault en líneas generales con su crítica a la teoría del poder de los partidos comunistas tradicionales representada, por nombrar alguno de las intelectuales en Francia, por Althusser. También los desarrollos filosóficos de Deleuze y Guattari harán sus aportes al institucionalismo francés. Repasemos algunos aspectos generales, como expusimos al comienzo de este escrito, la psicología en educación es una práctica situada en un contexto institucional singular delimitado por la cartografía del discurso pedagógico.

Desde los referentes de la ya mencionada corriente institucionalista, el aporte de la sociología cuyos referentes principales son Loureau (2007) y Lapassade (1988) consiste en tres cuestiones elementales, en primer lugar en que los hechos sociales, como proponía Durkheim, exceden a los individuos y los atraviesan, en términos más actuales diríamos discursivamente. La segunda cuestión introduce la idea weberiana de que el sistema administrativo o burocrático es, en resumidas cuentas, un sistema de poder. Finalmente, siguiendo a Marx, que todo espacio social, especialmente en el mundo capitalista es un territorio de juegos de alienación social, conflictos y luchas. El aporte que proviene del psicoanálisis lacaniano consiste en que “el discurso” si bien se vincula con una red significativa que trasciende al sujeto, a la vez lo penetra como ser social y este lo reproduce de algún modo. Por ende, ya no se trataría exclusivamente del postulado de Lacan sobre el discurso como deseo del otro, sino que el discurso inscribe al sujeto en las redes de poder institucional. Por ese medio, el discurso institucional al mismo tiempo que enuncia lo instituido como lo “legítimamente establecido”, quita de la percepción relaciones de poder subyacentes que deben ser interpretadas. Aquí los institucionalistas combinan parte de la experiencia psicoanalítica y marxista al establecer que las instituciones mantienen un régimen de lo manifiesto y lo latente. Entonces, lo más importante es, que de dicha combinación entre lo latente y manifiesto es interpretable en la medida de que se exprese transferencialmente en analizadores institucionales. Es como si los actores institucionales han naturalizado lo que sucede en la institución, pero no son plenamente consciente que ellos están decodificando, hablando y representando las cosas desde algo así como formatos previos, ideas que no son exactamente propias, sino como, según las expresiones de Emmanuele “discursos que nos hablan” (2012). Siguiendo las ideas del análisis institucional, el discurso disciplinar se pone en acto en episodios y escenas institucionales que muchas veces desbordan a los miembros de la institución y son el principio de la intervención de un psicólogo. Más allá de las consideraciones más finas entre el estatuto del inconsciente en psicoanálisis, que dicho rápidamente proviene de las mociones sexuales infantiles reprimidas, o en el caso del análisis institucional en donde el discurso disciplinar oculta las relaciones de poder, ambos comparten la noción del método diferenciado de la técnica.

En cuanto al método en el análisis institucional, este comparte en buena medida las nociones psicoanalíticas propuestas por Freud y articula conceptos centrales: pedido, demanda, dispositivos analizadores e implicación. Pedido y demanda se articulan pero se diferencian: el primero se corresponde con los modos con los que la institución expone su problemática, la situación que preocupa, por lo general expresado en los términos disciplinares propios del discurso institucional. El pedido se despliega en el plano de lo manifiesto, de lo que los miembros de la institución de algún modo tienen conciencia. Los temas más comunes en el campo educativo son problemas de aprendizaje, convivencia, descontrol en los adolescentes, problemas entre maestros y directivos o situaciones diversas, problemáticas en torno a la inclusión escolar, o violencias, últimamente son recurrentes las consultas acerca de cuestiones inherentes a la identidad sexual por nombrar las principales. El pedido es así mismo un indicador de los modos de aprehensión con los cuales la institución piensa sus problemas. La demanda se trata de otras dimensión de las cosas, se vincula a grandes rasgos con los contenidos latentes, pero ya no en el lenguaje disciplinar, sino en los modos con los cuales se proyecta sobre el analista transferencialmente como objeto por el cual la institución logra su ideal, o genera la ilusión de poderse escindir del motivo inquietante o fuente del malestar. Esto se refleja muchas veces como poner en lugar del analista a aquel que tiene todas las soluciones o que no sabe nada... En el devenir institucional, el escenario transferencial permite la

emergencia de los *dispositivos analizadores*⁸ que como se observa se compone de dos conceptos combinados. El primero, siguiendo a Deleuze (Deleuze, 1999), remite a aquello que Foucault conceptualiza como un constructo que tiene a su cargo la realización de un trabajo, entendiendo a las instituciones como dispositivos que producen subjetividad. El concepto de analizador propuesto por Lapassade (1988) y Loureau proviene metafóricamente de la físico-química en la medida que su trabajo es descomponer y recomponer, y, en esa dinámica permite visualizar las relaciones de poder que no se expresan a simple vista. Un ejemplo sería cuando uno ve un vidrio plenamente transparente, pero si lo somete a una luz infrarroja, por ejemplo, se pueden ver dibujos dentro del mismo que muestran las tensiones del material o los juegos de fuerza internos. El inconsciente político, siguiendo a Guattari, remite a los juegos de fuerza que no se exponen a simple vista pero que el dispositivo analizador permite develar. Como ya expusimos en otro lugar, el dispositivo analizador es equiparable a lo que psicoanálisis francés se conceptualiza como significante (Grimblat, 2019, pág. 77).

Ejemplo 1

En una institución educativa los directivos plantean que nunca pueden hacer nada. Que pese a los intentos de mejorar las cosas nada sucede. Que habitualmente todos acuerdan pero las cosas siempre terminan en una extraña quietud y una relativa paz tensa... En el espacio de trabajo se va repitiendo esa dinámica, las maestras hablan con respeto entre sí y con sus directivos, pero la queja de que nada cambia es recurrente y luego se pasa un listado amable de imposibilidades. Repentinamente pide la palabra el portero del colegio y dice “una de las cosas que habitualmente sucede es que hay docentes que fuman, y apagan los cigarrillos debajo de la mesa de la sala de profesores, el lamparón de la quemadura no se ve, pero sigue saliendo humo que se huele y molesta”. Cuando a continuación la directora quiere retomar la palabra como si el comentario del portero no tuviese que ver con nada, el analista pregunta ¿habrá más cosas en la escuela que son como esos cigarrillos, que se los apaga debajo de la mesa para que no se vean, pero algo se sigue quemando y se lo huele aunque no se lo pueda ver? Prosigue el analista, con el cigarrillo pasa algo similar a lo que venimos hablando, algo que no se ve hace como que nada sucede, pero siempre parece que algo se está quemando”. Al finalizar el analista su interpretación, comenzaron a surgir diferencias históricas entre la directora y la vice, en los docentes alineados con una y otra, y como esta disputa que estaba calma en la superficie era una máquina de boicot a cualquier iniciativa.

Ejemplo 2

Una escuela en el amplio radio céntrico de una ciudad, durante la vigencia de la Ley Federal de Educación comenzó a perder matrícula. Debido a ello, tomaron la iniciativa de realizar talleres para la comunidad para que la escuela tome alumnos de los alrededores. Sucedió que ante la pérdida de matrícula muchos niños de la periferia comenzaban a asistir confrontando a la escuela con problemáticas que nunca antes habían tenido que enfrentar. Por ejemplo el armado de un comedor, conseguir pases de transporte, asistir situaciones de extrema violencia dentro y fuera del colegio. El dispositivo de trabajo se convirtió en el refugio de pedidos desesperados por no poder soportar más la nueva realidad institucional. Lo llamativo, era que el motivo del malestar que devino pelea entre las docentes era sobre la falta de motivación para sostener los talleres con la comunidad. La institución había planificado una estrategia para subsistir no solo en la mantención de la matrícula, sino en mantener la identidad de una escuela de excelencia como habían sido antes de la sanción de la Ley Federal. Una de las docentes expuso, que las familias que antes optaban por esta escuela, desistían porque su institución no contaba con octavo y noveno año y preferían otras instituciones o colegios privados. Luego que hablara esta maestra, las imputaciones sobre sostener los talleres comenzaron a tomar un tono de acusaciones violentas. Allí el analista interviene repitiendo la breve historización que ellas mismas acababan de hacer de porqué la escuela ya no recibía alumnos del radio y pasó a ser como la mayoría de las escuelas de aquel momento que solo tenían hasta séptimo, escuelas de segunda o tercera opción para la población del radio. Luego de la intervención del analista, sorpresivamente el tono bajó, y una de las docentes que más enojada estaba con quienes no cooperaban dijo, entonces estos talleres no sirven para nada, solo para que nosotras nos peleemos...

⁸ En otro lugar he profundizado esta temática (Grimblat, Vigilar y alimentar, 2019, págs. 77-81-193-198)

El objetivo de estos ejemplos es ilustrar, en primer lugar cómo las personas que habitan las instituciones educativas se encuentran implicadas, vale decir, atravesadas por discursos que se visualizan en dispositivos analizadores⁹. En segundo lugar, como el analista institucional a partir de la lectura de los dispositivos analizadores interpreta las relaciones de poder y como estas se manifiestan en los conflictos de la institución

Conclusión

La psicología en educación se sitúa sobre un suelo institucional constituido por el discurso pedagógico. Al tratarse de un escenario institucional las intervenciones se producen en un escenario de multiplicidad social o espacios colectivos. Igualmente, más allá de que se trabaje ocasionalmente con un individuo o con un colectivo, en ambos casos el discurso disciplinar atraviesa y trasciende a los actores. Por lo tanto, en la larga historia que vincula a la psicología con la educación, frente al eclecticismo que tantas veces visita el campo educativo desde la psicología incurriendo tantas veces en pedagogizar la psicología y psicologizar la educación, este trabajo ha tenido como objetivo intentar poner algo de claridad a partir de distinciones en los fundamentos de las diversas áreas y corrientes psicológicas. Sin descalificar ningún saber ni su pertinencia, hacer una distinción en lo que respecta a abordajes colectivos desde la psicología que incluye el campo grupal, la psicología socio comunitaria y el abordaje institucional requiere no solo revisar las bases histórico epistemológicas, sino remitir tanto a los contextos de los autores y sus prácticas como a los interlocutores con quienes cada referente debate. A diferencia de la psicología de los grupos, o de la psicología comunitaria, si bien se trata también en estos casos reiteramos de abordajes colectivos, la psicología en educación no puede perder el foco del peso específico del discurso disciplinar reflejado en el discurso pedagógico como determinante del campo de trabajo de la psicología en educación.

Bibliografía

- Ageno, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación*. Rosario: UNR.
- Bion, W. (1963). *Experiencia en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1996). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Lumen-hormé.
- Deleuze, G. (1999). Qué es un dispositivo. En M. F. filósofo, *Michel Foucault filósofo* (págs. 155-169). Barcelona: Gedisa.
- Emmanuele, E. (1998). *Educación salud*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Emmanuele, E. (2002). *Cartografías del campo psi*. España: Editorial lugar.
- Emmanuele, E. (2012). *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires: Entre ideas.
- Freud, S. (1993). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimblat, S. (10 de Marzo de 2017). *Panorama de psicología en educación*. Obtenido de psicología digital.unr.edu.ar: <http://psicología digital.unr.edu.ar/?p=928>
- Grimblat, S. (2019). *Vigilar y alimentar*. Rosario: Laborde.
- Lapassade, G. (1988). *El analista y el analizador*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Loureau, R. (2007). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merea, C. (1994). *La extensión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Mexico: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pichon Riviere, E., & Bauleo, A. (1985). La noción de tarea en psiquiatría. En E. p. grupal. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rodrigo, V. (1991). *Orientaciones básicas del taller de educadores*. Rosario: UNR.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres*. Barcelona: Gedisa.

⁹ Sobre el concepto de implicación, también ha sido trabajado con mayor profundidad en (Grimblat, Vigilar y alimentar, 2019, págs. 77-81)

