

## LA PEDAGOGÍA Y LOS GRUPOS EN EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

MARÍA DEL PILAR JIMÉNEZ  
OCTAVIO CHAMIZO

La educación considerada como institución<sup>1</sup> ha sido uno de los sectores más privilegiados por el análisis institucional. Podemos ver tres razones para ello:

1. La pedagogía institucional es una de las fuentes que dieron lugar al análisis institucional;
2. La mayor parte de las demandas de socioanálisis surgen del campo educativo;
3. La educación es uno de los “campos de batalla” que tienen mayor importancia actualmente, entre diferentes proyectos sociales. Podemos aseverar, con ciertas precisiones que responderían a cada situación particular, que esta afirmación es válida por lo menos en los países industrializados y en los que están en vías de serlo.

En el presente artículo, desarrollaremos la problemática referente a los dos primeros incisos ya que son los que tienen mayor especificidad respecto al tema que nos ocupa en este momento.

### La pedagogía institucional

La pedagogía institucional se sitúa, en un primer momento, como uno de los antecedentes del análisis institucional; a la vez que constituye una de las expresiones teórico-prácticas del desarrollo de esta corriente. Ya en otro lugar (Chamizo y Jiménez, 1982) hemos planteado que en el interior de la pedagogía institucional se produjo una escisión que originó dos tendencias, las cuales siguieron caminos teó-

<sup>1</sup> La corriente del análisis institucional define a la institución “como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones”. *Cfr.* Lapassade y Lourau (1974: 198-199).

ricos diferentes; una de orientación sociológica y autogestionaria (Michel Lobrot, Georges Lapassade) y otra que responde más al movimiento de la psicoterapia institucional y el psicoanálisis (Fernand Oury y Aïda Vásquez). Ambas, a pesar de las diferencias, comparten un mismo origen del cual mantienen preceptos: el movimiento Freinet (Freinet, 1978).

Iniciaremos nuestro análisis con la tendencia representada por Oury y Vásquez. Ellos definen la pedagogía institucional como “un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas [...] a menudo creadoras de ansiedad [...] que desembocan de modo natural en conflictos [...] De ahí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales e instituciones sociales internas susceptibles de resolver estos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales” (Oury y Vásquez, 1976: 205).

A partir de esta definición, intentaremos esclarecer las características más importantes de esta tendencia. Al plantear que la pedagogía institucional es “un conjunto de técnicas, nacidas de la práctica de clases activas”, se está definiendo lo que para esta concepción es la característica más importante de la pedagogía institucional: la sustitución del maestro por un sistema de actividades que respondan a las instituciones internas, producto de la actividad grupal. En otras palabras, el maestro deja su lugar a un sistema institucionalizado de mediaciones que aseguran la vida grupal. Este sistema institucionalizado de mediaciones es posible por el “consejo de cooperativa”, médula de la pedagogía institucional, ya que es el lugar donde la palabra deja de estar en el maestro y pasa al grupo. El “consejo de cooperativa” consiste en sesiones en las que los “alumnos” trabajan todo lo referente a la vida educativa en la escuela. Se nombra un presidente y un secretario en cada sesión y la organización de la discusión es responsabilidad de ellos.

El maestro, dicen Oury y Vásquez, es uno más en el consejo, siendo su única distinción la opción al veto, el cual se ejercerá en situaciones que a su juicio conduzcan a confrontaciones irresolubles con el “exterior” o a conflictos internos extremos. Esto significa que el “consejo de cooperativa” es el lugar de encuentro y de diálogo. Por ello, Oury y Vásquez expresan respecto del consejo de cooperativa: “instrumento de análisis, de interpretación, de crítica, de elaboración colectiva y de decisión, memoria del grupo, incluso; se puede hablar de cerebro del grupo, que da sentido a lo que en él se dice” (Oury y Vásquez, 1971: 423).

En la medida en que el consejo de cooperativa se convierte en el lugar de la palabra y de encuentro grupal, entendemos por qué en la definición se dice “situaciones nuevas y variadas [...] a menudo creadoras de ansiedad [...] que desembocan de modo natural en conflictos [...] De ahí la necesidad [...]”. Es decir, el enfrentarse a situaciones nuevas, que de alguna manera cuestionan la historia de los individuos, es enfrentarse a la angustia que producen tales momentos. Esto explica, entre otras razones, la necesidad de utilizar las aportaciones del psicoanálisis, sin las cuales se corre el riesgo de permanecer en la superficie de los acontecimientos, prisioneros de las apariencias. Al respecto, Ginette Michaud, participante del movimiento institucional, dice: “nos parece una falta de honradez el negar el establecimiento en un grupo natural (o en un grupo instituido, con una dimensión temporal, por ejemplo, grupo pedagógico) de relaciones que Freud ha hecho explícitas como reacciones de transferencia, de identificación, de proyección, etcétera” (1972: 167). De ahí que la misma autora plantee que “el poner a prueba el campo del conocimiento descubierto por la práctica psicoanalítica [...] me parece más fecundo que el saber psicológico sobre las motivaciones y el aprendizaje o las observaciones que los psicólogos vienen realizando desde quince años sobre el funcionamiento de los pequeños grupos” (*ibid.*: 166).

Otro de los puntos importantes en esta concepción es el referente a la organización del espacio y el tiempo. Respecto al espacio, los autores dicen que es importante que éste sea vivido y no sufrido. Parten de la hipótesis de que el no dominio, la no apropiación del espacio de trabajo, lleva a la ansiedad, a crear como reacción actitudes de comportamiento importantes, lo cual evidentemente interfiere en la vida escolar.

No obstante el reconocimiento de que este dominio del espacio generalmente se limita en las paredes del aula, no deja de ser importante en la medida en que la relación con el espacio lleva necesariamente a una socialización de éste, proceso en el cual el conjunto de la clase pone en juego situaciones personales y sociales que al ser evidenciadas y discutidas pueden ser transformadas.

“En ocasiones, el espacio puede ser aprehendido inconscientemente como un campo X en donde se sitúa el deseo que forma y no forma parte del sujeto. En este plano, a través de los intercambios gratuitos de identificaciones imaginarias en los encuentros con los demás, a través del nuevo aprendizaje de la alternancia simbólica de la presencia y la ausencia y a través de la recolección del cuerpo esparcido en papeles sucesivos, el yo aparece en su opacidad normativa y puede intervenir en el punto en que el Sujeto ha de sostenerse en su relación con el Otro.” (Lacan *apud* Oury y Vásquez, 1976.)

Esta cita de Jacques Lacan no hace más que —en un nivel más complejo— reafirmar desde la perspectiva psicoanalítica, asumida por estos autores, la importancia del espacio y su estructuración en el psiquismo del sujeto.

Igual importancia tiene el tiempo. Se parte de una crítica a la administración del tiempo impuesta a los alumnos. Mucho de lo dicho respecto al espacio valdría para el tiempo. La posibilidad de organizar colectivamente los tiempos y los ritmos de trabajo en los límites de entrada y salida de la escuela resulta formativo para el alumno a la vez que permite en su organización la colectivización del conjunto.

Descritas algunas de las características principales de esta tendencia, es importante comentar que Oury y Vásquez no llevan a cabo una reconceptualización de la institución. Ellos la ven, por un lado, desde una perspectiva legalista (Durkheim) y, por el otro, aceptan el carácter instituyente de la misma, pero no la enmarcan en su movimiento dialéctico. Aclaremos esto. ¿Qué es una institución para Oury y Vásquez?

“La simple regla que permite servirse del jabón sin reñir es ya una institución. Y al conjunto de reglas que determinan aquello que se hace y aquello que no se hace en tal o cual lugar o en tal o cual momento, esto es, aquello que designamos las leyes de la clase, también es una institución” (1976:71).

Esto es, se asimila la institución a la norma, al deber ser y al no deber ser, trampa de la ideología que encubre “la acción recíproca de los tres momentos (universalidad, particularidad, singularidad) sin lo cual no hay dialéctica” (Lourau, 1975: 11). Pero también dicen los autores “llamamos además institución a aquello que nosotros instituímos, esto es, la definición de los lugares, de los momentos, de los estatutos de cada uno según sus posibilidades, las funciones, las diversas reuniones, los ritos que aseguran su eficacia, etcétera” (Oury y Vásquez, 1976: 71). Aquí se reconoce el momento instituyente del concepto, pero al igual que en el caso anterior, se le plantea separado de los otros momentos; confusión que, en este caso, por no tener claridad respecto a lo instituido, corre el riesgo de llevar al grupo a una visión omnipotente de sí mismo.

Dejaremos, por ahora, a Oury y Vásquez para abordar la otra tendencia de la pedagogía institucional representada principalmente por Michel Lobrot y G. Lapassade. Esta pedagogía se define como un análisis permanente de las instituciones escolares. Para este fin, se diferencia entre instituciones externas e internas. Por las primeras se entiende todo aquello que es exterior a la clase y le impone reglas de funcionamiento (*id est.* burocracia educativa, programas, autoridades, etcétera). Instituciones internas son, pues, todas aquellas que se

dan en el interior de la clase, producto de la acción del grupo, y que responden a la necesidad de auto-organización.

Así, la concepción que en esta tendencia se tiene de pedagogía institucional se define como “el método que consiste en distribuir, mediante un análisis permanente de las instituciones externas, el margen de libertad en el cual el grupo clase podrá autoadministrar su funcionamiento y su trabajo, y asegurar su propia regulación mediante la creación de instituciones internas” (Lourau, 1975: 253).

Al suscitar el análisis permanente de las instituciones externas, la pedagogía institucional favorece la toma de conciencia sobre las determinaciones institucionales que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al promover que los alumnos instituyan su propia organización, es decir, la autogestión, la pedagogía institucional marca, según Lobrot, una ruptura con el modelo de la educación dominante, ya que su objetivo es analizar y cuestionar las condiciones institucionales y sociales de la formación, en lugar de legitimarlas y neutralizarlas.

Lo anterior deberá llevarse a cabo dentro de un marco que contemple la autogestión de la tarea<sup>2</sup> y

a) Desde el punto de vista sociológico, una reconceptualización de la Institución (Lapassade, junto con Rene Lourau, son quienes desarrollan tal reconceptualización).

b) Desde el punto de vista psicológico, una concepción primordialmente rogeriana sobre la función del coordinador frente al grupo (*cfr.* Rogers, 1973).

Esto se debe, por una parte, a que se reconoce, a través de la reconceptualización de la institución, que la “situación pedagógica” es permanentemente atravesada por la red institucional, lo cual determina su acción y su no-acción. Por otra parte, Lobrot plantea que la única forma de no introducir el poder en el interior del grupo, por parte de la coordinación, es la no-directividad rogeriana. El maestro renuncia al poder que le otorgan el saber y las instituciones externas, para convertirse en un “animador” del grupo, que con su “negar el rol” cuestiona tanto el saber instituido como la forma en que se transmite. Lo anterior lleva a plantear la autogestión pedagógica, la cual define Lapassade como:

“un sistema en el que la gestión de los aprendizajes, de los programas, de los horarios, del personal docente; en una palabra, de todo el sistema académico, está asegurada por asambleas generales compuestas por todos aquellos afectados por las decisiones, es decir, por el conjunto de los profesores y estudiantes” (1979: 142).

<sup>2</sup> Por tarea se entiende aquello alrededor de lo cual se organiza el grupo.

En este sentido, la pedagogía institucional, en la medida en que reconoce en su papel activo las determinaciones sociales-institucionales, plantea como eje central el análisis de éstas en relación con la vida colectiva. Es decir, no es un mero reconocer que no va a ser retomado en su complejidad e implicaciones. Al ser puesto en el centro del trabajo este eje, se rompe con los límites ficticios creados por la ideología que operan de forma velada sobre el conjunto del aula.

Por otra parte, respecto al “saber” que tiene que ser transmitido y aprendido en la escuela, se plantea que el objetivo no es que el grupo en autogestión administre ese “saber”. Por el contrario, en la medida en que es un “saber” instituido, se hace necesaria, siguiendo la dialéctica institucional, la negación del saber instituido, así como el develamiento del no-saber que es la ideología y que “guía nuestros actos” (Lapassade).

Hasta aquí los aspectos centrales de estas dos tendencias de la “Pedagogía Institucional”, sobre las cuales haremos comentarios fundados en nuestra posición teórico-práctica.

Podemos afirmar que además de la influencia de Freinet, ambas comparten, respecto a la pedagogía en general, un descentramiento en cuanto a lo que sería el objetivo principal. Ninguna de las dos se preocupa por el contenido a “transmitir”, por “favorecer aprendizajes”, por cómo “enseñar mejor”; preocupaciones todas ellas que se insertan en realidad en la reproducción de cierta ideología, fenómeno ya suficientemente trabajado por varios autores. La pedagogía institucional se centra más bien en el develamiento de esa reproducción y en la constitución, en ese proceso, de grupos autogestivos. Sin embargo, hay diferencias sustanciales. En Oury y Vásquez señalamos ya su concepción de institución y las implicaciones de ella. De hecho, la tendencia de Oury y Vásquez lleva a la posición del grupo centrado en el grupo, en el cual no se trabajan las determinaciones institucionales en todas sus significaciones. A pesar del reconocimiento de estas determinaciones, en la práctica se llega a establecer esa separación ficticia entre el aula y el exterior. En este sentido, son ilustrativos los ejemplos respecto al espacio y el tiempo. El grupo se centra en un espacio y un tiempo que la institución le asigna y limita. El grupo no sale de ahí; reclama, analiza, discute, organiza, pero siempre en los límites imaginarios de autonomía que la institución ha impuesto. Lo anterior no significa que no haya efectos importantes en esta pedagogía. Al partir del psicoanálisis, se cuenta con los elementos teórico-prácticos imprescindibles para revelar ciertos aspectos de la ideología interiorizada en los sujetos. Sin embargo, esta acción no es retomada en su dimensión política: es vaciada de su significación y reintegrada en el grupo como discurso racionalizado, en una especie de vuelta

contra sí mismo, en donde este vaciamiento opera como fuerza centrípeta a la cual no se puede sustraer el grupo; la Institución permanece “tranquila” con los grupos centrados en sí mismos.

Por el contrario, la posición autogestionaria<sup>3</sup> rescata primordialmente la dimensión política de la pedagogía institucional. El grupo es volcado hacia la institución, tal y como es la relación entre lo instituido y lo instituyente.

Sin embargo, los autores —primordialmente Lobrot— pecan de cierta ingenuidad al proponer la no-directividad rogeriana como forma de garantizar el no ejercicio de poder institucional. ¿No demuestran Foucault, el psicoanálisis y, paradójicamente, el mismo análisis institucional que el poder se ejerce y actúa más allá de las buenas voluntades y en formas disfrazadas? Proponer la renuncia al poder, al estilo rogeriano, ¿no será efecto de lo instituido? En realidad, proponer la renuncia al poder, como renuncia voluntariosa, ¿no es negar la existencia del no-dicho institucional?, ¿no es negar el inconsciente?

Pensamos que toda postura que se sustraiga al reconocimiento del inconsciente psíquico y del no-dicho social actúa precisamente en el nivel de la ideología y responde a otro tipo de límites que la institución impone a lo instituyente; es crear otro tipo de ficción quizás más perjudicial que la de Oury y Vásquez.

No somos los primeros en hacer esta crítica; Jacques Guigou (1977) plantea que: “De Etapa en Etapa, de desviaciones epistemológicas a reducciones ideológicas, se llega, por fin, a hacer pedagogía institucional —cuando no se habla de autogestión— en cuanto se ofrece ficticiamente a los alumnos la posibilidad de encontrar instituciones satisfactorias”.

En sus dos versiones, la pedagogía institucional requiere hacer (se) un análisis institucional en sus fundamentos y prácticas si no quiere ser recuperada por la institución. Para superar “la concepción positivista de autogestión” (Lapassade), hay que romper con los límites ficticios en que la pedagogía institucional se mueve. Una intervención socioanalítica fue la que causó la escisión; habría que practicar una intervención de la escisión y de lo escindido... o de la misma intervención.

<sup>3</sup> Lobrot y Lapassade han seguido líneas divergentes. Lapassade se ha mantenido en el privilegio de la política, mientras que Lobrot ha tomado un enfoque “psicologicista” respecto a los grupos y las instituciones.

## Los grupos en el análisis institucional

En el tema de los grupos, también encontramos enfoques diferentes, que si bien guardan una estrecha relación con las diferencias ya vistas en el terreno pedagógico, no responden directamente a ellas.

Por un lado, Michel Lobrot hace una conceptualización del grupo, en gran parte compartida por G. Lapassade; desde una perspectiva psicosociológica, recuperando elementos de la dinámica de grupo (Lewin), de la no-directividad (Rogers)<sup>4</sup> y de la bioenergía (Reich). Por otro lado, Rene Lourau, Michel Bernard y Félix Guattari —este último por su cuenta— hacen un análisis del grupo desde una perspectiva más institucionalista, ya que ven en el grupo una dimensión privilegiada de la dialéctica institucional.

Veamos la primera posición, que en términos generales se puede plantear como no-directiva y autogestionada.

Al reconocer la existencia de lo instituido y del poder en el interior de los grupos, Lobrot y Lapassade tienen la necesidad de encontrar una concepción alternativa que enfrente esta problemática. Profundamente influidos por las corrientes grupistas de Estados Unidos (Rogers, 1973; Lewin, 1978) propusieron la no-directividad y la autogestión como ejes centrales de su concepción de grupo. ¿Cómo se enfoca un grupo en esta tendencia? Antes que nada —dice Lobrot (1974)—, todo grupo autogestado debe responder a una fórmula de funcionamiento que cumpla tres requisitos:

- Que satisfaga a todos los miembros del grupo. Es decir, que responda a las necesidades de todos los integrantes.
- Que responda a las metas explícitas de todos, con lo cual, y a través de una evaluación permanente, se podrán trabajar las expectativas nuevas y ajustarlas a las ya existentes.
- Que sea viable, es decir, que responda a un examen de la realidad que incluya los límites y posibilidades de realización del proyecto.

Lo anterior permitirá encontrar en el grupo tres categorías (campos) de realidades:

- *Campo motivacional.* En un grupo en autogestión, se reconoce la multiplicidad de motivaciones. Esto significa romper con ciertas concepciones que presuponen o intentan imponer una misma motivación en todos los integrantes del grupo. Reconocer la multiplicidad de motivaciones es, en última instancia, reconocer las determinaciones institucionales.

<sup>4</sup> Dada la polisemia del concepto, aclaramos que estos autores la usan en el sentido que le da Carl Rogers. Al respecto véase Carl Rogers (1973).

◦ *Campo de decisión.* Decidir en un grupo autogestado no es imponer juicios o valores individuales, es decidir con base en la expresión del grupo. Las expectativas o intereses de un individuo determinan el campo de decisión en la medida en que son articulados con el sentir grupal. El campo de decisión de un grupo autogestado es el representante de la sustitución del “yo” por el “nosotros”, del “mío” por el “nuestro”.

◦ *Campo de actividades.* Es el momento de la práctica, de llevar a la acción la decisión que ha tenido el grupo. Este llevar a cabo se realiza en torno de ciertos modelos “psicosociológicos”, que según Lobrot (1974) son los siguientes:

– *Apertura.* Bajo este modelo se enmarca todo el accionar del grupo, en el cual los integrantes se abren unos a otros; es de apertura al otro. Esta acción revela “los intereses más espontáneos y más primitivos, como, por ejemplo, el interés de dar espectáculo, el deseo de atraer la atención sobre sí, el deseo de hablar o expresarse, el deseo de escuchar, etcétera” (Lobrot, 1974: 282). Esto significa que en este momento se reconocen situaciones de atracción, rechazo, seducción, agresión, etcétera, sin que ello implique ruptura grupal. Por el contrario, al ser un primer momento de conocimiento, es el inicio de la apertura al “nosotros”.

– *Circulación.* Circulación de la palabra. El grupo hace circular la palabra por sus integrantes, sin que por ello obligue a todos a tomarla. Circular la palabra significa simplemente que la palabra no es de uno, sino del grupo.

– *Organización.* El grupo organiza el trabajo. Retomando lo anterior, lo organiza de alguna forma que encuentre la posibilidad de todos. Esto, en general, lleva a la necesidad de buscar nuevas formas de organización más totales, que respondan a las características de los deseos expresados grupalmente.

– *Trabajo.* Es la realización en sí del trabajo. Se puede decir de alguna manera que aquí es donde se sintetiza el grupo autogestado. Es donde los integrantes del grupo expresan el resultado de su desarrollo.

La importancia del grupo autogestado reside en que “el grupo, librado a sí mismo, realiza una especie de reflejo de la sociedad entera y da a los individuos la posibilidad de vivir plenamente los intercambios y las influencias, que deberían producirse normalmente en una sociedad no mecanizada” (Lobrot, 1974: 285). Lo anterior será de suma importancia en una perspectiva política y de análisis ideológico, ya que al ser algo así como “reflejo de la sociedad entera”, el grupo evidencia las contradicciones de ésta, con lo cual, podrá acceder a la concientización. Y concientizar no significa una experiencia indivi-

dual dentro del grupo; es una experiencia compartida, que posibilita la toma de decisiones en comunidad.

Tal como lo dice Lobrot (1974: 287)

“[...] también puede decirse que el beneficio esencial de la autogestión, reside en el hecho de que cada uno de los participantes parte de sí mismo y se apoya en el otro. Partiendo de sí mismo, está sin cesar implicado, y apoyándose en otro, está sin cesar ayudado. La dialéctica ente el yo y el nosotros, se realiza al máximo”.

Ahora bien, en un grupo autogestado, dentro de esta tendencia, la función del coordinador es principalmente la de ser espejo de la dinámica grupal; esta posición se sustenta en el enfoque rogeriano, en el cual no hay una indagación de las causas, sino un reflejo de los fenómenos que se producen en el grupo. Al ubicarse en la perspectiva rogeriana, se rechaza la interpretación en el sentido de “descubrir lo latente” y simplemente se le refleja al grupo lo que está ocurriendo ahí en ese momento.

Dentro de esta función de “espejo”, en ocasiones el coordinador, y sólo mediante una evaluación del momento, puede, si es que hay la demanda grupal, asumir el papel de organizador del grupo o de informador teórico. Esto puede hacerse si el grupo no está en un momento de dependencia o de seducción con respecto al coordinador. De lo contrario, se estarían repitiendo normas instituidas que determinan la relación coordinador-grupo.

En este sentido, para confrontar con la posición sustentada por Oury y Vásquez, cabría aclarar que en la perspectiva de Lobrot y Lapassade se niegan teóricamente fenómenos evidenciados por el psicoanálisis, tales como transferencia, contra-transferencia, etcétera.

Esta concepción del coordinador como “reflejo” y “no-directivo” responde a uno de los preceptos principales de la autogestión: la ausencia de poder en el grupo. El coordinador renuncia —según Lobrot y Lapassade— al poder que lo instituido le otorga. El grupo renuncia al poder en su interior, se crea un vacío de poder, que evidencia y cuestiona al que ejercen las instituciones externas. El grupo autogestado se enfrenta al poder.

En la tendencia representada por Rene Lourau, Bernard y Guattari, la oposición grupo-institución —que de alguna manera persiste en la concepción anterior— es una dualidad superada más claramente, ya que al hablar de grupo estamos hablando de institución. Esto se debe a dos razones:

- Los grupos de individuos son partes de instituciones en la medida en que son morfológicamente una parte de la base material de una o de una serie de instituciones.
- Los grupos reales son una de las formas que adoptan la “repro-

ducción y la producción de relaciones sociales, en un modo de producción dado” (Bernard, 1977: 33) (comparar con definición de institución).

Partiendo de esta concepción, Lourau establece una comparación entre los tres momentos del grupo y los tres momentos del concepto de institución<sup>5</sup> Así, tenemos en un primer momento el grupo en el cual lo central es producir trabajo. Trabajo impuesto por las instituciones externas (en el caso de grupos pedagógicos serían los programas, las “tareas”) y que constituye el medio de supervivencia del grupo como tal. El grupo está sometido al trabajo al cual encara organizándose, al nivel de la fantasía, alrededor del líder, sea éste una persona, una cosa o una idea. Al estar sometido al trabajo, el grupo desconoce su base material, vive en un no-saber (se) instituido desde afuera.

Este grupo existirá entonces en relación con su dependencia respecto a la exterioridad, a sus normas, a las cuales respetará como cimiento de su existencia. Este momento del grupo corresponde al momento de lo instituido institucional, a la universalidad hegeliana. El grupo está instituido en su saber y en su no-saber. Pero esta instancia del grupo nunca coincide con la totalidad del grupo real, “existe una tendencia no oficial, subterránea; a menudo clandestina, informal, tan real como la tendencia oficial instituida” (Lourau, 1971). Esta tendencia la podríamos caracterizar por su negativa a reconocer la existencia de instituciones que la determinan y atraviesan. Análogamente a los momentos de la institución, este grupo correspondería al de lo instituyente, es decir, al de la particularidad, en tanto se erige como negación del primer momento. Pero esta negación, dice Lourau, no deja de estar en alguna manera alienada, puesto que se rige también por un no-saber: el de las instituciones que la determinan.

Si en el primer grupo la existencia dependía de las instituciones externas, en el segundo dependerá del no reconocimiento de este hecho. En este momento encontramos una primera impugnación contra el orden instituido, pero que por su carácter alienado no basta para transformarlo. Hace falta un tercer momento no alienado que supere los dos anteriores. Así, Lourau propone la instancia del grupo de acción, que tiene como función negar la negación introducida por el grupo anterior. El grupo de acción deja de estar alienado, puesto que conoce el “no-saber” de los dos momentos anteriores. Esta posibilidad, esta desalienación, le permite “asumir su deseo e instituir nuevas relaciones sociales, sin reproducir a espaldas suyas la ideología

<sup>5</sup> Este desarrollo tiene paralelismo con la conceptualización que hace Bion de los grupos. Al respecto, consultar a Bion (1976a y 1976b).

dominante [...] son grupos fundadores de sí mismos a partir de la asunción de una ley interna” (Bernard, 1974: 43).

Al grupo de acción correspondería el tercer momento de la institución, es decir, el de la institucionalización, el de la singularidad hegeliana, momento de síntesis y de ruptura, de creación y de contrainstitución.

Por su parte, Guattari plantea la existencia de dos tipos de grupos: el grupo-objeto y el grupo-sujeto. El primero es el que recibe sus determinaciones de otros grupos. El segundo, por el contrario, intenta recuperar su proyecto en oposición al de los otros grupos.

El grupo-objeto acepta introducirse en una jerarquización impuesta, en ocasión de adaptarse a los demás grupos. “El grupo-sujeto, efectúa la delimitación de una jerarquización de las estructuras que le permitirá abrirse hacia un más allá de los intereses del grupo, se podría decir que el grupo-sujeto enuncia algo, mientras que para el grupo sometido, ‘Su causa es oída’ ” (Guattari, 1976).

Al describir los grupos-objeto, Guattari menciona dos modalidades. La primera es aquella en que la estructura del grupo se define como vertical y existe únicamente en la medida en que el grupo está inmerso en una jerarquización impuesta desde afuera, donde el poder no es sino en la medida en que está en el otro. La segunda modalidad es la del grupo que se define como horizontal. No hay exterioridad que influya sobre él. El grupo se autocontempla en una especie de delirio omnipotente, que relega a la insignificancia todo lo demás.

Finalmente, vemos en el grupo-sujeto el equivalente al grupo de acción, en la medida en que se define en oposición a la verticalidad y a la horizontalidad de los grupo-objetos.

El grupo-acción, el grupo-sujeto, es el momento de la enunciación de la palabra no alienada. Es el momento del saber del no-saber. Llegado este punto, nos enfrentamos a la pregunta siguiente: ¿cómo se puede ser grupo-acción? Para responder a este cuestionamiento, hay que señalar primero un fenómeno descrito por Castoriadis (1965), el cual representa uno de los mecanismos mediante los cuales se somete a los grupos.

Para Castoriadis, un tipo de alienación consiste en autonomizar un momento particular del grupo. Es decir, desprenderlo del movimiento dialéctico entre universalidad, particularidad y singularidad. Esto ocurre cuando el grupo queda atrapado en la dimensión de lo no-dicho; dimensión a través de la cual la trama institucional, en forma oculta, manifiesta su verdadero sentido. Esto nos lleva a recordar algo que ya dijimos: nunca un momento del grupo coincide en forma total con el grupo real; hay coexistencia de los diversos momentos. Lo importante será leer, descodificar en el grupo, estos

momentos, que se manifiestan a través del discurso que el grupo tiene. Lo que hará el socioanálisis, a través de la develación de los significados del discurso grupal, es des-autonomizar los momentos grupales, con lo cual se ubicará al grupo en su contexto político y por lo tanto se le restituirá su significación.

En otras palabras, el análisis de grupo revelará, a través de los analizadores, el no-dicho de los grupos; no-dicho que responde a lo instituido-institucional, a la ideología dominante. Sólo así, mediante esa crisis producida por la intervención, se puede llegar al grupo-acción.

Hablar de grupo-acción, de grupo-sujeto, es hablar de contrainstitución. El hecho de revelar al grupo lo no-dicho instituyente (universalidad y particularidad), así como investigar sobre su transversalidad, pone al grupo en el lugar de la institucionalización (singularidad), desde una perspectiva de ruptura. En otras palabras, tener conciencia de las determinaciones institucionales posibilita que el grupo, en un momento de enunciación colectiva, cree contrainstituciones (*vid infra* "El socioanálisis").

Nuestra posición respecto a la concepción de grupo que hay en estas dos tendencias está en la línea de lo que hemos señalado en las posturas pedagógicas.

Respecto a la tendencia de Lobrot, Lapassade y la no-directividad ya hemos señalado su carácter ilusorio. Insistiremos en que ya ha sido suficientemente demostrado que en los grupos se ponen en juego situaciones que escapan, tanto teórica como prácticamente, a esta posición, la cual consideramos, sin más, benévolamente, "ingenua".

Siguiendo lo dicho por Ginette Michaud, nos parece más fecundo seguir por la línea abierta desde el psicoanálisis y por ello estamos de acuerdo con la posición sustentada por Lourau, Bernard y Guattari, sin que esto signifique afirmar que estos autores sean "militantes" del psicoanálisis. Lo importante es que la conceptualización que ellos hacen de los grupos se inscribe en el movimiento que reconoce esa "otra-realidad" que no es la de la conciencia y a la cual ésta no accede ni transforma en forma voluntaria ni mediante el *feeling*. Se requiere desciframiento, despeje, interpretación, elaboración, construcción, para trabajar y evidenciar esta "otra-realidad". En este punto vemos la confluencia. Se ha trascendido la ingenuidad, el conocimiento vulgar, la pseudoconcreción, para aprehender la realidad. Las diferencias las encontramos en que la conceptualización sobre esta "otra-realidad" es distinta. Y esto nos parece obvio, ya que no toda "otra-realidad" implica la pertenencia a un sistema homogéneo más allá de las apariencias. Hay especificidades que responden a las particularidades de realidades sobredeterminadas.

Los intentos históricos por pretender explicar todo a partir de un

eje, por ejemplo lucha de clases, el lenguaje, son reduccionismos estrechos que simplifican lo que no es simple sino complejo.

En este sentido, creemos un abuso hablar de inconsciente institucional o inconsciente grupal sin hacer una clara distinción de que no se está hablando del inconsciente freudiano. No se pueden ir transportando los conceptos de campo en campo e irlos despojando de su significación sin pagar las consecuencias que esto implica. Si bien en un principio se puede aceptar que se recurra a conceptos de otros campos para teorizar sobre algo nuevo, un verdadero trabajo epistemológico exige rupturas y nuevas construcciones. No es válido —siguiendo con el ejemplo— argüir que simplemente se quiere hacer referencia a un estado de no-conciencia respecto a algo. Resulta que ese “algo” no se caracteriza exclusivamente por su contraposición a un ser-consciente, sino por constituir realidades con legalidades propias que son las que le confieren su estructura.

Entonces, retomando el planteamiento hecho arriba, vemos que sólo a partir del reconocimiento de las diferencias se pueden producir articulaciones. Evidentemente, hay diferencias que llevan a posturas confrontadas sin posibilidad de articulación. Incluso por esto es importante establecer las diferencias, para no caer en eclecticismos con pretensiones “totalizadoras” o en reduccionismos “omnisapientes”. La diferencia, la no-diferencia, la indiferencia, requieren un análisis institucional.

### El socioanálisis

Al poner en el centro del concepto institución las relaciones de producción, lo que busca el análisis institucional es develar la faz oculta de estas relaciones, develar el no-dicho social. Con la interpretación del no-dicho, el análisis institucional pretende reconstruir una realidad (totalidad) que en el nivel fenomenológico se presenta fragmentada. La interpretación de este no-dicho implica el desdiseño de la represión del sentido, mediante el análisis de los mecanismos de desconocimiento que tienen a las instituciones por soporte. Este ocultamiento se realiza a través de las mediaciones institucionales que atraviesan y sobredeterminan el devenir de los grupos.

El tipo de intervención que propone el análisis institucional como método que permite develar el ocultamiento —el no-dicho de los grupos— es el socioanálisis.<sup>6</sup>

6 Para ver el desarrollo de algunas categorías, *cfr.* Chamizo y Jiménez (1981).

Este método de intervención se sitúa en la continuación de la psicoterapia institucional y la pedagogía institucional, en particular en lo que se refiere a los conceptos de autogestión, de implicación<sup>7</sup> y de transversalidad, y aun el de analizador, que si bien fue poco desarrollado, también fue acuñado por la corriente psicoterapéutica.

El desarrollo conceptual del análisis institucional debe sus inicios a las experiencias psicoterapéuticas y pedagógicas. De la psicología de los pequeños grupos heredó, en un principio, el dispositivo de análisis micro-social.<sup>8</sup> Este dispositivo fue objeto de una subversión desde el momento en que, rompiendo con lo instituido de la dinámica de grupos, Lapassade y sus primeros “clientes” efectuaron el análisis del encargo y de la demanda de intervención provocando la irrupción del campo de análisis fuera de las “fronteras de grupo”.<sup>9</sup>

Por el origen de sus conceptos y por lo que esto puede pesar en la asimilación del análisis institucional a otras corrientes de trabajo con grupos, es importante detenernos en algunos aspectos que permiten diferenciarlos de éstas.

Si bien el dispositivo de intervención es retomado de la psicología de los pequeños grupos, desde la perspectiva institucional adquiere una dimensión sustancialmente diferente. Las fronteras espacio-temporales del aislamiento grupal se ven alteradas: el análisis se amplía al conjunto de individuos afectados directa o indirectamente por la intervención; el horario y la localización de las sesiones de análisis pueden ser alterados por los socioanalistas así como por el grupo que rechaza plegarse a ese ritual. El dispositivo que tiende a generalizarse consiste, desde ese momento, en la puesta en común, en la confrontación de todos los individuos y grupos (de la institución) afectados por el encargo<sup>10</sup> de intervención.

La forma de trabajo característica es la “asamblea general”,<sup>11</sup> apoyada en reuniones más restringidas según la disponibilidad y posibili-

7 Este término, sacado de las ciencias físicas y de la fenomenología, reemplaza los conceptos psicoterapéuticos de análisis de la transferencia y de la contra-transferencia institucionales. (Cfr. Lourau 1976).

8 Reunión de personas en número restringido, en un espacio cerrado y en un tiempo pre-delimitado.

9 Es importante señalar que si bien gran parte de los conceptos del análisis institucional fueron producidos en los campos psiquiátricos y pedagógicos, muchos de éstos fueron elaborados por Sartre en 1960 ejerciendo gran influencia sobre los teóricos de la corriente. (Cfr. Sartre, 1960).

10 Es importante distinguir los conceptos de encargo y demanda ya que marcan distintos momentos del proceso. Esta distinción se desarrolla más adelante.

11 En una intervención se entiende por asamblea general la institución permanente de un espacio en donde se reúnen los socioanalistas y el grupo.

dades de los participantes. Ante esta forma de trabajo surgen resistencias de diferente índole. La más fuerte —que en el trabajo de develamiento se descubre y sirve de sostén y defensa de otras— está constituida por las exigencias reales o imaginarias de la producción, de la “tarea” realizada en tiempo y espacios fijos. Según Lourau, la base del dispositivo es la alteración de la organización espacio-temporal de las relaciones y del trabajo instituidos, la des-estructuración del organigrama, la des-institucionalización más o menos provocada (Lourau, 1976). Esto permite evidenciar los mecanismos de control tanto externos como internos que operan sobre los sujetos y sobre-determinan su actuar sin que ellos tengan conciencia de esto.

Para poner en práctica el dispositivo de des-institucionalización, se hacen necesarios lineamientos que permitan ir en este sentido. Entre los más importantes podemos mencionar:

- Como regla general, la restitución de toda información obtenida fuera de la asamblea general, en el seno de esta asamblea.

- La puesta en común de la información de cada una de las partes —*staff*-cliente y *staff*-analítico<sup>12</sup> “responsables” de la negociación de la intervención. Esto tiende a borrar las relaciones privilegiadas portadoras de poder, que se instauran eventualmente entre éstos. Esta puesta en común de la información del *staff* de socioanalistas, así como del *staff*-cliente o de otros subgrupos de presión, opera como técnica de debilitamiento de lo oculto del grupo.

- En cuanto al origen del encargo de intervención, si éste es poco claro, es necesario que el *staff*-analítico evidencie al *staff*-cliente, aun cuando éste tenga interés en pasar desapercibido, de tal manera que para el grupo-cliente aparezca con toda claridad.

En el caso inverso, en el que el *staff*-cliente anule con su presencia cualquier intento de puesta en común, de comunicación entre otros elementos potenciales del grupo-cliente, el esfuerzo del *staff*-socioanalítico deberá encaminarse a ayudar a la constitución y definición de este grupo-cliente, logrando por ejemplo la presencia de “ausentes” simbólicamente presentes en la situación.

A diferencia de los diversos métodos psico-sociológicos, el *campo del análisis* socioanalítico no se centra ni en los individuos ni en las relaciones inter-personales ni en el “grupo”. Si bien el aquí y ahora continúa siendo el terreno de proyección subjetiva de todas las determinaciones objetivas —con frecuencia oculta por la ideología psicologista grupista— este terreno ya no se presenta autonomizado sino, por

12 Es importante distinguir entre *staff*-cliente, que serían aquellos que hacen el encargo de intervención, que negocian con los socioanalistas (*staff*-analítico), y el grupo cliente (la base), de donde surge la demanda.

el contrario, es considerado como la resultante de sobredeterminaciones político-sociales cuyo eje es el Estado y su forma general la lucha de clases.

Estas sobredeterminaciones que atraviesan al conjunto del grupo-cliente se ocultan tras la ideología, que prohíbe el acercamiento al conocimiento real de las relaciones sociales que las determinan. El análisis de las ideologías y de las instituciones como sus soportes enfocado desde la perspectiva de lo no-dicho exige en el análisis una dimensión macrosocial que considere al sistema social con todas sus contradicciones, todos los movimientos que lo hacen y deshacen como un sistema de referencia, ya que se trata de recuperar en los espacios y momentos aparentemente no políticos la fuerza y la acción de lo político: la dimensión social.

El desciframiento de estas determinaciones transversales, que a su vez actúan unas sobre otras, únicamente puede darse en forma colectiva pues ningún "especialista" o "*staff* de especialistas" tiene un saber tal que ilumine el no-saber social. Al socioanalista le corresponde, en todo caso, restituir en el interior del grupo ese saber-no-saber de tal manera que con la parte esencial del saber del grupo se den elementos que permitan develar y elaborar el no-dicho grupal.

Si bien el campo de intervención del análisis institucional es microsocial, limitado por el tiempo y el espacio de intervención, se ve atravesado por el campo de análisis, lo que permite tener una visión totalizadora a la vez que una visión específica del grupo (del objeto de estudio). En el campo de análisis están presentes el antes, el exterior y el después del grupo. En el campo de intervención, el exterior y el después, aunque en cierta medida también el antes.

La negociación del "contrato" de intervención entre el *staff*-cliente y el *staff*-analítico que precede a las sesiones propiamente de socioanálisis es lo que marca el análisis del encargo como distinto del análisis de la demanda. El socioanálisis insiste mucho sobre esta fase del *antes*, la cual es restituida por el *staff*-analítico en las sesiones de análisis. Esta restitución de información externa al grupo-cliente en el interior de las sesiones de trabajo marca una diferencia profunda con los métodos utilizados, en general, por los análisis que se mueven en los límites del aquí y ahora del grupo.

Las personas, grupos, elementos materiales o simbólicos externos a las fronteras originales del grupo-cliente entran en el campo de intervención. Si bien en un primer momento este exterior se presenta como ajeno al grupo, en un análisis más profundo se observa como el conjunto de fuerzas que actúan abierta o silenciosamente en pro o en contra de la constitución del grupo.

Aunque en el análisis institucional el espacio de la intervención, el

“campo” en el sentido geográfico del término, es necesariamente limitado, no hay un *a priori* para que la sesión socioanalítica termine al cabo de un plazo estipulado. La práctica ha demostrado que intervenciones que se planearon breves, controladas, inscritas en un calendario estricto y en un espacio cerrado han roto con este encuadre instituido por otros y han durado un tiempo no previsto.

Los incidentes que se suceden alrededor de las fronteras temporales de la sesión condicionan su duración tanto como la voluntad expresada en el curso de las negociaciones previstas por el *staff*-cliente o por los proyectos del grupo-cliente. En el después, es decir, en el llamado al *staff*-analítico para profundizar en el análisis o para abordar nuevos problemas, intervienen diferentes elementos que no pueden ser previstos pero que deben ser considerados como parte de la intervención.

En la intervención socioanalítica es importante distinguir el análisis del *encargo* y la *demanda*. Este análisis prevé el lugar ocupado por el *staff*-socioanalítico y por el *staff*-cliente. Es importante señalar que entre los que dirigen y los que son dirigidos, es decir, entre los “responsables” (el *staff*-cliente que solicita la intervención, que emite el encargo) y la base (el grupo-cliente, sujetos de la intervención, de donde surge la demanda) existen diferencias, oposiciones y conflictos que hacen necesaria la distinción entre estos conceptos (momentos).

El *staff*-cliente que encarga una intervención no tiene los mismos intereses que la base, la que por lo general no es consultada. No se trata aquí de la oposición entre un nivel profundo y un nivel manifiesto, sino de dos campos de lucha. Aun cuando la demanda del grupo-cliente se caracteriza por su rechazo al encargo oficial, no está exenta de confusiones respecto de sus verdaderas necesidades. Precisamente esta confusión es uno de los elementos que el análisis se esfuerza por dilucidar.

Puesto que el encargo emana de representantes de una clase en el poder, éste debe ser no sólo socializado, ampliado a la base, sino dilucidado en ese espacio. La misión de los socioanalistas es, pues, aclarar, develar las relaciones de poder.

Por otro lado, la demanda puede tener dificultad para emerger por diversas razones. Una es la ideología grupista que busca restringir tanto el campo de análisis como el campo de intervención a un análisis exclusivo de lo intragrupal.<sup>13</sup> Otra resistencia es, por el contrario, el recurso a un modelo macrosocial. Plantear el análisis en exterioridad permite escapar a las implicaciones concretas de la situa-

<sup>13</sup> Grupo objeto trabajado por Guattari (1976); grupo base trabajado por Lou-rau (1971).

ción. Frente a estas dificultades, el socioanálisis se plantea la necesidad de trabajar en el grupo, el entrecruzamiento de las diversas determinaciones institucionales; de ahí la importancia de tener claridad sobre la diferencia entre el campo de análisis y el campo de intervención.

Uno de los conceptos centrales en el socioanálisis es el de *implicación*. Este concepto hace referencia a las condiciones y relaciones sociales que son puestas en juego en la intervención por parte del grupo de socioanalistas. En sus orígenes, el análisis institucional tomó de la psiquiatría institucional los conceptos de transferencia y contra-transferencia institucional para hablar de estas relaciones (Lourau, 1975). A medida que el campo conceptual de la teoría se fue unificando, se optó por el concepto de implicación.<sup>14</sup>

La respuesta de los socioanalistas al encargo manifiesta sus implicaciones no sólo frente a los responsables que hacen el encargo, sino también frente a la organización social y frente a la institución en la cual se inscribe esta organización.

La implicación se analiza igualmente en relación con el grupo-cliente. En este conjunto los socioanalistas encuentran individuos o subgrupos próximos a ellos ideológica y/o libidinalmente. Asimismo, encuentran individuos o subgrupos hostiles a ellos. En su accionar, en su actuar, es fundamental que el socioanalista tenga claridad y conciencia de estas relaciones, pues de lo contrario pueden confundir todos los planos; tomar por ejemplo como oposición ideológica lo que sería un conflicto libidinal resultado del juego atracción-rechazo.

Es frecuente que los socioanalistas tiendan a privilegiar a subgrupos marginales o desviantes y también a convertirlos de inmediato en “analizadores” (Lourau, 1965: 280; Lapassade, 1979) de la situación, idealizando y reificando a la vez a los “representantes” de una representación que se da en la fantasía del socioanalista. Es decir, en la implicación se ponen en juego imágenes y fantasías que los socioanalistas, por sus procesos de identificación o contra-identificación, depositan en el grupo.

La implicación también debe ser analizada en función del lugar que los socioanalistas ocupan en las relaciones sociales en general y no solamente en el marco de referencia de la intervención. Se trata pues de buscar un método de análisis de las implicaciones que, en cada situación particular, sea capaz de ubicar al socioanalista en las relaciones de clase, en la trama de poder, en lugar de fijarlo de una

<sup>14</sup> Este concepto se deduce del de transferencia y contratransferencia en la medida en que da cuenta no sólo del nivel de la fantasía sino también del lugar que sustenta en términos ideológico-políticos del socioanalista.

vez para siempre en una posición que le sería dada por el conocimiento de la "ciencia", por el saber.

Así, el análisis institucional intenta recuperar el contenido de clase en el análisis colectivo y en situación, pues este contenido no se da *a priori*, sino que surge en la crisis, en la contradicción y en la lucha. Es decir, la implicación no es un concepto más que lleva a la reflexión teórica sobre el actuar del socioanalista, sino que de alguna manera lo lleva a la intervención sobre sí mismo: es el análisis institucional del analista.

En suma, el socioanálisis, es decir, el análisis institucional en tanto intervención, se caracteriza por la revelación del no-dicho institucional. Para ello, mantiene un movimiento permanente entre su campo de análisis (macrosocial) y el campo de intervención (microsocial), teniendo siempre presente que son el Estado y las relaciones sociales las que, a través de las mediaciones institucionales, se reproducen creando ese no-dicho institucional. Es decir, el socioanálisis representa necesariamente una opción política en la que el trabajo con los grupos en la intervención se constituye tanto en el medio de revelación del no-dicho institucional como en la posibilidad de llegar a la autogestión; de ahí la importancia de los grupos, no por considerarlos como una "célula" o una "unidad" diferenciada y con límites claros al "exterior", sino por ser una de las objetivizaciones institucionales en las que el Estado establece la lucha por su reproducción. Podríamos decir que en los grupos habla el Estado, lo instituido. En contraparte, el socioanálisis provocaría a lo instituyente, a la enunciación colectiva, contribuyendo así a la ruptura del monólogo estatal.

## Bibliografía

- Bernard, M.: (1977), "Las condiciones del grupo de acción", en Loureau *et al.*, *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen.
- Bion, W. R.: (1976a), *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Bion, W. R.: (1976b), *Experiencias en grupos*, Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, Pierre: (1972), *La reproducción*, Barcelona, Laia.

- Bourdieu, P. y J. C. Passeron: (1975), *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cardan, P.: (1965), "Marxisme et théorie révolutionnaire", en *Socialisme ou Barbarie*, núm. 39, marzo-abril y núm. 40, julio-agosto, París.
- Castoriadis, P.: (1965), "Marxisme et théorie révolutionnaire", en *Socialisme ou Barbarie*, núm. 39, marzo-abril y núm. 40, julio-agosto, París.
- Chamizo O. y Ma. del P. Jiménez: (1981), "El análisis institucional", en *Perfiles Educativos*, núm. 16, C.I.S.E., U.N.A.M.
- Crozier, Michel: (1968), *El fenómeno burocrático*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund: (1973), *Psicología de las masas y análisis del yo*, Madrid, Biblioteca Nueva, vol. I.
- Freinet, Celestin: (1978), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- Guattari, Félix: (1976), *Psicoanálisis y transversalidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guigou, Jacques: (1977), "La pedagogía institucional", en Lapassade *et al.*, *La autogestión pedagógica*, Barcelona, GEDISSA, mayo.
- Hegel, G. W. F.: (1968), *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hess, Remi: (1967), *La pedagogía institucional hoy*, Madrid, Ed. Narcea.
- Illich, I.: (1975), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral.
- Laing, Ronald: (1964), *El yo dividido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, Georges: (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Garnica.
- Lapassade, Georges: (1979), *El analizador y el analista*, Barcelona, GEDISSA.
- Lapassade, Georges: (1980), *Socioanálisis y potencial humano*, Barcelona, GEDISSA.
- Lapassade, G. y R. Lourau: (1974), *Claves de la sociología*, Barcelona, Laia.
- Lapassade, Georges *et al.*: (1977), *La autogestión pedagógica*, Barcelona, Garnica.
- Lewin, Kurt: (1978), *Teoría del campo*, Buenos Aires, Paidós.
- Lobrot, Michel: (1972), *Teoría de la educación*, Barcelona, Fontanella.
- Lobrot, Michel: (1974), *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Ed. Humanitas.

- Lobrot, Michel: (1976), *L'animation non directives des groupes*, París, Payot.
- Lourau, Rene: (1968), *L'illusion pédagogique*, París, Epi, S. A. Editores.
- Lourau, Rene: (1969), *L'instituant et l'institué*, París, Ed. Anthropos.
- Lourau, Rene: (1971), *Analyse institutionale et pédagogie*, París, Epi, S. A. Editores.
- Lourau, Rene: (1975), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lourau, Rene: (1976), *Sociologue a plan temps. Analyse institutionnelle et pédagogie*, París, Epi, S. A. Editores.
- Lourau, Rene: (1977), *Análisis institucional y socioanálisis*, 2a. edición, México, Nueva Imagen.
- Lourau, Rene: (1981), *El Estado y el inconsciente*, Barcelona, Ed. Kairos.
- Lourau, Rene, Félix Guattari et al.: (1981), *La intervención institucional*, México, Folios, Ediciones, S. A.
- Marx, Karl: (1971), *La ideología alemana*, México, Ediciones de Cultura popular.
- Michaud, Ginette: (1972), *Análisis institucional y pedagogía*, Barcelona, Laia.
- Oury, Fernand y Aïda Vásquez: (1971), *De la classe cooperative a la pedagogie institutionnelle*, París, Maspero.
- Oury, Fernand y Aïda Vásquez: (1976), *Hacia una pedagogía del siglo XX*, México, Siglo XXI.
- Poulantzas: (1969), *Poder político y clases sociales*, México, Siglo XXI.
- Rogers, Karl: (1973), *Grupos de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sartre, J. P.: (1960), *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Losada.
- Seguier, Miche: (1977), *Crítica institucional y creatividad colectiva*, Madrid, Ed. Marciega.