

El uso del caso en el dispositivo de formación en la cátedra de Institución Educativa

Por: Ana Marcela Ficcardi
(FCPyS, UNCuyo)
Víctor Martín Elgueta
(FCPyS, UNCuyo)
Graciela Bocchi
(FCPyS UNCuyo) ¹

Con la apertura del Ciclo de Profesorado destinado a los licenciados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social en 2003, se abre la cátedra de Institución Educativa. Uno de los rasgos de la configuración de la propuesta fue la construcción y uso de un *caso*. A nueve años y seis cohortes de egresados nos preguntamos ¿qué rasgos tiene el dispositivo de formación de la cátedra Institución Educativa? y ¿cómo se ha configurado el *caso* en el dispositivo de formación propuesto por dicha cátedra?

The *case* in the *dispositif* proposed by the Educational Institution subject

Abstract

The Educational Institution subject was created in 2003, along with the creation of the Teaching Course for Graduates in Sociology, Political Science and Public Administration, Social Work and Social Communication. One of the features of the arrangement of such subject was the creation and use of a case. After nine years comprising six graduate cohorts, we ask ourselves what features the *dispositif* proposed by the Educational Institution subject has, and how the case has been arranged in such *dispositif*.

¹ marcelaficcardi@yahoo.com.ar, martinelgueta@yahoo.com.ar, bocchi@uad.edu.pa

Introducción

La cátedra de Institución Educativa se abre con el Ciclo de Profesorado destinado a los licenciados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social, en 2003, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

Una de las novedades de la constitución de la cátedra fue la conformación del equipo docente: cinco profesionales egresados de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional dictada por el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Salta bajo la dirección académica de Lidia Fernández de la UBA, desarrollado entre 1999 y 2003.

Frente a la aceptación de la propuesta del equipo en la facultad: ¿cómo utilizar el dispositivo de formación que habíamos experimentado durante la especialización en un nuevo escenario: la cátedra Institución Educativa?, ¿cómo organizar el trabajo del equipo en torno a la temática de la cátedra: las instituciones educativas? Uno de los rasgos de la configuración de la propuesta fue la construcción y uso de un *caso*.

A diez años y seis cohortes de egresados, nos preguntamos ¿qué rasgos tiene el dispositivo de formación de la cátedra Institución Educativa?, ¿y cómo se ha configurado el *caso* en el dispositivo de formación propuesto por dicha cátedra?

Institución Educativa en el Ciclo de Profesorado de la FCPyS

El Ciclo de Profesorado se gesta a fines de los noventa, iniciando en 2003, de la mano de una política de reconocimiento del campo profesional de los graduados en Ciencias Sociales y en Comunicación que se desempeñaban desde muchos años como profesores en los diferentes niveles del sistema educativo provincial. Esta demanda –de formación y de titulación– llevó a graduados y estudiantes a defender este proyecto en el Consejo Directivo de la Facultad y en el Consejo Superior de la Universidad. Es decir, el ciclo integró –y lo sigue haciendo– entre sus estudiantes a docentes en ejercicio y a docentes en formación. Profesionales que han obtenido su primer título universitario² y por lo tanto (y tenidos en cuenta por las políticas de

² El formato elegido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo para la formación docente (posterior a la titulación de licenciatura) resulta análoga al sistema de formación docente francés. En dicho país, la titulación de licenciaturas específicas son un requisito para el acceso (luego de un examen eliminatorio) al primer puesto de trabajo docente y a la continuación de la formación docente en Institutos específicos para tal fin. En nuestro país, estos formatos constituyen una alternativa de formación docente a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la década de 1990 (Elgueta; Ficcardi; Balada; 2011).

reclutamiento de docentes de la Dirección de Escuelas de la provincia) buscan ingresar en el menor tiempo posible a las aulas con una habilitación específica como enseñantes.

También significó la reanudación de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Entre 1974 y 1977, la facultad ofreció este tipo de carrera como oferta de posgrado –Profesorado de Ciencias Sociales–. Tuvo solo una cohorte con menos de 20 egresados y fue interrumpida durante la dictadura militar. En ese entonces, los cursantes eran egresados de las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y Licenciatura en Sociología vigentes desde 1968 y hasta su reformulación entre 1973-1975. La carrera de Licenciatura en Sociología también fue cerrada en 1975 y reabierto en 1985³. De este modo, el Ciclo de Profesorado tiene en común con esa experiencia ser posterior al título de licenciatura, pero se diferencia por tres rasgos:

a) Es una carrera de grado con incumbencias para los niveles Secundario y Superior Terciario y Universitario.

b) Ofrece una titulación específica según la licenciatura correspondiente (la precedente ofrecía la titulación de Posgrado de Profesorado en Ciencias Sociales): profesorado de Ciencia Políticas y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social.

c) Puede ser cursada por licenciados de universidades nacionales con igual titulación o similar.

d) Y tiene una duración de dos años efectivos con 10 espacios curriculares.

La estructura curricular consta de tres *trayectos* formativos: Formación General Pedagógica, Formación Especializada y la Formación Orientada. Los dos primeros trayectos son cursados en forma conjunta por las cuatro carreras de profesorado.

3 Ficcardi, Marcela; Elgueta, Martín (2012). Reconstrucción del proceso de institucionalización de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En Informe de Avance 2012-La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. II Etapa. Mendoza; Proyecto de Investigación SECTyPC 2011-2013.

Institución Educativa forma parte del trayecto Formación General Pedagógica con una carga horaria de 90 horas reloj y un cursado intensivo de cuatro semanas. El equipo de cátedra, desde su implementación, optó teórica y metodológicamente por un abordaje de dispositivos de formación desde los enfoques institucionales.

Los enfoques institucionales para el abordaje de las Instituciones Educativas

El institucionalismo es un movimiento y no una disciplina. Esto implica que no es una ciencia, no es un saber instituido, clásico, sino un conjunto de saberes y modos de intervenir que podríamos calificar de interdisciplinarios, transdisciplinarios y extradisciplinarios (Barenblitt 1991:11).

Bleger (1988) –en 1958– va más allá en el campo epistemológico –con el propósito de analizar las relaciones entre el materialismo dialéctico y el psicoanálisis⁴– y avanza en la interpretación de la relación entre los fenómenos en análisis y los marcos conceptuales que sirven de referencia. Expresa:

No se trata de una especulación o cavilación en abstracto; se trata del resultado de una praxis que exige a las hipótesis una mayor riqueza conceptual de acuerdo a la riqueza de la experiencia [...] No se trata tampoco en nuestros estudios de traer la dialéctica desde afuera por referencia a otros campos del conocimiento; se trata que la dialéctica ya está en los hechos y son éstos los que exigen su introducción consecuente en la teoría como forma de hacer más lúcida la experiencia misma [...] Nuestra propia dirección no es la de un lógico que toma ejemplos de la ciencia sino la de quien en un momento de la investigación científica incorpora la epistemología en su propio campo operacional» (Bleger; 1988: 16).

Lidia Fernández agrega que el carácter ideográfico, situado e interpretativo de la perspectiva cualitativa en investigación sumará la *mirada*

4- Ensayo que constituye –tal vez– el primero de los fundamentos epistemológicos desde donde fundar el análisis institucional en la Argentina

institucional cuando además de preguntar por el sentido singular que los hechos tienen para los sujetos y los grupos, sostenga sistemáticamente el interrogante por «la significación de esos mismos hechos a la luz de los sentidos institucionales que los atraviesan» (Fernández, L., 1994).

Para el análisis de las instituciones educativas los enfoques institucionales cuentan con un amplio repertorio de aportes.

Lucía Garay (1998) ofrece algunas coordenadas al señalar que la sociedad no es otra cosa que una trama de instituciones. Así, cada una de ellas se apuntala y encuentra sentido en el campo social más allá de sus fronteras.

Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. Necesita de otras instituciones, la institución del lenguaje –que es la más básica– del Estado, la Iglesia, las instituciones económicas. Desplaza a otras: la escuela desplazó a las familias como principal educadora. Reabsorbe algunas. Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el Estado (Garay; 1998: 152).

En un artículo colectivo (Garay, Ávila, Lescano y Uanini; 2000) las autoras señalan que para construir presupuestos teóricos que arrojen luz sobre las problemáticas de las instituciones escolares es necesario prestar atención: a los procesos sociales, a las nuevas demandas y los modos de articular las acciones que las incluyan. De esta manera, para avanzar en la comprensión de las dinámicas escolares requeriría tener en cuenta el análisis de los siguientes polos: a) la naturaleza histórica de la institución escolar, b) los procesos estructurales vinculados a las transformaciones sociales, c) la complejización del trabajo docente y d) la emergencia de demandas ancladas en los procesos sociales en los que se inscriben los sujetos. El abordaje de cualquiera de ellos exige incluir sus relaciones recíprocas... la red, el tejido, la trama que configuran en el contexto de mediación que suponen las prácticas singulares de los actores y las experiencias institucionales.

Para Lidia Fernández (2006), el espacio/tiempo educativo constituye una especialización del espacio social en torno a la función de la educación:

Se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo / impacto de transformación en el

sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto (Fernández; 2006: 35).

No es nuestra pretensión agotarlos en esta reseña, sino recorrer algunos de las categorías que permitan ofrecer herramientas para la formación, intervención e investigación en el campo educativo y sus instituciones.

¿Qué entendemos por dispositivos? ¿Y qué por caso?

La explicitación del aparato conceptual que sustenta el uso de las nociones de dispositivo y casos permite liberarlos de definiciones unívocas y recorrer algunos hitos de las genealogías de sentidos que convocan desde distintas tradiciones.

Marta Souto (1999) agrupa los significados asociados a la noción de dispositivo en tres grandes cuerpos teóricos que ponen énfasis en aspectos diferentes: en la relación con el poder; en su carácter productor vinculado a la intencionalidad de producir cambios, y en su doble condición de artificio técnico y de aquello que se pone a disposición o que provoca en otros disposición para.

En relación con el poder, la autora señala que se sustenta esta posición «en los significados de la raíz *disponer*, establecer un orden, dar un mandato [...] donde el dispositivo tiene la capacidad productora de sujeciones y sentidos en un juego reticular de relaciones de poder y saber» (1999: 103). En consecuencia, la noción queda asociada a la provisión de un conjunto de reglas para asegurar la transmisión de un poder y el control social. Concurren a estas definiciones los aportes de Foucault⁵ y de Bernstein. La autora señala que esta posición nos permite prestar atención a los componentes del poder y su influencia. Pero que, exacerbado en sus marcos referenciales, puede inducirnos a desconocer o banalizar el potencial de los dispositivos en la intervención grupal e institucional en términos de: ejercicio del poder

⁵ Pueden recorrerse otras producciones de carácter sociológicas o filosóficas como la de García Fanlo (2011) en las que se ofrecen estas acepciones de la noción desde algunas de las conceptualizaciones de Foucault o Deleuze. Así, el autor expresa que «un dispositivo es un régimen productor de subjetividad, es decir, de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad» (García Fanlo, 2011: 8). Por otro lado, estas definiciones gozan de una mayor difusión en algunos ámbitos académicos de las ciencias sociales.

delegado o provocación del juego de poderes, formaciones ideológicas y representaciones imaginarias. La autora enfatiza entonces las posibilidades del dispositivo utilizados en términos de «inclusión reflexiva y sobre todo su análisis y toma de conciencia; abrimos el juego en las redes de poderes y saberes y no la instauración de un poder dominante» (Souto, 1999: 104).

Énfasis de su carácter productor vinculado a la intencionalidad de producir cambios

Souto refiere que en estas conceptualizaciones los cambios suelen aludir a efectos esperados en circuitos cerrados y automáticos. Pero que, sin embargo, estos cambios/efectos que son conscientemente buscados incluyen la posibilidad de líneas de bifurcación de efectos desconocidos o nuevos. El azar y la incertidumbre tienen lugar en la generación de producciones singulares. En estas conceptualizaciones se enfatiza la intencionalidad del dispositivo en la generación de transformaciones y «cambios en las relaciones sociales, institucionales, grupales, en los individuos, en la producción tecnológica, en el conocimiento» (Souto, 1999: 104). Concurren a estas definiciones los aportes del campo de las teorías de los grupos como las de Mayo, Lewin, Ana María Fernández, entre otros.

En experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza explicitan cómo en los dispositivos analíticos grupales se delinearán tres tipos de fenómenos:

En primer lugar están las prescripciones metodológicas del psicoanálisis que todo dispositivo grupal cumple como constantes, condición para que la práctica psicoanalítica sea posible. En segundo lugar, está el margen de las variaciones, elemento de creatividad e invención que se construye en el interjuego entre la oferta del coordinador y la demanda de los miembros, campo de donde surgirá el diseño del dispositivo más conveniente según los requerimientos de la práctica. Y en tercer lugar están los fenómenos de producción psíquica inherentes al trabajo único y original que, independientemente de las especificaciones de cada dispositivo, se producen del vínculo que se construye entre los sujetos agrupados incluidos el analista (Muzlera, Guiodolín, Kahane de Gordon y Puebla, 2012: 55).

Y en cuanto *artificio técnico o aquello que pone en disposición para*, Souto recorre las conceptualizaciones que enfatizan la construcción y puesta en marcha de los dispositivos.

Arte, la ingeniosidad, la originalidad para crearlo y la habilidad y conocimiento técnico para ponerlo en marcha [...] que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica [...] insistimos en dispositivo como espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera (Souto; 1999: 104-105).

Definición de dispositivo que está atravesada por lo político, lo ideológico, lo deseante, lo imaginario, lo simbólico.

Dispositivo que en estas conceptualizaciones es a la vez disposición y provocación que escapa de lo determinado. Confluyen en estas definiciones los aportes de los enfoques institucionales como los de Lapassade, Barenbritt, Lidia Fernández, entre otros.

Lidia Fernández (1994) explicita «el término dispositivo alude a un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes» (1994: 18).

Por otro lado, la noción de dispositivo puede ser equiparable a la de analizador propuesto por Lapassade (1979). Para el autor, el concepto de analizador tiene una larga historia que se remonta a los aportes de Pavlov, quien lo define desde el modelo físico- químico presente en sus estudios neurofisiológicos como la descomposición de la realidad en sus elementos. En las ciencias naturales y físicas «la operación del analizador produce una descomposición de la realidad material en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. El análisis se efectúa en el analizar y a través de él, que es una máquina de descomponer, ya natural, ya construida con fines de experimentación» (1979: 18). Continúa afirmando que «en la práctica institucional como en la teoría que acompaña a ésta» se empleará este término

pavloviano para designar «operaciones terapéuticas y análisis inspirados por la teoría del inconsciente, lo imaginario y los símbolos. El analizador adquiere un sentido freudiano» (Lapassade, 1979: 19). En este marco, «el analista es aquel cuya actividad consiste en descomponer un material para encontrar su sentido oculto [...] en su condición de analista, decodifica mensajes simbólicos, los interpreta dentro del marco de un sistema teórico articulado. Pero, en su condición de analizador, el psicoanalista es un provocador del imaginario». Luego prosigue, «dentro del campo psicodramático, denomino analizador a todo lo que concurre a teatralizar lo imaginario y el deseo [...] El analizador es lo que hace surgir al deseo y produce al mismo tiempo su simbolización». Para Lidia Fernández (1994), el analizador constituye una herramienta para enfrentar la dificultad provocada por la «multisignificación de los hechos» donde «la comprensión del material institucional exige un minucioso trabajo de descodificación en el que la problemática más importante se plantea con respecto a la confiabilidad de la interpretación» (L. Fernández, 1994: 43).

Recapitulando, el empleo de la noción de dispositivo de la cátedra tiene en cuenta las tres acepciones recorridas por Souto, pero se enmarca en el aparato conceptual propuesto por los enfoques institucionales.

En consecuencia, los dispositivos ubicados y utilizados en situaciones de formación adquieren como rasgos explicitados por Lidia Fernández (2005): acontecer como experiencia y situación grupal; poner en ejercicio las acciones clave del rol para el cual los sujetos están en situación de formación, incorporar el análisis de la propia implicación y de las dimensiones institucionales, centrar el análisis en la acción en todos sus significados y niveles (individuos, grupos, organizaciones, instituciones), requiere un compromiso mutuo de confidencialidad sobre la intimidad de los otros y de restitución, y vuelve la acción del propio grupo y su contacto con el *exterior* (salidas de trabajo de campo) una situación de formación de los dispositivos de análisis. En términos de Marta Souto (1999), el dispositivo de formación o técnico pedagógico es un revelador (permite que se desplieguen significados), un analizador (tiene potencialidad de poner y/o disponer para el análisis), es un organizador técnico (organiza condiciones para la puesta en marcha y realización, a la vez que dispone acciones desde una lógica de la complejidad) y es un provocador (de transformaciones, de lo instituyente).

Por otro lado, la utilización de un caso cobra sentido dentro del marco referencial del dispositivo de la cátedra antes desarrollado. Siguiendo los aportes de Selma Wassermann (1994), el caso es una herramienta educativa que como atributos propone una temática en su complejidad, reviste la forma de narrativas, incluye datos, información y material técnico, está centrado en áreas temáticas específicas, se estructura alrededor de problemas que requieren un abordaje interdisciplinario, y se basa en situaciones y personas reales. En términos técnicos, la autora propone que un caso prevé el trabajo en grupos, la formulación de interrogantes críticos que permita la discusión de los estudiantes y centra la actividad del docente en el seguimiento del proceso evitando proveer de las respuestas a las preguntas formuladas.

Algunas obras clásicas sobre este instrumento educativo expresan:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en algunos de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real [...] es un ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence; 1953).

Los dispositivos de formación: un diálogo entre experiencias

El primer equipo a cargo de esta cátedra se conformó a partir con una propuesta formativa con cinco especialistas en Análisis Institucional con titulaciones de grado de distintos campos disciplinares: Sociología, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. Además, a lo largo de los 10 años contó con el acompañamiento de otros profesionales invitados que tuvieron como tarea realizar devoluciones sobre el proceso de formación a los cursantes y al equipo de cátedra, y algunos de ellos desarrollaron experiencias de laboratorio específicas⁶.

⁶ Bibiana Aguilera (profesora de Educación Física, licenciada en Psicomotricidad y especialista en Análisis y Animación Socio-Institucional y profesora de la Facultad de Educación Especial y Elemental de la UNCuyo) hizo devoluciones y talleres de laboratorio sobre la relación entre el cuerpo, el espacio y las instituciones en 2003 y 2010. Sergio López Molina (doctor en Educación. Los temas de sus investigaciones son análisis de instituciones educativas y análisis de políticas públicas en educación superior. Universidad de Colima. México) hizo devoluciones en 2008.

La propuesta tuvo como fundamentos el trabajo colectivo, giró alrededor de un caso, puso en juego dispositivos psicosociales y su configuración y práctica fue supervisada por Lidia Fernández, de la UBA.

La experiencia tuvo como antecedente la propia trayectoria de formación de los integrantes del equipo de cátedra en la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional (Fernández, 2005). Carrera que se dictó para profesores de institutos de Nivel Superior de Formación Docente del país.

La aceptación por parte de la facultad de los cinco profesionales constituyó para cuatro de ellos su ingreso como profesores universitarios en tanto equipo de trabajo de Institución Educativa pero además se consolidó en el tiempo como grupo académico⁷.

La especialización cursada por los miembros del equipo de cátedra se constituyó en una referencia ineludible a partir de la cual configurar la propuesta para Institución Educativa. Experiencia previa sobre la que destacamos los siguientes aspectos:

1. Trabajo con un caso con el propósito didáctico de precisar el uso de algunos conceptos del análisis institucional como «caja de herramienta» (Ana María Fernández, 2001) con la finalidad de propiciar una apropiación del marco conceptual y su uso analítico con una referencia empírica común para todos los cursantes. Trabajo recursivo a lo largo del trayecto formativo. Uso analítico que significa prestar especial atención a la captación y trabajo con los datos o información que provee el caso, la captación de indicadores y el análisis de la propia implicación.

2. Escritura personal de «diario de itinerancia» con el fin de registrar resonancias, significaciones, situaciones, etc. ligadas al propio proceso de formación e insumo del trabajo final de la especialización.

3. Formación metodológica en observación, entrevistas en profundidad, individual y grupal, acopio documental, procesamiento y trabajo con la

⁷ Grupo académico reunido alrededor de los enfoques institucionales que inauguró en el 2009 un proyecto de investigación de la SECyT con continuidad hasta el 2013, la apertura del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los enfoques Institucionales Fernando Ulloa y la puesta en marcha en 2012 de la carrera de posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales.

información y primeros pasos en procedimientos de devolución. Metodología que alude a la relación en los enfoques institucionales entre investigación, intervención y formación.

4. El abordaje de los Institutos de Formación Docente donde estábamos insertos los cursantes como caso de análisis en función de dos diseños de investigación⁸.

5. La formación en grupos a partir de un dispositivo que conlleva integrar distintos grupos: grupo pequeño de cinco miembros autogestivo, grupo de comisión de treinta integrantes aproximadamente, animados por un coordinador y grupo seminario conformado por todos los cursantes.

6. Encuentros de una semana intensiva a partir del formato laboratorio y con una periodicidad cada seis meses aproximadamente.

En este marco, el espacio curricular Institución Educativa se implementó a partir de la centralidad en el análisis de un caso, el desarrollo de un corpus teórico de los enfoques institucionales y la organización en distintos grupos para el análisis. Aspectos afines a la experiencia formativa del equipo de cátedra, antes descripta.

El caso en la cátedra de Institución Educativa

La configuración del material empírico del caso⁹ como material de formación constituyó una de las preocupaciones del equipo que implicó: la escritura del caso MyM, mantener la confidencialidad sobre la escuela y los sujetos involucrados, evitar la ficción haciendo uso de datos reales de la institución y el contexto, y tener en cuenta la voz de los sujetos institucionales (los dichos de los protagonistas se volvieron las voces de los personajes del caso).

El caso quedó conformado en dos partes (se anexa como parte final de este artículo). En la primera, se ofrece una descripción y referencia a los aspectos organizacionales y del contexto y una presentación de la

8 Uno de los diseños estaba dirigido a las Prácticas Educativas y el otro a la relación Contexto - Institución.

9 El caso se construyó a partir de un ejercicio elaborado por una cursante de una capacitación docente provincial desarrollada entre 2002 y 2003 a cargo de dos de los miembros del equipo de la cátedra.

problemática. Y en la segunda, el punto de vista sobre la problemática de los sujetos institucionales. Durante el cursado las partes del caso se presentan de modo diferido.

En términos didácticos se propone a los cursantes la elaboración de conjeturas respecto de la problemática del caso en términos institucionales. Así, desde el inicio se plantea un interrogante que se vuelve recurrente a lo largo del cursado. Recurrencia que requiere la construcción de conjeturas sobre la problemática del caso, la reutilización de los marcos conceptuales a la luz de la información suministrada en la primera y segunda parte del caso y un retorno sobre el análisis de la propia implicación.

Las consignas se agrupan en Aproximaciones. Cada aproximación aborda el análisis del caso a partir de un marco referencial teórico de los enfoques institucionales: G. Fischer, Aldo Schlemenson, Lidia Fernández, Lucía Garay, Fernando Ulloa, Stephen Ball, Eugene Enríquez, Gerard Mendel.

A su vez, cada aproximación supone distintos dispositivos didácticos en torno al caso: elaboración de primeras conjeturas, juego de guiones a partir de la voz de los sujetos institucionales, reelaboración de conjeturas con relación a los marcos teóricos propuestos, presentación en grupo de comisión de los avances del análisis de los pequeños grupos, construcción de infografías y líneas o bandas históricas, elaboración de representaciones gráficas en afiches, devoluciones.

La acreditación final se realiza en un coloquio grupal en la que se avanza en las preguntas iniciales de la problemática del caso, ofreciendo conjeturas y haciendo uso del marco teórico.

Qué nos permite pensar *el caso*

Marta Souto (1999) sugiere que el dispositivo pedagógico «puede ser pensado y analizado en tanto construcción social (y para ello requiere lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, como organizacionales e institucionales preferentemente). Pero también en tanto construcción técnica (que refiere específicamente a lecturas pedagógicas y didácticas)». Y que esto requiere una operación de reflexión sistemática acerca de los mismos.

En este marco, nuestro artículo explora el dispositivo pedagógico de Institución Educativa en tanto construcción social: institucionalización de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNCuyo, conformación de un grupo académico y algunas coordenadas históricas que entraman y sostienen la propuesta.

Y a la vez, describe su construcción técnica: precisiones conceptuales respecto de los enfoques institucionales y de la noción de dispositivo; contrastación entre la experiencia formativa de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional y la de la cátedra Institución Educativa; alusión a la construcción del caso y explicitación de los modos de trabajo a partir del mismo, y condiciones organizacionales de la cátedra (tiempo de cursado, conformación de grupos, etcétera)

El estudio de caso, en la cátedra de Institución Educativa del Ciclo de Profesorado, permite una primera aproximación a la formación en los enfoques institucionales para el campo educativo. Se ubica como un aporte sobre la incidencia de las instituciones, en especial las educativas en la construcción de subjetividades. Incidencia que requiere ser analizada y sobre la que es necesario intervenir. Y a su vez cómo ambos procesos inciden en términos de formación.

El uso del mismo caso durante el cursado de seis cohortes (10 años) nos ha generado una serie de reflexiones.

En la primera cohorte la distancia entre el cursado y la inscripción histórica del caso era de dos años aproximadamente, en la sexta (2012) fue de 10 años. Esta distancia posiciona al sujeto en formación y al equipo de cátedra con herramientas perceptuales distintas que requieren ser analizadas desde algunas dimensiones: la propia implicación frente al abordaje de la historia reciente, la abstención sobre la interpretación del caso del equipo de cátedra, el acompañamiento en el uso de los marcos referenciales con los datos aportados por el caso.

Aunque el caso se configura como eje articulador de la propuesta, el dispositivo pedagógico requiere una flexibilidad que permita ajustarse a los rasgos de los sujetos en formación, al devenir de la conformación del equipo de cátedra (adscriptos, licencias, concursos, etcétera), a nuevas

lecturas de los autores de los enfoques institucionales y las tensiones de las lecturas de los autores en los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos.

La recurrencia del análisis del caso de varios grupos a lo largo de seis cohortes y diez años ha enriquecido al equipo de cátedra en torno a los siguientes sentidos: respecto de los marcos referenciales (relecturas y nuevos aportes), precisión y rigurosidad en la elaboración de las consignas, exploración y reflexión sobre los modos de devolución sobre el proceso de formación, y la organización grupal como dispositivo de formación (tanto del equipo de cátedra como de los grupo de formación).

La experiencia en la cátedra Institución Educativa es un referente para la configuración de dispositivos pedagógicos de formación para otras cátedras del Ciclo de Profesorado: Enseñanza Aprendizaje, Currículum y Práctica e Investigación Educativa.

El caso: Menos alumnos, nuevas propuestas

El caso de una escuela técnica

Primera parte: presentando la institución

1. Ubicación geográfica e historia

La escuela MM es una escuela técnica, ubicada en la actualidad en el radio urbano periférico del Gran Mendoza. Es un edificio nuevo entregado en 1998, con los fondos correspondientes a ProdyMES II (infraestructura y edificios). Anteriormente funcionaba en una zona más céntrica.

Es una escuela de larga trayectoria. Comenzó a funcionar como Escuela de Artes y Oficios de la Nación en la década del 40, luego fue Escuela de Capacitación Obrera de la Nación. En los 60 se transformó en Escuela Técnica con la creación de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET). En 1992 la institución es traspasada del ámbito nacional al jurisdiccional con el número 4-000.

La escuela se constituyó para la formación técnica de alumnos. Ha pasado de ser una escuela de artes y oficios a una escuela técnica con los típicos turnos dobles, talleres y planes duales (educación y trabajo) como establecía el CONET.

Desde su fundación, la matrícula de alumnos siempre fue creciendo. La población de alumnos que ha conformado a la institución, por lo general, ha provenido de sectores económicos medios y medios bajos, donde ha prevalecido que la ocupación de los padres del estudiantado fueran: obreros, empleados, docentes. En la actualidad, a dicho perfil, se agrega la de desocupados que subsisten con planes sociales.

El 10% de los alumnos se domicilia a una distancia cercana de la escuela, el 60% en barrios periféricos o marginales y 30% proviene de lugares dispersos (concurren al establecimiento por no haber encontrado lugar en escuelas cercanas a sus domicilios o que cubren vacantes determinadas por el gobierno escolar).

La escuela tiene tres turnos: mañana, tarde y vespertino. En el turno vespertino hay una notable presencia de repetidores.

La planta funcional del establecimiento cuenta con 340 integrantes. Hay un director, tres regentes (uno para cada turno), profesores, maestros de enseñanza práctica, ayudantes de trabajos prácticos, preceptores, administrativos.

Tiene tres orientaciones técnicas. Respecto de una de ellas se está pensando en la posibilidad de sustituirla por la nueva modalidad de Comunicación, Arte y Diseño en el marco de las transformaciones que experimenta el sistema educativo provincial con la implementación de los polimodales. La explicación que se ofrece para dicha decisión responde a que en la zona de supervisión en la que se encuentra el establecimiento esa modalidad es requerida y no está presente en otras instituciones.

La escuela también cuenta con el sistema dual (escuela-empresa). Sistema al que pueden acceder los alumnos con el ciclo básico finalizado y que estén cursando una especialidad. Es decir, que luego del primer año del actual Polimodal el alumno elige la orientación y realiza, a la par del cursado de los años superiores, pasantías, que en algunos casos son rentadas por las empresas.

2. Descripción del establecimiento

El edificio es amplio y nuevo, se estrenó en 1998. Pese a ello su apariencia es de desgaste y suciedad. Algunas explicaciones que se ofrecen dicen que se debe a que no se reciben fondos para su mantenimiento.

El establecimiento está rodeado por una vereda de cemento desgastado. La puerta de entrada es una reja improvisada que da acceso a un patio. Atravesando dicho patio se llega al interior de la escuela. La puerta pensada como acceso principal al establecimiento se ha inhabilitado y funciona como ventana.

La entrada al edificio es una galería que comunica directamente a un pasillo que se abre en dos direcciones. Los pasillos son anchos y con poca luz. En la parte superior del pasillo que conduce hacia la derecha se encuentra un cartel que dice «Área restringida».

Por el lado derecho del pasillo se llega a la sala de preceptores. Esta sala cuenta con pocos muebles, dos escritorios, uno de los cuales es ocupado por el regente del turno correspondiente. Hay un reloj muy grande ubicado en la parte superior de una las paredes laterales.

Al lado de la sala de preceptores, se encuentra la sala de profesores, con cortinas y un mesón grande, antiguo. Sobre esta mesa se encuentran los libros de temas y un *libro de comunicaciones*. En este último se registran comunicados que deben ser firmados por los docentes como modo de notificación. Dicho libro está en malas condiciones, con hojas anexadas. Además de los comunicados oficiales, puede leerse en él comentarios agregados a las notificaciones. En estos escritos informales, se leen comentarios de puja entre los diferentes turnos. Los libros de temas son tres libros anillados (uno para los octavos, otro para los novenos y el tercero para el Polimodal). La lista de asistencia se encuentra para el turno mañana en la sala de profesores pero respecto a los de los turnos tarde y vespertino, están en secretaría. En la pared hay pegados algunos carteles generales, como por ejemplo el referido a una lista de profesores para integrar el Consejo Escolar.

Frente a la sala de profesores está el aula de informática bien equipada y con rejas en las ventanas internas. A continuación se encuentra la biblioteca equipada y dividida con mesones y dos estantes con libros. Siguiendo por el pasillo se llega a dos baños para profesores. El final del pasillo están los grandes talleres técnicos equipados con instrumental específico.

La secretaría es una habitación amplia, iluminada, con muchos escritorios y armarios. Habitualmente, no se encuentra una persona fija que pueda atender a los profesores y en algunas ocasiones no hay nadie.

El gabinete psicopedagógico pasa desapercibido. Es pequeño, sin carteles y es un sector en el cual se desarrollan frecuentes mudanzas. No hay personal. Al lado está la sala de la Bandera a través de la cual se accede a una antesala pequeña y acogedora y luego a la dirección.

La dirección tiene detalles decorativos en las paredes, diplomas y también hay plantas. Se dispone de una computadora.

Hay una gran sala denominada SUM (salón de usos múltiples) de elevada altura y con ventanas en lo alto, es la estructura más nueva del edificio junto con el buffet. El buffet aparece lleno de color, dividido en dos sectores por un gran mostrador central: uno para alumnos (que se comunica con el patio) y el otro para docentes (que se comunica con el pasillo interior). Es un lugar muy cuidado y vigilado por los concesionarios y a él acuden preceptores a buscar profesores, secretarios, regentes. Aquí se reúnen los docentes.

Por el lado izquierdo del pasillo, se llega a las aulas de la planta baja y también a una escalera que comunica con el segundo piso donde se encuentran el resto de las aulas y otra sala de preceptores.

Las aulas de la planta baja tienen capacidad para 35 alumnos y las de la planta alta para 20. Los bancos son todos distintos entre sí, están rayados o partidos. En la mayoría de las aulas no hay escritorios. Los pizarrones están cortados y manchados por lo que muchos de ellos no están en condiciones para ser utilizados. Las paredes están escritas con algunos graffiti, inscripciones, etcétera. Muchas de ellas tienen el revoque carcomido. En la mayoría de las aulas no hay llaves de luz y en algunas los cables salen al exterior. Es frecuente encontrar pocas luces que enciendan. Según la hora del día, algunas aulas tienen luz natural, otras no. Las ventanas no tienen vidrios sino un material plástico. Las estufas están quemadas y desmanteladas. El aspecto de las aulas es de poca limpieza.

Algunas aulas no se utilizan.

Hay baños para alumnos en cada planta, no tienen espejo, sus surtidores están amarrados con alambre y los inodoros son de color negro con cadenas de alambre. Los techos son altos y presentan huellas de corchos quemados, muchas de las cerámicas están quebradas, las paredes y puertas escritas. Respecto del baño para profesores, se accede a él sin necesidad de contar con una llave, tiene espejo y los accesorios completos.

El patio es un lugar muy amplio, con piso de cemento en toda su extensión y rodeado de una medianera de ladrillos sin pintar. Las rejas que antes comunicaban con el exterior, se taparon con ladrillos para disminuir el riesgo de ingreso desde el exterior (ya que es común el robo y la destrucción cuando la escuela no está en funcionamiento). En la parte superior, tres hileras de alambres de púas recorren toda la medianera. La pared tiene salpicaduras en aerosol donde contrastan frases de amor con mensajes más duros (como «aguante tumberos»).

3. La situación que se nos presenta

El cuerpo directivo de la institución está compuesto por un director y tres regentes, uno para cada turno. La persona que ocupa el cargo de regente turno mañana es docente del área de Matemáticas; quien ocupa la regencia del turno tarde de Ciencias Sociales y la regencia del turno vespertino está a cargo de un docente de Técnica al igual que la dirección.

El 40% del plantel docente es titular (el 20% de ellos son docentes del área Técnica) y el 60% restante está ocupado por cargos vacantes y suplentes. En el último sector se registra una frecuente movilidad de personas.

La secretaría general de la escuela está a cargo de una persona, ayudada por docentes en cambio de funciones. El personal administrativo a cargo de sueldos y liquidaciones trabaja sólo de mañana, horario específico en el que se distribuyen, en la época correspondiente, las órdenes de pago al personal suplente.

Hay tres celadores estables (uno para cada turno) acompañados por refuerzos del Plan Trabajar.

Una persona a cargo de la biblioteca cumple horario discontinuo para atenderla en la mañana y en la tarde.

Desde 1996 en adelante, se viene registrando una disminución en la matrícula. El siguiente gráfico determina esta situación:

Año	Matrícula inicial	Matrícula final
1996	1.417	1.115
1997	1.353	1.015
1998	1.198	922
1999	1.231	1.012
2000	1.150	914
2001	1.227	989
2002	900	650

En 2003 preocupó la posibilidad de cierre de cursos y la salida propuesta fue la incorporación de la nueva modalidad (Comunicación, Arte y Diseño). Esta propuesta fue presentada por el gobierno escolar a través de la supervisión por requerimiento y modo de respuesta al diagnóstico realizado por dicha supervisión en la zona.

La idea es tomada con resquemores por el cuerpo docente y no docente. Aparecieron rumores sobre el quiebre de la trayectoria técnica de la institución con la posibilidad de esta nueva propuesta.

Para tratar este tema (deserción escolar y propuestas de nuevas modalidades) se convocó por una circular (a través del libro de comunicados presente en la sala de profesores) a una reunión de personal. Dicha reunión fue por turnos:

- Turno tarde: sábado 7 a las 8.
- Turno mañana: viernes 14 a las 8.
- Turno noche: sábado 15 a las 8.

Segunda parte: relatos de los protagonistas

4. Comentarios de distintos actores institucionales

- «En esta escuela las amonestaciones se pierden» (una profesora).

- «Acá las autoridades nunca te apoyan. Vos tenés que arreglar las cosas solo. Una vez hasta llegué a tener un ajuste de cuentas con un alumno en la salida. Ya no sabía qué hacer. Luego me arrepentí. Pero ¿sabés qué? después vino el padre y me lo agradeció» (un profesor).
- «Nosotros le aconsejamos a los chicos que vengan bien desapercibidos, que no llamen la atención con lo que traen para no tener problemas» (un preceptor).
- «Es común que lleven algún tipo de armas para asustar al agresor. Se sabe pero nunca se denuncia» (un profesor).
- «Antes traíamos el material para taller nosotros, pero corríamos peligro porque nos robaban en la salida... Ahora que pagamos a principio de año el material acá en la escuela nos roban adentro... Llegamos a fin de año y nadie sabe nada de la plata» (un alumno).
- «Los profesores estamos cansados de pedir, ya te vas a dar cuenta. Se aguanta, no queda otra» (un profesor).
- «Hay un bajón en el prestigio de la escuela. El rendimiento y la conducta es consecuencia de la falta de alimento en nuestros alumnos y esto varía según los turnos. Su atención es diferente» (regente TT).
- Durante la reunión de personal: «... el director puso mano dura contra los profesores, nos echó la culpa de todo y hasta habló de responsabilidad... armó un revuelo entre los profesores... y una hora antes de que concluyera la reunión se fue... desapareció. Nadie más lo vio. Se retiró temprano sin dejar huellas» (un profesor).
- «Acá siempre hay falta de organización. Hasta que no se oxigenen las autoridades no cambia nada» (frase afirmada por muchos colegas).
- «Ésta no es una escuela con tres turnos, son tres turnos en tres escuelas» (una profesora).
- «No se le puede llevar problemas al director. ¿Sabés qué te dice?... «¿Y qué hago?» (un profesor).
- «Una vez, en un curso había una profesora que tenía serias dificultades para manejar a los alumnos y por lo tanto sus clases. El problema era constante. Le controlaron sus clases. Y nadie quería firmar como responsable

y entonces me dijeron a mí que firmara, por supuesto no firmé. Nadie hizo frente a la situación ni el gabinete, ni el director... Acá todo se delega pero el que tiene que poner la firma no la pone y todo sigue igual». (una preceptora)

- Durante la clase la profesora le pregunta a una alumna: «Mirá no traje mi planilla... ¿recordás qué calificación tenías en el informe pasado?» La alumna contesta «No sé». La profesora le dice «¡Pero cómo no te vas a acordar!». «Es que nunca nos han entregado los boletines», contesta otro. La docente se sorprende y dice: «¡Cómo que nunca les han entregado los boletines, si estamos en el tercer informe! ¿Qué explicación les han dado?» Los alumnos contestan al unísono: «Dicen que es porque no tenemos preceptora y no hay gente que los pueda hacer».

- «Acá no se puede mirar mal a nadie porque vienen las amenazas y después te pegan» (un alumno).

- «Yo me quedo callado y trato de no tener problemas» (un alumno).

- «Cuando me iban a mandar a esta escuela yo pensaba que era un lugar limpio... que no fumaban delante del preceptor, ni del regente o director... y cuando entré a la escuela, vi todo lo que no me imaginaba... y no me gustó» (una alumna).

- «Las *cabezas* se llevan mal... Cuando en un turno se toma la decisión de no recibir a un alumno por el antecedente vivido el año pasado, suponiendo por amonestaciones o conductas reiteradas inapropiadas, al tiempo nos enteramos que sigue en la escuela que se lo recibió pero en otro turno. Eso marca la falta de criterio consensuado para tomar una sola decisión que abarque toda la escuela» (un preceptor).

- «A los niños hay que retenerlos. Esto es una guardería de malvados. Son irrespetuosos, no tienen valores. Rompen los autos si delatamos. Son altaneros porque saben que no se les puede hacer nada» (celador).

- «Cuando llegué a la sala de profesores, vi que en la circular de la reunión de personal habían dibujado una corona como símbolo de reyes en el libro de actas para el turno mañana. Seguro la hizo un profesor que se molestó con los horarios. Cada profesor que lee el libro se ríe. Se comenta entre nosotros: 'Dividir para reinar' o 'Los de la mañana siempre se acomodan'» (un profesor).

5. Texto anónimo que circuló en las computadoras del establecimiento días después de la última reunión de personal seccionada en diferentes turnos:

La escuela con 50 años de trayectoria en la producción de técnicos y maestros mayores de obra de excelente nivel para la provincia.

Política implícita en el vaciamiento estudiantil de la escuela

Escuela de 1.400 alumnos en tres turnos, que brinda la posibilidad de cursar estudios a los que trabajan en el turno noche.

Usted es técnico, estudió en una escuela técnica, trabaja en esta escuela desde hace muchos años, ahora en la actualidad con un cargo de director y dos de maestro de enseñanzas prácticas.

No defiende la educación técnica como otros directores de otras escuelas a los cuales he visto y compartido reuniones en defensa de la educación técnica.

Quiere un cambio de modalidad sin contraturno ni tecnicatura, creyendo que con ello se van a solucionar problemas institucionales.

Es bien sabido por los docentes y alumnos, que uno de los problemas más graves de este establecimiento es el del plantel directivo. Expresado en documentos elaborados en las reuniones de personal y encuestas hechas a alumnos del establecimiento.

Señor Director, si usted quiere otro tipo de escuela, es decir con otras modalidades, que desvirtúan la tradicional escuela técnica, formadora de excelentes profesionales durante muchos años, tenga la valentía de cambiarse a otro tipo de escuela que sea de su agrado y no destruya a esta institución.

Hay directores que se identifican y sienten como suya la escuela que dirigen y creo que ni siquiera podrían pensar en realizar

cambios que desvirtúen la esencia de la misma, por citar un ejemplo reciente, la escuela tecnológica año 2001, que se cayó con el cambio de gobierno, donde la comisión de técnicos del SUTE elaboró documentos explicando la destrucción de la escuela técnica como tal, y usted asintió a ese cambio, no así otras escuelas, por citar un ejemplo, la NNN que sigue siendo por excelencia netamente técnica. Y usted ahora quiere implementar un cambio de modalidad, aduciendo que la señora supervisora lo propuso, y usted, con la inteligencia que lo caracteriza, hace reuniones en distintos turnos, hace mención al cierre de cursos y que la única posibilidad para salvar a nuestra escuela sería agregar o cambiar la modalidad de la misma.

No sería mejor hacer un cambio desde adentro hacia fuera, preocupándose por mejorar la educación y el nombre de esta escuela. O cree que simplemente por agregar más modalidades distintas esto va a mejorar.

Quiero hacer mención a una nota publicada por la DGE que dice: «La política educativa del gobierno prioriza la formación técnico profesional en los niveles Polimodal y Superior», la formación técnico profesional se desarrolla en las tradicionales escuelas técnicas y fue objeto del consenso político, ya que la Ley Provincial de Educación N° 6.970-02, fijó pautas sobre la misma.

Mal puede un director de una escuela técnica con ideas de cambiar modalidades, desaprovechando la infraestructura y plantel docente altamente capacitado, organización, etcétera, ir en contra de la ley provincial.

Me siento identificado con la educación técnica, cursé un secundario técnico, trabajo y vivo de una escuela técnica, me he capacitado en muchos cursos, imparto saberes técnicos, he trabajado como cuentapropista, utilizando los conocimientos adquiridos, y estoy convencido de que la formación impartida a

nuestros alumnos no es mala, puede estar un poco desactualizada.

Se puede mejorar y mucho lo que estamos haciendo, que es en definitiva lo que le sirve a los alumnos, pero nada se logra sin un mejor equipamiento y una capacitación específica para poder mejorar aún más lo que hoy se hace.

¿No será que usted se imagina como director de una escuela de pocos alumnos, con modalidades artísticas, sin contraturnos y con menos problemas, en vez de trabajar y luchar por lograr una escuela grande como alguna vez lo fue, con equipamiento de acuerdo a la época actual?».

Bibliografía

- ANZIEU, Didier (1998). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- BAREMBLITT, Gregorio (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires, Editoriales Madres de Plaza de Mayo.
- BLEGER, José. (1988). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- ELGUETA, Martín; FICCARDI, Marcela; BALADA, Mónica (2011). «Algunas coordenadas para pensar la Formación Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo». En *Revista Confluencia Profesorado*. Año 5, N°8 Mendoza, FCPyC, pp. 31-52.
- FERNÁNDEZ, Ana María (2001). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- (2005). «Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación». En *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, Año XXIV, N° 29, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 27-55.
- (2006). «Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis». En LANDESMANN, Monique (coord). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo.
- GARAY, Lucía. (1998). «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones». En BUTELMAN, Ida (comp). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- GARAY, Lucía; ÁVILA, Silvia Olga; LESCANO, Alicia; UANINI, Mónica (2000). «Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela». En revista *Cuadernos de Educación*. Año I, N°1, Julio de 2000. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCÍA FANLO, Luis (2011). «¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben». En revista electrónica *A parte Rei. Revista de Filosofía*. N 74. Marzo 2011. Recuperado el 8 de diciembre 2012. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

- LAPASSADE, George (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- LAWRENSE, Paul (1953). The preparation of Case Material. En KENNET, Andrews (ed). *The Casos Method of Teaching Human Relations and Administration*. Cambridge, Harvard University Press.
- MUZLERA, Silvia; GUIODOLÍN, Érica; KAHANE DE GORDON, Graciela; PUEBLA, Patricia (2012). *Coordinación de grupos. Experiencias y aportes técnicos*. Mendoza, Editorial de la Universidad Aconcagua.
- SOUTO, Marta (1999). «El dispositivo en el campo pedagógico». Introducción. En SOUTO, Marta (comp). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- WASSERMANN, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.