

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

# **Entramados institucionales. Notas acerca del claroscuro lugar de los grupos en las instituciones educativas.**

Beniscelli, Anabel.

Cita:

Beniscelli, Anabel (2007). *Entramados institucionales. Notas acerca del claroscuro lugar de los grupos en las instituciones educativas. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/406>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/8tw>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ENTRAMADOS INSTITUCIONALES.

## NOTAS ACERCA DEL CLAROSCURO LUGAR DE LOS GRUPOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Beniscelli, Anabel

Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay

---

### RESUMEN

Las prácticas grupales en las instituciones educativas han variado significativamente desde su introducción hasta nuestros días. Sin duda, los procesos socio-históricos que han acontecido en nuestros países, desde los oscuros años de dictadura, con su consecuente prohibición de las grupalidades, hasta nuestro tiempo actual, han impactado de manera directa en las posibilidades no sólo de implementación de dispositivos grupales sino también en la producción científica sobre los mismos. Se hace evidente un tiempo de intensa reflexión y desarrollo de formas de aprendizaje grupal y de aprendizaje en grupo. La presente comunicación intentará dar cuenta de los procesos de interrogación, reflexión e investigación en torno a la problemática ubicación de los grupos en las instituciones educativas, particularmente, el proceso llevado a cabo por el Equipo de Talleres de Quinto Ciclo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

### Palabras clave

Grupos Instituciones Laboratorio Implicación

### ABSTRACT

#### INSTITUTIONAL INTERBRANCHED

The group practices in the educative institutions have varied significantly since their introduction until our days. Doubtless, the social-historical processes that have happened in our countries, since the dark years of dictatorship, with its consequent prohibition of the groups, until nowadays, have impacted in a direct way in the possibilities not only about the implementation of group dispositive but also in the scientific production about them. It is evident a time of reflective and development of learnership ways of group and learnership in group. The present communication will try to take into account the interrogation processes, reflective and research around the problematic location of the groups in the educative institution, particularly, the process done by the Team of workshops of fifth form of "Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay"

### Key words

Groups Institution Laboratory Implying

A partir de 1988, la formación de Psicólogos Universitarios en Uruguay, incluye el tránsito, por una figura académica innovadora denominada Taller El actual Plan de Estudios, de la Facultad de Psicología se organiza en 5 Ciclos y prevé un Taller por cada uno, abocado a trabajar sobre un eje temático en particular. Vamos a referirnos al Taller de 5to. Ciclo, cuyo objetivo central consiste en: *"Instrumentar una instancia de aprendizaje grupal donde trabajar el posicionamiento singular del estudiante ante el egreso, la construcción de una identidad profesional y la inserción laboral; integrando los distintos conocimientos que provienen de las otras instancias del Ciclo y de la historia de formación, en el tránsito por esta Facultad"*

Seguramente la inclusión de la figura de Taller en el Plan IPUR (1988) diera cuenta de las tensiones, investigaciones y propuestas de dicho momento. Pero nos atrevemos a postular que en la fase de implementación del proyecto, se va produciendo un deslizamiento del sentido de lo grupal, desde una perspectiva de unidad colectiva de análisis con preeminencia de lo social, hacia el grupo como un objeto de reflexión como herramienta de aprendizaje

Desde la **Concepción Operativa de Grupos** de Pichón Riviére y la **Psicología Crítica Alternativa** de J.C. Carrasco, la figura de Taller funcionaba como escenario para la implementación de Grupo Operativo, traduciendo en acto un proyecto de formación crítico y alternativo a las formas tradicionales de educación. Pero todo proyecto instituyente forzadamente deviene en instituido, congelando en ésta acción su potencial renovador, produciendo condiciones de alienación entre los sujetos y la institución y periodos estancos en la producción de conocimientos, hasta que desde esa misma relación de alienación se comienzan a producir cambios significativos.

Desde ese lugar, comenzamos un proceso de interrogación sobre nuestra práctica docente y de investigación sobre otras estrategias metodológicas.

Todo comenzó casi como una anécdota: 1998 nos tomó de sorpresa. El equipo docente conformado para trabajar con la anterior generación de 120 estudiantes, debía hacerse cargo ahora de cerca de 300 universitarios, sin posibilidad de aumentar sus recursos humanos ni obtener mayor carga horaria. A partir de entonces comenzamos un recorrido pautado por sucesivos movimientos.

En los últimos años, observamos una aceleración en los procesos de investigación sobre éstas figuras. Probablemente este proceso se encuentre no sólo acompasado por los cambios socio-históricos de nuestro país, sino también por el impacto de nuevas formas de comprensión de la grupalidad provenientes de pensadores vanguardistas. Desde el Pensamiento Complejo de Morin y las perspectivas Multirreferenciales de Ardoino se ha enriquecido sustancialmente la investigación de los procesos colectivos, aportando una nueva densidad en su comprensión y significación. Al mismo tiempo, la corriente de Análisis Institucional ha contribuido sustantivamente a la investigación y redefinición del fenómeno grupal. Aplicadas estas concepciones al ámbito de la enseñanza, surge una lógica que no excluye sino que incluye variadas y múltiples dimensiones que atravesarían al sujeto en su proceso de aprendizaje:

dimensiones sociales, históricas, económicas, ideológicas, tanto como organizacionales, institucionales y disciplinarias específicas de cada asignatura. Así, retomamos desde un nuevo tiempo y proceso el encargo institucional que da origen a la figura de Taller: **“ser el espacio que articula la formación”** Desde ésta lógica proponemos pensar el Taller como un dispositivo de **Intervención Pedagógica** (Lourau, Étienne) que contendría las condiciones de posibilidad de análisis de múltiples líneas de tensión que se articulan en la relación con el saber. Lo significamos ya no sólo desde una orientación operativa de grupo (Pichón Riviere), o de grupo-formación (De Brassi), o de T-Groupe o Grupo de Base o Diagnóstico desde las escuelas anglosajonas, aunque sin renunciar totalmente a éstas como referentes que aportan no sólo a su conceptualización como también a su instrumentación. Pero en un proceso de comprensión socio-histórica de la figura de Taller, en una dialéctica permanente y, por lo tanto, inacabada por definición, proponemos pensarlo como **Grupo de Interferencia** “He buscado paulatinamente y a veces inconscientemente en dos direcciones que indican una vía para una nueva teoría de grupos en el Análisis Institucional. La primera dirección tiene que ver con los Grupos de Interferencia, cuya característica es estar en el entrecruzamiento y en el devenir de muchos otros grupos pasados, presentes y por venir. Rechazan las fronteras y son rebeldes a los modelos de análisis cuyo dispositivo es lo grupal cerrado en sí mismo. Funcionan en una dialéctica permanente interior/exterior, y esta dialéctica difícilmente observable, perceptible por los participantes, es mucho más interesante que los problemas de regulación, cohesión, liderazgo, etc.” (Lourau, 1991:24)

#### **Volvamos sobre la cuestión de los aprendizajes**

Entendemos que todo proceso de enseñanza-aprendizaje, de apropiación de saberes, se conduce primero en **tiempo retrógrado de desestabilización** de otros, o sea, que atenta contra la estabilidad lograda a partir de los saberes previamente adquiridos, por la vía del aprendizaje y/o de la configuración de imaginarios. Se trata entonces de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una lógica de perturbación del sujeto que aprende (Manero, 1990) como condición para su aproximación a la producción de conocimiento, es decir, aprender de la profesión o de la disciplina es mucho más que la adquisición de conocimientos y habilidades, es un plus que se produce y transforma un proceso de **aprendizaje** en uno de **formación**. El Taller podría responder de ésta forma al encargo institucional de integración de múltiples saberes, produciendo un juego dialéctico de los saberes entre sí y con el sujeto que aprende, posibilitando precisamente un cambio sustancial de ubicación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje: pasar de ser **objeto de educación** a ser **sujeto en formación** (Guattari, 1976).

Entendido entonces el Taller como **dispositivo** multiplica los espacios y las lógicas de formación, articulando no sólo saberes y estrategias, sino diversos campos que confluyen en el espacio pedagógico, pero lo rebasan en tanto estructura grupal. Desde el punto de vista de nuestra reflexión teórica, el trabajo sobre la noción de dispositivo nos permitió generar movimientos tendientes a problematizar los formatos metodológicos tradicionales, capitalizar las singularidades de la formación de los integrantes del equipo docente, aprender de las experiencias acumuladas con cada generación de estudiantes y dejarnos interpelar por la realidad. En este contexto surge la instrumentación de los primeros Laboratorios en el año 1999. El dispositivo del Laboratorio, tal como lo hemos concebido en Taller de 5to. Ciclo, dista bastante de todos sus precedentes históricos, aunque, indudablemente, se nutre de ellos. La diferencia aparecería fuertemente marcada por la orientación y la ubicación que le hemos dado. Para entender tal posicionamiento deberíamos aproximarnos a una genealogía de nuestro dispositivo.

“En un primer momento los laboratorios comienzan siendo una experiencia extracurricular (1999), luego se proponen como alternativa a las producciones sub grupales (2000). En una etapa siguiente, y en función de la evaluación realizada, se universalizan a toda la generación pero con la particularidad de que cada estudiante individualmente se inscribía en un laboratorio (2001). Finalmente, se transforman en una herramienta de intervención sobre los procesos grupales (2003-2007). En el marco de un dispositivo en permanente inmanencia, disipativo, y construido desde una complementariedad multirreferencial se precipita esta nueva figura” (3) Desde el punto de vista de lo realizado nos detendremos en algunos aspectos que consideramos significativos para su comprensión:

#### **Los laboratorios**

Si bien hoy seguimos considerando que se mantiene la necesidad de personalizar los procesos formativos en el último año de la formación de grado, creemos haber encontrado en los laboratorios, además, una herramienta adecuada para intervenir sobre los procesos grupales.

“El Laboratorio es presentado como una figura propiciadora de un encuentro que buscaría contener niveles mayores de intensidad, de agudización de lo que serían las interrogantes esenciales invitadas a mostrarse en la escena grupal, considerando su carácter de acontecimiento, de irreplicable productor de resonancias - no sólo fantasmáticas -. Encuentros significativos que implican la producción de novedad, ya sea en el plano de los vínculos interpersonales, como en el de los capitales representacionales de cada quien, intrincados en cada historia íntima, constitutiva y constituyente de subjetividad”.(4)

De acuerdo a nuestra línea de investigación, consideramos que “la intervención del laboratorio en lo grupal transformaría la ansiedad o el malestar difuso desligado de toda representación que se presenta en el proceso grupal, en angustia focalizada en el escenario de un futuro incierto. Futuro que se va delineando en el interjuego de las resonancias personales, la dimensión socio - histórica y el momento singular de producción grupal en el contexto institucional. El contacto con la angustia se convertiría en un motor del cambio ante la situación de egreso y la eminente posibilidad del ejercicio profesional, en la posibilidad de análisis de la implicación a través de los analizadores que se eluciden en el proceso y de la restitución de los devenires institucionales. La red de sostén del grupo es el escenario que contiene la confianza básica que permite la inclusión de esta figura con un objetivo pedagógico y un elevado nivel de exposición personal”.(5)

Luego de un largo recorrido este equipo docente se aproxima a la suma de ochenta laboratorios realizados en el ámbito universitario con más de mil estudiantes participando de esta experiencia. Alter a long path this teaching team is near to the sum of eighty laboratorios done in the college with more than a thousand students in this experience.

Desde aquí, las formulaciones iniciales sobre el **Taller** han ido sufriendo inevitables modificaciones. Proponemos entender al Taller como un **espacio de formación** donde se articularían con las nociones provenientes del campo grupal otras derivadas del análisis institucional; especialmente la noción de **restitución** y el **análisis de la implicación**.

La restitución hace a un proceso de traducción del afuera en el adentro, en un movimiento que más que discriminar, procura reconocer los pliegues... las voces de los pasillos, el cansancio, la alegría, los goces y las sombras de la vida cotidiana en las múltiples instituciones en las que los sujetos despliegan y repliegan sus vidas... Lo que acontece en otros ámbitos de la institución, lo extra-grupo integra la dimensión grupal, es la **latencia institucional** de los grupos, entramado final de toda latencia grupal (Bauleo, 1997) que palpita en los intersticios del discurso y aparece unas veces como emergente grupal, otras como analizador institucional, no desde una lógica dicotómica, sino dialéctica, en una complementariedad multirrefe-

rencial (Perres, J ). De éste modo, en la inteligencia de estos dispositivos de intervención pedagógica éstas dimensiones temporo-espaciales se integran no tanto como variables a determinar desde un encuadre, sino como procesos a mirar y escuchar (las formas espacializadas son percibidas por medio de la mirada, los procesos son percibidos mediante la escucha).

#### **Esta noción lleva de la mano a otra: la implicación**

Tradicionalmente conocemos la distinción planteada por la escuela hermenéutica alemana y Dilthey entre **ciencias de la explicación (ciencias físicas, químicas, etc)** y **ciencias de la comprensión**, refiriendo éstas últimas a las ciencias humanas y sociales. Morin propone llamarlas **ciencias antropológicas**, pues suponen objetos que son en sí mismos procesos. La idea de proceso da cuenta privilegiada de algo que se desarrolla en el tiempo, la espacialidad se transforma así en una dimensión secundaria al tiempo. Por su parte, Ardoino modificará la división planteada por Dilthey proponiendo **ciencias de la explicación y ciencias de la implicación**, renovando la antigua discusión sobre la subjetividad y su lugar en la producción de conocimientos. Esta nueva denominación da cuenta también de una distinción epistemológica importante: **explicación** significa desplegar, extender, lo cual nos remite a la idea de superficie, que está contenida, a su vez, por la noción de espacio. En cambio, **implicación** proviene del verbo latino *plicare*, que significa plegar, doblar, y se construye a partir del prefijo in: en, dentro, y de la terminación *cion*, que significa movimiento. Entonces podemos pensar con Ardoino que la noción de implicación no correspondería a una lógica espacial, sino que está en el tiempo: "En el tiempo de la duración, de la historia, es decir, en el tiempo vivido de lo replegado sobre sí mismo, y no en el tiempo medible, mensurable" (Ardoino, 2005:67). El proceso de construcción de conocimiento ya no se centra en la explicación de los fenómenos sino en la **elucidación de las implicaciones**. En muchas ocasiones se trata de dotar a la noción de implicación de un **sentido activo**, en las prácticas sociales y/o educativas: "los estudiantes no están muy implicados", confundiendo entonces implicación con compromiso. El compromiso es un acto voluntario, como veremos más adelante, la implicación es un proceso inevitable.

Llegamos así al **Análisis Institucional**, donde la noción de implicación se constituye como una idea-fuerza que oficia de eje paradigmático para entender las relaciones del investigador con lo investigado y con la institución que los contiene. En éste caso, la implicación sí adquiere un sentido activo, pero no voluntario, sino **producido por el deseo**. Es así que en un primer tiempo de la producción de la noción de implicación se la considera como aquellos "compromisos inconfesables", lo privado, íntimo, no público, que relaciona al investigador con su investigación, al profesional con su tarea, al estudiante con su proceso de aprendizaje en la práctica, etc. De allí que se considerara el estudio diarístico como una herramienta idónea para el análisis de las implicaciones. Sin embargo, dicho análisis pasaba a ser una especie de addenda o capítulo añadido a las investigaciones, casi siempre anecdótico o con un sentido testimonial, pero siempre autorreferencial. Con las contribuciones de Morin y Ardoino, el problema de las implicaciones adquiere un **estatuto epistemológico** en tanto pasa a ser característica irreductible de la realidad, una realidad plegada en múltiples tensiones, dinámicas y complejas, vorágine magmática generadora de imaginarios (Castoriadis, 1989), la noción de implicación trasciende la frontera de lo individual, lo propio, y pasa a ser del dominio de lo colectivo. Se produce, entonces, un cambio sustantivo en la forma de construcción del conocimiento, donde la distinción entre conocimiento objetivo y subjetivo no interviene: **la producción de conocimiento siempre será implicada, por lo tanto, compleja y multirreferencial**. Así, la implicación se configura a modo de un campo dinámico que contiene y transversaliza tanto al campo de análisis como al campo de intervención. Es decir, la implicación se posiciona

como una noción immanente a toda institución. Por lo tanto, analizar la implicación significará analizar la relación del sujeto con la institución. Surge inevitablemente la pregunta: ¿cuáles serían las condiciones que permitirían elaborar, elucidar, el análisis de la implicación?. Si hemos sostenido que la implicación hace al vínculo entre el sujeto y la institución, parece inevitable entonces que se requiera de alguna forma de análisis institucional de esta relación para intelegirlas.

"El Análisis Institucional promueve el saber sobre las instituciones, que no está elaborado como un metadiscurso especializado tendiente a corregir nuestras distorsiones perceptuales sobre los objetos que trabajamos. Este saber sobre la institución se crea o se produce como efecto de la acción de los analizadores de la institución. Estos pueden ser situaciones, personas, e incluso hasta ciertos fenómenos que tienen la capacidad de perturbar las formas instituidas. El efecto aludido toma la forma de resignificaciones del universo de relaciones". (Manero, 2004:4)

Será entonces a través de la producción de analizadores institucionales que podremos avanzar en la elucidación de las implicaciones, y todo parece indicar que ésta producción no podría realizarse en condiciones de aislamiento, requeriría necesariamente de un colectivo social y de un dispositivo particular. Sin embargo, nada puede garantizar un efectivo análisis de las implicaciones. Es característica intrínseca a las mismas el **rechazo al análisis**. Lo que podemos intentar es crear dispositivos que desde la **perturbación perturbación** a las formas instituidas, generen las **condiciones de posibilidad** de dicho análisis (Manero, 2004).

#### **Estas reflexiones nos conducen a la noción de analizador, sin duda, de vital importancia en nuestra formulación del Laboratorio.**

De manera tradicional (Lapassade, 1970) se los ha distinguido en dos categorías: **analizadores** (a veces también llamados revolucionarios) y **analizadores artificiales**, o sea, producidos para generar tal o cual efecto en una situación dada. Estos últimos son, entre otros, los **dispositivos**. Todo dispositivo dispone, es decir, produce efectos de visibilidad inherentes al mismo. Cuando entendemos que una investigación, una intervención o un grupo por sí mismos generan analizadores capaces de comprender la situación y la implicación del sujeto en ella, tan sólo estamos entendiendo, viendo, una parte de la cuestión que, sin dejar de ser cierta, es habitualmente rebasada por otras significaciones que se producen de manera más o menos espontánea en la acción. Son habitualmente considerados "distractores" del proceso de investigación y/o aprendizaje. Sin embargo, precisamente en ellos se evidencia la potencia de la perturbación. Estamos hablando de la noción de **negraticidad** (Ardoino, 1995). Es decir, los objetos con los que trabajamos en las ciencias humanas no son estáticos, tal como lo señalara Morin, tienen sus propios procesos y, como tales, desarrollan sus propias estrategias de visibilidad y ocultamiento, o sea, despliegan procesos de desujetación de los dispositivos diseñados para su observación y análisis, demostrando en éstos no solo su rebeldía a las formas instituidas de investigación y aprendizaje, sino más bien las tensiones imaginarias contenidas en ellos. Así entendida la cuestión, el lugar de **portavoz** y/o **emergente** mantendría sus características propias de los postulados de la concepción operativa de grupos, pero contendría a su vez una dimensión institucional que en ocasiones lo aproximaría a la noción de **analizador**. De esto ha dado cuenta nuestra investigación y propuesta metodológica. espontáneos

En función de éstos planteos creemos entender que generar las condiciones de posibilidad para el análisis de las implicaciones significaría propender a un trabajo dialéctico permanente entre el afuera y el adentro, entre el pasado y el futuro, lo soñado y lo posible, el deseo y la frustración, entre encargos y demandas múltiples, sociales, familiares, propias... que se

pliegan y despliegan, generando redes de significación que nos contienen y detienen a la vez.

“Análisis de la implicación del socioanalista, del interviniente, de los miembros del equipo que interviene; de ellos entre sí y, obviamente, en relación a la institución que hizo el encargo. Implicación en relación a su ideología, a su funcionamiento, a su reclutamiento, a la imagen que los otros tienen de él; al dinero, al deseo de profesionalización, es decir a la expectativa de reconocimiento, de institucionalización, etc.” (Lourau, 1983: 105).

Entendiendo de ésta manera el Taller -que incluye la figura del Laboratorio- como espacio de formación, en la articulación y anudamiento de múltiples significaciones, la función del coordinador sería más bien la del **garante de la perturbación necesaria** para dar cabida a estos procesos en el espacio grupal (Manero, 2004; Villamil, 2005).

Así, podría contener las condiciones que generasen una conciencia de nuestra propia alienación institucional, es decir, una conciencia de nuestro atrapamiento en las redes de la ideología (Bauleo, 1977), que nos permitiría elucidar nuestra singular forma de ser-en-el-mundo (Sartre, 1985), para aproximarnos al análisis de las implicaciones que nos sostienen y determinan en la relación con la institución del saber.

PICHÓN-RIVIÉRE, E. (1978). El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social III. Bs.As. Nueva Visión.

PERRES, J.: Hacia nuevas reflexiones. Coloquio Sociología Clínica, 1997, México, Cuernavaca.

SCHERZER, A. (comp.): Creación de la Fac de Psicología, UDELAR. 1988, 1ª ed, Surcos, Uy.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ARDOINO, J. (1967). Perspectiva Política de la Educación. 1º ed. Paris. Seuil.

ARDOINO, J. (2005). Pensar la Educación. 1º ed. Bs.As.

BAULEO, A. (1997). Psicoanálisis y Grupalidad, 1º ed. Argentina, Piados.

BAULEO, A.; BRASI, J.C., et. al. (1983); La propuesta grupal. 1º ed. México, Folios.

BAREMBLITT, G. y col.: El inconsciente institucional. 1983, 1ª ed, Nuevomiar, México.

BENAVENTE, Beniscelli: El laboratorio como dispositivo. VII Jornadas Psicología, 2004, Uy.

BION, W.R. (1985). Experiencias en grupo. 1º ed. Barcelona, Piados.

BRASI, J.C. (1990). Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes Metagrupales. 1º ed. Bs.As. Búsqueda/Grupo Cero.

BRASI, J.C.; FERNÁNDEZ, A.M. (1993). Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. 1º ed. Bs.As. Nueva Visión.

CASTORIADIS, C. (1976). La institución imaginaria de la sociedad. 1º ed. Paris. Seuil.

CASTORIADIS, C. (1989). El imaginario social y la institución. 1º ed. Barcelona, Tusquets.

FERNÁNDEZ, A.M. (1989). El campo grupal. 1º ed. Bs.As. Nueva Visión.

FRECHERO, CONDE, GRIECO: El dispositivo Taller. Coloquio Flapag, 2000, Montevideo, Uy

GUATTARI, F. (1976). Psicoanálisis y transversalidad. 1º ed. Bs.As/México. Siglo XXI.

GUATTARI, F. (1995). Cartografías del deseo. 1º ed. Bs.As. La Marca.

KAËS, R. (1977). El aparato psíquico grupal. 1º ed. Barcelona, Gedisa.

KAËS, R.; BLEGER, J., et al. (1989). La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos. 1º ed, Argentina, Piados.

KAËS, R., (1995). Elo grupo y el sujeto del grupo, 1º ed. Argentina, Amorrortu.

LAPASSADE, G. (1973). Grupos, Organizaciones, instituciones. 1| ed. Madris, Fundamento.

LAPASSADE, G. (1973). Claves para la sociología. 1| ed. Barcelona, Laia.

LOURAU, R. (1989). El diario de investigación, 1| ed. México, Guadalajara.

LOURAU, R. (1980). El estado y el inconsciente. 1| ed. Barcelona, Kairos.

LOURAU, R. (1970). El análisis institucional. 1| ed. Bs As Amorrortu.

LOURAU, R. (1991). Conflicto de paradigmas en México. 1| ed. México, D.F.

MANERO, R.: La novela institucional del psicoanálisis. 1| ed. México, Colofón.

MANERO, R. (2001). El concepto de imaginario en psicología social. En Tramas. Num 17, UAM-X, México.

MANERO, R.; VILLAMIL, R. (2003). Reflexiones sobre la práctica grupal. En Tramas, Num. 21, UAM-X, México.

MORIN, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. 1| ed. Barcelona, Gedisa.