

Trabajo grupal, autogestión y co-investigación en Argentina: Una formulación teórico- metodológica para analizar las construcciones de poder

Ana Inés Heras¹

Resumen: Se sitúa el lapso 1930-1983 en Argentina para dar cuenta del contexto en que se desarrollaron algunas ideas centrales sobre el trabajo grupal en distintos ámbitos (clínico-terapéuticos, educativos, artístico culturales y económico productivo). Elaborando sobre estos aspectos se explican luego los desarrollos de una teoría sobre el poder en los grupos con un anclaje conceptual en tres ejes: poder enmadre, dispersión del poder y poder en paridad y mutualidad, a través de vincular esta teoría con trabajos realizados junto a diferentes tipos de organizaciones (escuelas, universidad, cooperativas de trabajo, cooperativas de usuarios de salud mental, mesas de trabajo de la agricultura familiar, circuitos culturales comunitarios, entre otros). Finalmente se elabora acerca de algunos de los efectos en la actualidad de una parte de la historia de nuestro país en conexión con otras geografías, efectos que se identificarán como polinizaciones cruzadas, retomando también el lugar de la memoria en esas derivas.

Palabras clave: análisis institucional; autogestión y aprendizaje; psicología social

1. CONICET (LICH UNSAM e Instituto para la Incl. Soc. y el Desarrollo Humano)

Autora para la correspondencia: aheras@unsam.edu.ar

Notas sobre el contexto histórico en Argentina entre 1930 y 1983

Las décadas entre 1930 y 1983 fueron escenario de grandes contradicciones sociales, políticas y económicas en Argentina. Durante ese período, el país estuvo gobernado por regímenes ilegales sostenidos por alianzas cívico-militares, jerárquico-eclesiales y de organizaciones de la sociedad civil de sesgo conservador durante una gran cantidad de años¹. Convivieron en relación tensa coaliciones de la burguesía y la iglesia católica conservadora, las fuerzas armadas y sectores sindicales de la derecha ideológica, con articulaciones entre trabajadores fabriles, grupos de estudiantes y docentes, espacios del arte y la cultura y organizaciones de la iglesia tercermundista, autodenominados sectores nacionales y populares de izquierda. Estos aspectos han sido documentados en la literatura de disciplinas diversas (historia social, política y económica) y continúan siendo tema de controversia en Argentina (ver, por ejemplo, Califa (2016) en relación con los aspectos vinculados a las coaliciones obreras con otros sectores; Ponza (2006) para cuestiones ligadas a matices y posicionamientos de la izquierda, Iturraspe (1986) para una revisión de las prácticas de coparticipación en fábricas y empresas; Arakaki, 2011 y Lindenboim, 2008, 2011 en relación con la distribución de ingresos). Mi lectura analítica de estos procesos es que en esos cincuenta años tuvo lugar una profunda reconfiguración político social, en parte vinculada a situaciones ocurridas en otros lugares del mundo: por ejemplo, se refugiaron en Argentina individuos y familias perseguidas por el fascismo italiano, alemán y español, pero simultáneamente se produjo también aquí la localización encubierta de genocidas fascistas alemanes, austríacos e italianos. Que el mismo lugar haya sido refugio de víctimas y asesinos presentó aspectos extremadamente tensos, una nota distintiva de nuestro entorno local. Los aspectos fácticos que permiten este análisis han sido documentados en distintas obras, por ejemplo, Bayer, 1989; Cavarozzi, 1983; Rapalo, 2012; Suriano, 2001 y Terán, 1991.

A lo largo de ese lapso se desarrollaron fuertes luchas entre coaliciones de signos opuestos. Muchas de esas disputas fueron violentas y sangrientas, y los gobiernos de signo conservador no dudaron en sostener aparatos paramilitares a partir de su control de los resortes del Estado. Inclusive, algunos de los gobiernos no conservadores durante el

lapso 1930-1983 fueron intervenidos por fuerzas autoritarias dentro de sus coaliciones de gobierno, que generaron aparatos enteros destinados a la represión. Durante 1960-70 se conformaron agrupaciones armadas desde la izquierda, sosteniendo que era posible tomar el poder por esta vía, y simultáneamente tuvo lugar un proceso de negociaciones, movilizaciones y vinculaciones entre movimientos urbanos y rurales que no postulaban la *lucha armada*. Su posición era la de generar alianzas entre diferentes grupos, organizaciones y sujetos políticos para resistir a la explotación, expoliación y desposesión continua ejercida por grupos de poder dominantes.

Fue en este clima que algunas organizaciones y profesionales comenzaron a trabajar con, en y sobre grupos. Usaremos aquí *trabajo grupal* para referirnos a lo que intentamos poner en visibilidad cuando decimos “trabajar con, en y sobre grupos”. Nos referimos a un enfoque que toma en cuenta que todo vínculo con configuraciones grupales lleva (en este enfoque) una reflexión crítica sobre las formas de desarrollarlo. También sobre las relaciones dentro del grupo y entre el grupo y quienes asumen roles de coordinación, que pueden ser roles internos, semi externos o externos. Muchos de estos profesionales provenían del campo psicoanalítico y trabajaron muy de cerca con personas de diferentes extracciones, oficios y profesiones para generar explicaciones sobre el tejido social-político y ponerlo en visibilidad, pero a la vez, para producir modos de abordar las tensiones de las que eran testigos o inclusive objeto, en algunos casos. Entendieron su profesión como un modo de comprender su realidad y también como un modo de contribuir al alivio del malestar, en algunos casos, o al cambio social-político en otros, y en otros casos, en una combinación de ambos. Éste fue el contexto en que se crearon organizaciones en los campos de la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología que propusieron modos de intervenir en las instituciones de la sociedad (Baremblyt, 1982; Lisman-Pieczanski & Pieczanski, 2014; Visacovsky, 2002).

Ya a partir de los años 50 algunos de los médicos, psiquiatras, psicólogos/as, psicoanalistas se habían preocupado por comprender los procesos contemporáneos. Tomaron en cuenta para ello preceptos conceptuales que ligaban la teoría sociológica de las organizaciones, la economía política y la teoría de grupos sustentada en el psicoanálisis y la psicología como referencias teóricas, tanto en Argentina como en otros lugares de América Latina (Fabris, 2009, 2014; Fals Borda, 1999).

Asimismo, simultáneamente, durante fines de los 50 y mitad de los 60

se crearon instituciones nacionales ligadas al campo intelectual y artístico (por ejemplo, el Instituto Nacional de Cinematografía) y al área de la investigación científico-académica (el Instituto Nacional de Tecnologías Agropecuarias y el Consejo Nacional de Investigaciones Científico Técnicas, por ejemplo) que dieron impulso a un entramado de relaciones entre profesionales de áreas diversas. En Buenos Aires se crearon, también, las carreras de Ciencias Económicas, Sociología, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Psicología en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), una situación que movilizó grandes recursos humanos, presupuestarios y de organización social. Fue también la época en que la cultura y el arte adquirieron matices claramente políticos; podemos hablar de un “proceso de creciente politización de la cultura y culturización de la política” (Ponza, 2011, pág. 2), en que intervinieron de lleno quienes practicaban el psicoanálisis en Buenos Aires en los años 60. De este modo se fueron estableciendo relaciones entre el denominado “campo psi” y otros intelectuales, activistas y artistas (Longoni, 2017).

Varios autores/as del campo psicoanalítico y psiquiátrico en Argentina forjaron metodologías y teorías del trabajo grupal en relación con colegas en Europa, África y América. Tomaron un punto de vista vinculado a la clínica, la terapia y al aprendizaje en diferentes ámbitos, tales como el trabajo, la escuela, organizaciones del arte y la cultura, o la política (Heras 2018; 2019). En Argentina, el primer libro que tomó estos aspectos desde un enfoque psicoanalítico fue el de Langer, Grinberg y Rodríguez, en 1957 (*Psicoterapia del grupo*), en el que los autores buscaron hacer explícita su construcción teórica para explicar qué es el trabajo vinculado a grupos. Repusieron allí una genealogía intelectual y conceptual que permitió el nacimiento de estas construcciones teóricas. Este texto pionero hay que situarlo relacionado a preocupaciones que estos autores mantenían en el contexto local y que ligaban, a su vez, con lo realizado en otras geografías. En el caso de Langer, por haber sido perseguida en Europa y refugiada en Sudamérica y en el de Grinberg y Rodríguez, por formarse con profesionales europeos. Dagfal (2009) y Lisman-Pieczanski y Pieczanski (2014) realizan una reconstrucción histórica y dan cuenta de distintas y diversas relaciones entre psicoanalistas, médicos, psicólogos, filósofos, artistas e intelectuales de esta época.

Trabajo grupal y educación escolar

Desde el campo escolar y con otros referentes filosóficos y políticos, se estaban documentando los efectos de una pedagogía en y con grupos, sin denominarla sin embargo así. Por ejemplo, Olga Cossettini (1945), Luis F. Iglesias (1957; 1959) y Delia Etcheverry (1958) fueron docentes-investigadores que se preocuparon por analizar lo que sus propias propuestas pedagógicas y otras similares producían. Una parte importante de dichas elaboraciones se centraron en comprender la dinámica del aula escolar. Se conceptualizó el espacio áulico como grupo de trabajo, y se abordó el complejo entramado entre dicho espacio y grupo, y otros grupos sociales, políticos y comunitarios. Estos autores mencionados fueron conscientes, igual que Grinberg, Langer y Rodríguez, de la importancia que tenía la *grupalidad* y tomaron en cuenta que las diferentes configuraciones en que transitaban sus estudiantes podían ofrecer tanto potencias regresivas como transformadoras. Tomaron como referencia a las familias obreras urbanas, semiurbanas y rurales con quienes trabajaban en las provincias de Santa Fe y Buenos Aires, y consideraron las condiciones sociohistóricas de su reproducción y las potencialidades que brindaba la invención de un instrumental educativo construido junto a los niños, las familias y la comunidad. Publicaron sus libros señeros con títulos reveladores de su concepción²; su trabajo tomó en cuenta la noción de *grupo*, al menos en tres sentidos: como grupo de aprendizaje, como grupo para trabajar sobre los vínculos y como grupo donde auscultar y analizar las relaciones entre grupos sociales constituidos (familia, escuela, comunidad, por ejemplo).

De este modo, y tal vez con otro vocabulario y conceptos, estos educadores fundan en Argentina un enfoque congruente con la teoría de grupos. Asimismo, en Argentina se desarrollaron diversas corrientes educativas, dentro de las escuelas y otras organizaciones socio comunitarias, que tomaron distintos nombres, *educación popular*, *educación liberadora*, *educación participativa*, entre otras perspectivas (Elisalde y Ampudia, 2008). En todas ellas se verifica una preocupación por el trabajo grupal y una traducción de esa perspectiva en metodologías pedagógicas y de reflexión que permitan abordar la cuestión de los vínculos interpersonales y sociales.

Según mi propio análisis, identifico que existieron una gran cantidad de propuestas de ese tenor, ligadas la mayoría a tres corrientes diferentes y con gran presencia en Argentina en los años 1960s: la de la educación

realizada por organizaciones del campo judeo-progresista nucleadas en el Idischer Kultur Farband (ICUF Argentina), con métodos de educación participativa y autogestiva; la de la educación escolar vinculada a las militancias anarquistas, socialistas y comunistas, que tomaron el ángulo más ligado a los aportes del psicoanálisis y la psicología a la educación, y las ligadas al campo vinculado a la teología de la liberación, que tomaron más bien a los referentes de la filosofía para su fundamentación. Común a todas las corrientes es una preocupación sobre lo que ya en la década de 1970 tomó el nombre de *dinámica grupal y aprendizaje*.

Trabajo grupal y psicología social

Simultáneamente, Enrique Pichon-Rivière (1969 a y b; 2008) estaba explorando las relaciones entre psiquiatría, psicoanálisis, aprendizaje y transformación social, desarrollando una teoría para explicar la relación entre lo inconsciente y lo consciente anudado a lo vincular, excediendo lo intrapsíquico. Al interesarse por los vínculos, Rivière sostuvo que las patologías mentales podían comprenderse como emergentes del malestar de sus grupos de referencia (familia, comunidad, sociedad) y que su tratamiento siempre sería entonces una *psicología social*. Postuló también que era posible intervenir en la sociedad para crear condiciones de profilaxis sanitaria, por una parte, y para crear condiciones en las cuales quien padecía o sufría de malestar pudiera ser incorporado, sostenido y cuidado, por otra.

Estas formulaciones se inscribieron en un proyecto más abarcador, que Rivière desarrolló con otros profesionales (por ejemplo, José Bleger, Edgardo Rolla, Ana Quiroga). Su programa puso en foco el aprendizaje como un movimiento dinámico e indeterminado, y realizado siempre con otros, donde se conoce y a la vez se construye realidad, y en el que se configura así un proceso -y no un *estado* o estatuto del ser. Se desprende que dicho proceso es un continuo devenir en contextos signados por contingencias no del todo predecibles; el “hombre en situación” fue la expresión de Rivière. Postuló así que las grupalidades construyen tanto situaciones potencialmente regresivas y que producen enfermedad, como potencias y situaciones de transformación social, terapéutica, clínica, e intelectual. De esa manera, indicó que en el trabajo grupal se produce un “proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla” (Rivière, 1995, p. 24) pero indicó asimismo que cada

sujeto está atravesado por relaciones de poder asimétricas (Rivière, 1969) al estar situado en diversos tipos de organizaciones (familiares, comunitarias, escolares, eclesiales, por ejemplo) que asumen formas de vinculación jerárquicas e inclusive autoritarias y -por tanto- contienen un gran instrumental de dominación regresiva (Rivière, 1986).

A su vez, Pichon-Rivière (1985) relacionó el aprendizaje a dos procesos concurrentes, el de construcción de conocimiento grupal sobre el *tema* que se trabaja y sobre el *modo* en que se trabaja el tema. Concibió así una matriz de aprendizaje dialéctica, lo que permitió a Rivière, Bleger, Rolla, Bauleo, Rodrigué y otros profesionales trabajando juntos, observar cómo se generan producciones simbólicas que permiten tramitar –a través del trabajo del propio grupo- la autoconciencia de sus distintos saberes (prácticos, preconceptuales y conceptuales).

Interpreto que el trabajo de P. Rivière con los grupos buscaba catalizar una apropiación *distribuida* de la creación simbólica grupal, tal como se ha sostenido en Heras (2018). Esta forma de apropiación distribuida de poder redundaba en el desarrollo de capacidades de interpretación de las propias situaciones sociales grupales, a la vez que tiene efectos sobre cómo se toman las decisiones con respecto a la resolución de su tarea y problemas, lo que hace posible comprender nuevos aspectos de la realidad que se habita, más allá de ese grupo de trabajo concreto: con proyección social y política al contexto sociohistórico. Rivière fue claramente un pionero al respecto. La creación de la escuela de psicología social, luego de la escisión de Rivière con la Asociación Psicoanalítica Argentina, fue una estrategia para explicar y continuar desarrollando esta teoría sustentada en una práctica sistemática con, en y sobre grupos (Rivière, 1969a).

Rivière estuvo enfocado fuertemente a que el instrumental teórico conceptual que produjo a partir de 1957 fuera verificado en su práctica; asimismo, mucha de su producción conceptual se generó a partir de su observación de los vínculos en situaciones concretas de aprendizaje (su práctica) en las que él también participó y a partir de las cuales comenzó a generar explicaciones teóricas. De modo similar, también Rodrigué, Bauleo, Ulloa, y más tarde Saidón, Barembliitt, Del Cueto y Pavlovksy, según se documenta por ejemplo en Carpitnero y Vainer (2004), entre otros, fueron produciendo teoría y práctica en y con grupos que, tomada en su conjunto, nos permite ubicar algunas preguntas acerca de las formas en que se construye el poder. En síntesis, si bien

tal vez algunos de los autores mencionados tomaron la cuestión del poder de modo explícito (es el caso de Bauleo y de Barembliitt) otros de ellos fueron generando una producción de práctica profesional y de conceptualización que en definitiva vuelve sobre la pregunta del poder. En todos los casos de los nombres aquí citados, según lo documenté en Heras 2018 y 2019, dicha preocupación se vinculaba con dos cuestiones: el poder de transformación hacia la justicia (social, económica, cultural, de género) y el poder de producción de una vida des-alienada, que algunos de estos autores teorizaron más explícitamente a partir de su vinculación con la filosofía de Spinoza y con las filosofías de Guattari y Deleuze (es el caso de Saidón y Del Cueto, por ejemplo).

Trabajo grupal y transformación

Según esta interpretación del trabajo grupal que he venido describiendo, la autoconciencia grupal se orienta a hacer explícito lo implícito, a tornar observable lo velado y lo latente, procedimientos que provienen del psicoanálisis. Como dijimos, esta orientación del trabajo con grupos trascendió la clínica y la terapia, y se comenzó a poner a disposición de distintos tipos de participantes en variados tipos de organizaciones. Dentro de esta teoría, al poner a disposición del grupo y dispersar el acceso y el trabajo con la simbología grupal, se produce un despliegue de creación con miras a la transformación de las estructuras vinculares, sean familiares, institucionales, comunitarias o sociales. Este trabajo grupal implica que, cuando se explicita, se hacen visibles tensiones, opacidades que de otro modo permanecen veladas, y posibles diferencias que puedan no ser fácilmente conciliables, como explicaremos luego.

Tomando en su conjunto los desarrollos explicados en secciones anteriores, reafirmamos que se fueron sustentando y sistematizando perspectivas ligadas al trabajo grupal, atravesadas por relaciones que se construyeron en movimientos espaciales y temporales no lineales. Algunos vínculos fueron producto de la formación académica y el trabajo profesional; otros fueron desarrollados en el activismo internacionalista y por efecto de diásporas, que permitieron sostener conversaciones entre profesionales de corrientes tanto afines como antagónicas, y diálogos entre organizaciones que llevaron adelante prácticas vinculadas al trabajo grupal con perspectivas similares y disímiles. De estas diferencias surgen campos de práctica tan completamente distintos como el análisis institucional y el trabajo en grupos para la

gestión empresarial capitalista, situación que también tuvo lugar en otros lugares del mundo como Francia y los Estados Unidos, más o menos contemporáneamente. Como indicamos, estos movimientos fueron generando campos disciplinares y de práctica complementarios pero diferentes, como la ya mencionada psicología social y grupos de aprendizaje de E. P. Rivière, José Bleger y Ana Quiroga, el trabajo en grupos terapéuticos de Ulloa y Saidón, el trabajo artístico-clínico y dramático de Pavlovsky y Briski, el denominado esquizoanálisis que promovió Barembliit en el exilio junto a Saidón y Khamkhaghi, el análisis e intervención institucional a través del psicodrama de Ana del Cueto, y el análisis institucional llevado adelante por Ana Fernández y Lidia Fernández. Estos desarrollos se ligaron, además, a la producción de conocimiento que se fue identificando como co-investigación (ver Heras y otrxs 2020 para un desarrollo detallado al respecto).

Trabajo grupal y construcción teórica sobre el poder: poder enmadre, dispersión del poder y poder en mutualidad

Para adentrarnos en la discusión sobre la relación entre trabajo grupal y caracterización conceptual del poder, acercamos una primera característica vinculado a promover las fuerzas *instituyentes* a través del co-análisis y la co-investigación. Estas perspectivas tienen una preocupación fuertemente metodológica. El foco es el análisis de lo instituyente, lo cual incluye una conceptualización de su aporte a la transformación político social, cultural, del aprendizaje y de los vínculos.

Enhebrando sobre lo presentado hasta aquí como contexto de nuestro quehacer en Argentina, describimos a continuación una construcción conceptual y epistemológica para el trabajo grupal, en relación con la co-investigación y el co-análisis. Esta concepción forma parte de un Programa de Investigación Colaborativa de Propiedad Colectiva (Heras, 2018) (el Programa, de aquí en adelante) que se lleva adelante con distintos tipos de organizaciones, de las cuales muchos de los integrantes del Programa formamos parte o hemos participado en otros momentos de nuestras vidas: escuelas, cooperativas de trabajo, cooperativas de usuarios de salud mental, mesas de trabajo de la agricultura familiar, circuitos culturales comunitarios, universidades, entre otros. Venimos realizando un proceso de co-investigación sobre el aprendizaje de la

autogestión definida como una organización de la tarea en la que sus miembros son colectivamente responsables de los medios de producción y de las decisiones. De forma compleja, algunos de estos colectivos producen su tarea en el seno de instituciones jerárquico-burocráticas (por ejemplo, una universidad o un instituto de tecnología agropecuaria) y por tanto tampoco tienen plena determinación para la toma de decisiones. En dichos espacios hablamos de cogestión o de generación de espacios autogestionados dentro de organizaciones burocráticas y jerárquicas.

La premisa fundamental del Programa es que toda investigación es una generación de conocimiento que puede buscar formas organizacionales para ser producido colectivamente y regresar al grupo que lo genera; en este caso, el contenido de lo que regresa al grupo está ligado a la autogestión y a sus efectos sobre el aprendizaje. El enfoque conceptual, epistemológico y metodológico presenta algunas invariantes que se caracterizan a continuación, sintéticamente. Luego se desarrollan algunos puntos para vincularlos con la descripción analítica de situaciones trabajadas de este modo y se explican términos que hemos ido acuñando para desarrollar una conceptualización sobre el poder: *en dispersión, en paridad y mutualidad, y enmadre.*

Las invariantes

La labor de investigación colaborativa de propiedad colectiva sobre el aprendizaje de la autogestión se ha venido desarrollando por nuestro grupo de trabajo desde la década de 1980 a través de actividades realizadas en Argentina y Estados Unidos (por ejemplo, Heras, 1990; 1999). Inicialmente se documentaron trabajos realizados en cooperativas de trabajo, grupos comunitarios, escuelas y organizaciones recreativas. En esos primeros momentos se tomó como referentes a autorxs de distintas pertenencias y geografías, entre ellos a René Lourau, Georges Lapassade, Paulo Freire, Ana María Fernández, Lidia Fernández y Janusz Korczack. La lectura de estos referentes permitió construir dos preceptos epistemológicos:

- la investigación es de hecho una intervención para generar conocimiento, de lo cual se desprende la necesidad del análisis de las relaciones en que se produce,

- cuando el conocimiento es concebido así tiene posibilidades de reingresar doblemente: al grupo que lo produce y a la sociedad donde está inscrita esa experiencia de trabajo.

El trabajo de Lourau (1970, 1987, 1997, 2001) y Lapassade (1977 a y b) inauguró en su momento un marco de trabajo sistemático, a la vez técnico y conceptual, para abordar el análisis de las instituciones junto a los participantes de éstas, y produjo un bagaje técnico que fue tomado y transformado por nuestro equipo. Por ejemplo, la noción de *institución* desarrollada en el trabajo de Lapassade, nos permite observar las concepciones internalizadas en cualquier institución singular (una familia, un lugar de trabajo, una escuela, por caso).

Recordemos que Lapassade interpeló directamente situaciones universitarias con sus intervenciones y formulaciones teóricas para analizar lo que ocurría en las interacciones de los grupos concretos y para poner de relieve lo que los participantes iban internalizando como “institución” en relación con la educación en la universidad. Así distinguió que las relaciones jerárquicas se presuponen en estos marcos como un criterio que organiza y da un sentido al quehacer de la enseñanza. Puntualizó la noción de “posesión” del saber por parte de quien ocupa el rol docente, y la noción de efectuación del saber-poder por parte de la organización como un todo, distinguiendo así los polos “saber – no saber” como constitutivos de las relaciones más frecuentes en estos espacios. Fue a partir de estas perspectivas que Lapassade produjo una teoría y una práctica de intervención institucional que llamó *autogestión pedagógica*. Su propuesta estuvo relacionada con un modo de trabajo donde alumnos y docentes pasaran a ser sujetos cooperantes en la producción de conocimiento y pudieran tomar decisiones no solamente sobre la dinámica grupal sino sobre los contenidos, los tiempos para las tareas, los espacios donde se realizarían y los modos en que se objetivarían las producciones, así como las evaluaciones sobre lo producido.

Esta producción de Lapassade nos fue permitiendo construir un modo de pensar sobre el aprendizaje en organizaciones que se nominan “autogestionadas” o que usan otros términos que semánticamente se vinculan (por ejemplo, “grupo autogobernado”, “grupo que decide”, “grupo que participa y decide”) sin referir al término en forma explícita. También permitió ubicar un núcleo de sentido importante para la práctica cotidiana en esos grupos concretos: la noción de paridad (que

en algunos grupos se formula como “horizontalidad”, “participación directa en la toma de decisiones por parte de todos” o “carácter de asamblea”).

Sin embargo, hemos venido encontrando también que la paridad parece estar a veces presente por definición y quedarse ubicada a nivel meramente discursivo (es decir, ser un significativo formulado sin contenido referencial articulado en prácticas ni sentidos) o bien ubicarse de modo tenso (entre práctica y discurso) y constituirse a veces en síntoma de *algo sin resolver*. Por ello, cuando trabajamos con los grupos o en nuestro propio grupo de enseñanza universitaria e investigación (que también organizamos con la noción de paridad y referimos como autogestionado y/o co-gestionado, según las situaciones y relaciones), ubicamos que la *paridad* es reactualizada constantemente en nuestro quehacer, a través de ser observada y puesta a disposición del análisis para ser comprendida y reconstruida. Aquí tomamos en cuenta los aportes de Rivière con respecto a la teoría del vínculo ya que, cuando realizamos trabajo grupal, se ubica a la paridad como una *forma* vincular que se construye simultáneamente en el inconsciente y en el consciente, y dice querer construir poder que tiende a la horizontalidad y reciprocidad o mutualidad. El análisis de los síntomas, de las tensiones, las contradicciones o incongruencias entre las formas vinculares, los tipos de poder que articulan (o no) y los enunciados que se sustentan acerca de estos aspectos, van constituyendo parte del material de análisis, que, además, ponemos en vinculación con un análisis de nuestra implicación (en el sentido Luroniano).

Los ejemplos y su elaboración conceptual

Brindaremos a continuación un ejemplo de esta conceptualización y práctica en la enseñanza universitaria. Aquí hablo en primera persona porque soy responsable última (a los ojos de la universidad) de esta tarea. Propongo a las clases con las que trabajo aprender simultáneamente sobre tres contenidos: los de la asignatura (denominada *Epistemologías de las ciencias y otras formas de conocer*), los del trabajo grupal y los contenidos vinculados a leer y escribir en el ámbito universitario. Para realizar operaciones concretas sobre estos contenidos trabajamos en sesiones de cuatro horas (está diseñado así en el currículo), situación que trae resistencias de distintos participantes cuando comienza el

curso. Como hemos aprendido ya que el tiempo en las clases es un analizador, para comenzar nuestra vinculación con el grupo tomamos las decisiones sobre su uso, cada cuatrimestre. Recordemos que la teoría del socio análisis indica que en general existen tres cuestiones que resultan analizadores: libido, poder y dinero, aunque dinero puede ser pensado laxamente como *recurso* y, en este sentido, tomamos al tiempo como recurso.

Por ejemplo, en 2020 (primer semestre) se decidió que durante la primera hora se trabajaría en grupos pequeños de estudiantes para elaborar entre pares aspectos de las lecturas o conceptos; luego, durante quince a veinte minutos, se ingresaría al grupo grande a través de alguna efectuación artística que alguien preparó con antelación y que puede (o no) tener directamente que ver con el contenido curricular académico a trabajar ese día; luego se realizaría un bloque de una hora y media continuada donde se trabaja sobre el tema preparado en el diseño del programa, que toma en cuenta las prescripciones del currículum universitario decidido en otros espacios, y este trabajo puede tomar distintas formas (exposición, ejercicio, diálogo, exposición y debate, entre otras modalidades); y por último, el tiempo restante se deja abierto para reflexionar, preguntar(nos) entre todos sobre lo que estuvimos haciendo, proponer ideas, diseñar propuestas o analizar algún malestar o dificultad (espacio de asamblea). Esta modalidad de trabajo se ha implementado tanto en formato presencial como virtual durante pandemia

Hasta ahora, las evaluaciones que los alumnos realizan luego de sus cursos con nosotros, y que son administradas centralmente por la universidad en forma anónima por parte de los estudiantes, revelan un alto interés por la metodología y un descubrir nociones que no habían aprendido ni experimentado conceptual ni vivencialmente en ningún otro trayecto educativo hasta el momento. Asimismo, la mayoría dice querer implementar este enfoque en sus propias prácticas docentes o de coordinación (algunos de los estudiantes ya se han recibido de alguna carrera universitaria, técnica o docente anterior cuando asisten a nuestra universidad y nuestros cursos).

De esta manera creemos que la experiencia vivida de experimentar el *poder en dispersión* (como nosotros conceptualizamos este modo del trabajo grupal sobre las decisiones), tomando en cuenta la paridad como un eje organizador hacia el que se tiende, y considerando que

está siempre en tensión, habilita una cualidad del poder que denominé *poder enmadre* (Heras 2018; 2019). Aquí, poder enmadre significa un reconocimiento de la potencia instituyente engendradora, distribuida al máximo posible en todos los cuerpos y psiques que se convocan a trabajar juntos en grupo y sobre el grupo concreto que sea, y dotada de la cualidad del cuidado de lo común de un modo sostenido (en el ejemplo que damos lo que se cuida es el tiempo, los contenidos del aprendizaje, las formas vinculares, la toma de la palabra, la escucha de la voz y la singularidad que trae cada participante, entre los aspectos que más han resaltado los estudiantes en sus evaluaciones).

Daremos otro ejemplo vinculado al trabajo con cooperativas que realizamos desde nuestro Programa. Para ello recordemos primero que Lourau (1970, Introducción) propuso pensar que las instituciones de la sociedad suelen definirse a través de un *universal* (en el caso que nos ocupa, el ejemplo podría ser, “la cooperativa”) al que se opone dialécticamente algo *particular* (“la no cooperativa / la empresa capitalista o el emprendedor individual”) y de lo cual puede apreciarse una *singularidad*, “tal o cual cooperativa concreta”. Lo que él intenta poner de relieve es que cualquier ser humano tiende a operar en el mundo a partir de referentes universales y particulares (una definición y una oposición, primero) y a actuar en un singular, lo contextualmente situado, contingente e inmanente. El análisis institucional desarrolla su práctica para hacer explícito cómo lo singular está atravesado por esas nociones universales y particulares. Estos aspectos han sido también tratados e incorporados al análisis por autoras del campo feminista, con formulaciones algo diferentes, para indicar que a partir de identificar estas construcciones semánticas de lo universal / particular / singular es posible deconstruir sus modos de operar y proponer otras formas (por ejemplo, Gibson Graham, 2002 o Flórez Flórez y Olarte Olarte, 2020).

Toda producción de un “universal” y un “particular” es tal en un momento dado, en un contexto sociohistórico que produce las instituciones de la sociedad y se singulariza. En nuestra práctica con grupos vemos cómo esta tríada opera en la realidad cotidiana constantemente. En una empresa recuperada por sus trabajadores con auto-organización obrera al declararla en quiebra y vaciarla por parte de la patronal, por ejemplo, la memoria de la situación anterior de la misma empresa (bajo patrón) actuaba en tensión permanente con la

existencia de una nueva institucionalidad. Aquí nos encontrábamos con que el universal trabajo estaba significado como “trabajo bajo patrón” y que el particular “trabajo sin patrón” constituyó, de hecho, al producirse un momento de autogestión, un singular, esa cooperativa que es esa empresa recuperada. Sin embargo, el universal *bajo patrón* como norma implícita del instituido *trabajo* actuaba sobre esa cooperativa en ese presente, en la materialidad (la disposición de las máquinas, la estructura jerárquica avalada por el convenio colectivo de trabajo del gremio, con su correlato en el escalafón salarial, etc.), y en los vínculos³.

Estos aspectos se fueron poniendo en visibilidad cuando se nos consultó acerca de cómo pensar el Reglamento Interno. Intentamos analizar, junto a ellos, estas operaciones semánticas y materializadas en una serie de nociones acerca de qué es el trabajo para cada uno de los miembros y cómo se constituía el trabajo en esa nueva situación colectiva, ya que objetivar dichas nociones en Reglas puso de relieve todas las conceptualizaciones explícitas y otras veladas.

Al desarrollar su teoría, Lourau acuñó dos conceptos que importa destacar para lo que queremos continuar puntualizando aquí: *segmentariedad* y *transversalidad*. Con segmentariedad se refiere a cómo cada miembro de cualquier grupo está allí (en ese grupo) pero al mismo tiempo está en otros grupos o participa de otras situaciones. De esta manera, estamos constantemente en un lugar pero referenciándonos a múltiples otros lugares. La segmentariedad a su vez se propone, desde esta teoría, junto con la noción de *transversalidad*⁴. Lo que esta noción permite explicar es la cuestión que se produce en todo grupo y que refiere a hacer explícita la posibilidad de que las relaciones no sean ni totalmente horizontales (por más que tengamos la intención de paridad, nunca se da una horizontalidad plena) ni totalmente verticales (por más que existan roles, funciones y hasta jerarquías, en la interacción concreta éstas pueden ser transformadas, desafiadas, desoidas, o ser necesarias para una parte de la tarea y ser interpeladas para otros aspectos de lo realizado). De este modo, todo grupo (tanto aquellos creados en organizaciones burocráticas y jerárquicas cuya función le viene impuesta desde arriba, como aquellos que se auto-instituyen) tiene inicialmente y por definición una intención o deseo de “agrupamiento”, valga la redundancia, y por ello una fantasía de cohesión; sin embargo, en el quehacer cotidiano se construyen situaciones (interactivas) que ponen de relieve la fragilidad de ese agrupamiento, y los conceptos de

segmentariedad y transversalidad nos permitirían observar ese modo concreto en cada agrupamiento.

A continuación, otro ejemplo: en los grupos de autogestión con que hemos venido trabajando se encuentra una situación muchas veces explicitada, “la militancia”. Esto sucede sobre todo en los grupos que se autodenominan colectivos militantes y adquieren la característica de un quehacer múltiple como marca distintiva de la autogestión aunque lo denominan con otra terminología: *militar en muchos espacios al mismo tiempo*, por ejemplo, *ser parte de la organización pero también de la agrupación, la comunidad y el movimiento*, o *ponerle el cuerpo a todo*, entre otras formulaciones parecidas. Aquí estos términos en uso por parte de los participantes aluden a sus acciones cotidianas como parte de lo que conciben la militancia, es decir, el activismo significado como político. En algunos casos, dicho activismo es como parte de un partido político (“la agrupación”) pero en otros es como parte de su barrio (comunidad) o movimiento social en que dicho barrio participa (movimiento).

Lo que muchas veces, sin embargo, no se explicita en estos grupos es que dichas pertenencias múltiples -a pesar de parecer naturalmente sinérgicas desde su propio sentido común a los participantes- entran muchas veces en tensión para un mismo participante o entre los participantes por sus dedicaciones disímiles a cada una de esas situaciones. Aquí nuestra investigación con los grupos ha intentado poner las pertenencias múltiples en visibilidad, y luego efectuar la pregunta acerca de qué es posible ver a partir de explicitar las pertenencias concretas y singulares de cada participante, por ejemplo, a qué agrupación política concreta responde su perspectiva, en qué barrio y colectivo se inscribe su accionar, y con qué movimiento social está ligada su práctica, entre los aspectos que sistemáticamente surgen para el análisis. Esto nos ha permitido poner de relieve la segmentariedad y sus efectos en los grupos y ubicar situaciones que parecían ser simplemente “de logística” y empezar a comprenderlas como situaciones donde había otros aspectos para analizar: deseo; formación; interés; disponibilidad de tiempo; afinidad entre miembros. Pudimos poner la pertenencia múltiple de nuestro equipo, también, a disposición de los grupos y del Programa, observando los efectos de esa pertenencia múltiple, tanto en su carácter segmentario y divergente, como en un potencial carácter convergente hacia la tarea. Para ello se tomó la noción de *grupo autogestionado que estudia la*

autogestión y que puede promover un tipo de vinculación en estado de *mutualidad* en distintas configuraciones transversales y segmentadas, que pueden retornar al quehacer grupal de otro modo. Aquí, estado de mutualidad se refiere a una forma de estar entre nosotros que confiere a la segmentariedad una valencia y la torna en un significante que nombra el siguiente significado: mientras algunos hacemos algo (para el grupo), otros están haciendo otra cosa (al mismo tiempo), lo cual no necesariamente quiere decir que no pertenezcan por igual al grupo o que no se ocupen de su sostenimiento o sus compromisos para con él, sino que en ese momento, en ese *estado* (que es por definición transitorio, es decir, no esencial), se está en otro lugar. Analizamos así situaciones donde la segmentariedad podía volver al grupo como un estado de mutualidad, pero también nos encontramos con situaciones en donde la segmentariedad se potencia más que la mutualidad y es difícilmente observable y trabajable. Queda al menos formulada para el grupo como una cuestión a continuar trabajando.

Este auto-análisis nos permitió, asimismo, retomar el trabajo con otro grupo, que es una cooperativa de trabajo de profesionales comunicadores, para observar junto a ellos las situaciones que se producen en tanto algunos de los socios no están dispuestos a cooperativizar sus clientes habituales (que sostenían relaciones comerciales con ellos previamente a la formación de la cooperativa). Nuevamente, al ingresar esta mirada del trabajo en grupos, con esas formas de comprender las situaciones, se efectúa un primer movimiento, que simplemente consiste en hacer visible y enunciable algo que opera de un modo que de otra manera parece incomprensible o está velado y produce tensión. Luego se abre la posibilidad a una innumerable cantidad de otros movimientos posibles que (por definición) no se sabe cuáles serán y forman parte del *instituyente* grupal. Lo que sí se busca también poner de relieve en estas operaciones es la *cualidad del poder* que se está configurando en las prácticas, enunciados y sentidos, cuando se analizan: ¿son prácticas que efectúan un poder disperso o tienden a la concentración? ¿Son prácticas que se dan en paridad y mutualidad o tienden a la diferenciación por estatus autoasignado? ¿Son prácticas que ejercen el cuidado de lo común y lo comunalizan de modo constante o son prácticas que violentan los *comunes y su comunalización*?

Puntuaciones teóricas: autoanálisis, co-análisis y co-investigación

Venimos distinguiendo que en nuestro trabajo en y con las organizaciones hemos podido tomar el instrumental teórico del análisis institucional, la psicología social, la educación con matiz creativo, para producir conocimiento sobre cómo se aprende la autogestión, en el caso de ese tema específico, y sobre cómo dicho aprendizaje puede reingresar al grupo para comprender las condiciones de su realización. Como indicamos, los conceptos ya clásicos que fuimos relatando (segmentariedad, transversalidad, instituido-instituyente, por ejemplo) se ponen a disposición de nuestro trabajo y producen efectos socio-analíticos.

Estas producciones se generan con acuerdos que se verbalizan y se escriben al comienzo de los vínculos que establecemos y se firman (literalmente) por el conjunto de quienes trabajamos en cada momento y lugar. No obstante, algunas situaciones a lo largo del camino nos han alertado acerca de la casi ingenuidad que supone este mecanismo para generar acuerdos de trabajo, ya que hemos tenido dos situaciones similares en que se decidió dejar de colaborar porque el análisis de lo que estábamos aprendiendo resultó imposible de elaborar y continuar trabajándose. En estos dos casos encontramos que se fueron desarrollando acciones de obstaculización, desafío del trabajo conjunto y agresión verbal que indicaban síntomas de profunda disconformidad. Fuimos intentando elaborar nuestro análisis conjuntamente para poner en visibilidad la observación de que las configuraciones grupales sostenían a algunos sujetos como depositarios de las últimas tomas de decisiones, aun cuando se efectuaban asambleas y se establecían debates y acuerdos.

Con estos dos ejemplos queremos refrendar la conceptualización que venimos proponiendo, en el siguiente sentido: en este tipo de trabajo, donde el cometido es conocer en forma colaborativa acerca de nuestro propio quehacer, al documentar ese saber, y hacerlo circular, existe una continua instanciación del saber-no saber. Así, al mismo tiempo que decimos querer saber (conocer, producir ese conocimiento, ponerlo en visibilidad) podemos querer (todos quienes participamos) también mantener zonas veladas. La investigación concreta sobre lo que se hace visible y lo que permanece velado – e ingresa como síntoma, por ejemplo- es una tarea muy compleja que solamente puede hacerse al irse haciendo. Exige una preparación corporal, mental, anímica y cultural

compleja, detallada y larga en el tiempo.

A continuación, y para cerrar esta sección, ponemos a disposición algunas prácticas que dan cuenta de este saber-no saber⁵ producidas por diferentes grupos como acciones de auto-análisis, co-análisis y co-investigación (algunas otras han sido ya documentadas en Heras, 2018 y 2022):

1. Diseño de dispositivos de auto-análisis que permitan o faciliten la discusión grupal, o que permitan hacer explícitos algunos analizadores que circulan y que a veces permanecen innombrados. Nos encontramos en muchos grupos con la institucionalización de estos espacios, coordinados por algunos integrantes del colectivo. En algunos otros grupos, nos encontramos con espacios de este tipo pero que el grupo solicita que se coordinen por externos. Por último, es nuestro propio acercamiento a los grupos cuando nos invitan a participar de su quehacer, o cuando nosotros los invitamos a ser parte del Programa, lo que muchas veces actúa como *ese* espacio en sí mismo, al ponerse en marcha la investigación conjunta. Los nombres que asumen algunos de estos dispositivos son de por sí emergentes de lo que hacen ver: el “Cargamentódromo” del Estudio Contable Cooperativo (ECC), una cooperativa de contadores, es un sistema por el cual cada miembro de la cooperativa tiene acceso a calificar su propia sensación de “carga” con respecto a la tarea, y funciona de modo tal que se hace visible a través de figuras de animales que la cooperativa ha elegido para significar las *cargas subjetivas*, tal como lo denominan ellos. Los animales son: colibrí, que simboliza poca carga o ninguna; canguro, que simboliza una carga más grande pero fácil de llevar; camello, que simboliza una carga aún más grande y una situación exigida comparable a la vida en el desierto desde el imaginario de estos socios, y la mula embarazada subiendo la cuesta, que representa el máximo de carga. Este modo de visibilizar la relación de cada socio con la tarea les permite (con humor) tomar en cuenta sensaciones diferentes en relación con el trabajo y luego elaborarlas y buscar justicia interna, tomando aquí las nociones de paridad y mutualidad a que aludimos.
2. Discusión y modificación sucesiva del Reglamento Interno o su equivalente, tomado como un instrumento dinámico, en el sentido de que puede cambiar de manera frecuente y refleja la evolución del

instituido en función de los cambios que se producen en los grupos, en el micro y macro contexto y en cada uno de los integrantes. Como casos, podemos nombrar la cooperativa Pronoar de Rosario, que modificó su reglamento 5 veces en 5 años, los cambios generados en el Reglamento de Pigüé en Provincia de Buenos Aires a partir de propuestas de incorporación de premios por productividad colectiva en algunas secciones y el análisis en asamblea de los efectos que esto genera, o los cambios en el Reglamento de la UST en el conurbano bonaerense en la forma de evaluar el desempeño de los trabajadores asociados. Estos procesos están siendo sistematizados por nuestro equipo y son objeto de otro trabajo editorial.

3. Participación en espacios de articulación con otros grupos y desarrollo de actividades de intercambio y reconocimiento de las problemáticas que se plantean para identificar el *universal*, *particular* y *singular* y compartir modos de resolver problemas singulares, operando como espejos de otras organizaciones, como ocurrió con algunos talleres desarrollados desde la Secretaría de Formación de FEDECABA en conjunto con Idelcoop, IUCoop y el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, todas organizaciones cuyo cometido vincula al trabajo asociado colectivo.
4. Pedido de ayuda a profesionales con distintas metodologías y encuadres teóricos diversos: provenientes de la psicología social, que tiene como referente a P. Rivière, en el caso del almacén cooperativo InLaKech; del análisis institucional, con sus distintas líneas y escuelas: Lourau, Lapassade ya mencionados, y en nuestro país Bauleo, Ulloa, Saidón, A.M.Fernández entre otros, como en la cooperativa de fotógrafxs La Indómita Luz o en el mismo ECC ya mencionado; de las terapias basadas en constelaciones (Bert Hellinger) en la cooperativa cervecera Movimiento Cajonardi; del psicodrama, con referentes como Pavlovsky y Moreno; del Teatro del Oprimido (Augusto Boal) en la Cooperativa del Bar de la Casona de Humahuaca, para que intervengan o acompañen al grupo en este análisis.

Estos encuadres y enfoques variaban su eje de análisis en su origen, pero tomados en conjunto y puestos a disposición del *trabajo grupal*, como sostuvimos, presentan una serie de regularidades:

- Interés por comprender las formas en que las dinámicas de los grupos pequeños permiten elucidar aspectos de la sociedad e intervenir sobre ella.
- Experimentación, en y con grupos pequeños, para producir formas de aprendizaje que permitan contribuir a la salud física y mental, en tanto dichos grupos no solamente producen aprendizaje sobre un contenido en particular sino sobre su forma de vincularse y sobre los contenidos de la sociedad que ingresan (perceptible o imperceptiblemente a veces) al trabajo en dichos grupos pequeños.
- Teorización sobre los vínculos para una metodología de trabajo como modo de comprender el social-histórico para buscar transformarlo (a esto Rivière y Bleger denominaron *la técnica del grupo operativo de trabajo* por ejemplo y Lapassade lo conceptualizó desde la noción de *autogestión pedagógica*).
- Composición de teorías y prácticas para la co-producción de conocimiento para revisar críticamente el posicionamiento sobre la investigación científica o sobre el saber técnico profesional.
- Posicionamiento crítico sobre formas de dominación coloniales o neocoloniales, forjadas durante siglos y que sostienen aún hoy una matriz jerárquica y autoritaria, no solamente entre naciones de distintos continentes, sino hacia el interior de las naciones.

Algunos puntos a modo de conclusiones parciales

Las convergencias programáticas y epistemológicas, desde diferentes áreas y disciplinas descriptas a lo largo de este trabajo fueron produciendo efectos sociopolíticos en Argentina que hemos denominado *polinización*. Proponemos pensar sus cruces y fertilizaciones a lo largo del tiempo a través de lo que en el campo de los derechos humanos se denomina *memoria activa* (Jelin, 2001, 2014 y 2020). Desde esta perspectiva, la memoria histórica está activa y alerta, y se reconstruye y recompone, brindando posibilidades a grupos enteros de actuar teniendo en cuenta un acervo de prácticas, discursos y sentidos que se pueden (o no) reconocer explícitamente y verbalizar, pero que *producen efectos*.

Es importante hacer notar que, a pesar de las persecuciones y asesinatos, durante los años de la dictadura (1976-83), y posteriormente también, se desarrollaron una serie de agrupaciones (Madres y Abuelas de

Plaza de Mayo, H.I.J.O.S. por ejemplo) que retomaron los preceptos organizadores que estamos describiendo, es decir, una grupalidad que aprende y se observa a sí misma, interviene y desestabiliza, a nivel de su praxis. Es conocida la relación entre profesionales de la educación, la salud mental y las artes, y esas organizaciones de derechos humanos; al colaborar, sus participantes se reconocieron en muchas de las metodologías de los *grupos de aprendizaje* formuladas y llevadas adelante por Pichon-Rivière y José Bleger, por ejemplo, o de los postulados del movimiento institucionalista llevado adelante por Barembliit y Saidón. También, parte de las corrientes de pensamiento e intervención con grupos mencionadas, se vincularon luego de la dictadura con movimientos obreros y de trabajadores desocupados, con movimientos sociales y con agrupaciones culturales, dando lugar a una riqueza de tipos de intervenciones, trabajos en y con grupos, y modalidades de organizaciones muy diversas. Aquí también la herencia de los preceptos mencionados se hace evidente, por ejemplo, en algunas de las formulaciones del Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano, de las agrupaciones artísticas que realizan intervenciones en la calle como el Grupo de Arte Callejero o La Garganta Poderosa, o de los colectivos feministas Ni Una Menos.

El *trabajo grupal* es, de acuerdo con esta perspectiva, un saber acumulado y disperso en la Argentina al que se apela a veces de forma explícita, nombrando sus genealogías y prácticas situadas en tiempo y espacio, y a veces en forma no explícita desde la enunciación discursiva pero efectivamente visible al analizar las prácticas concretas que se desarrollan. Muchas de las líneas que dieron lugar a corrientes de pensamiento y acción más tarde diferenciadas (v.g., esquizo-análisis, análisis institucional, socio análisis) se fueron produciendo en convergencias geográficas desplazadas por los exilios (*entre* Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Venezuela y Uruguay, por ejemplo) y ligaron entre sí áreas del quehacer humano distintas, que sin embargo, se *tradujeron* entre sí al realizar la tarea concreta, tales como la lucha por los derechos humanos, el arte (por ejemplo, artes plásticas y artes dramáticas), la clínica terapéutica psicoanalítica, el enfoque educativo de la psicología social y los grupos de aprendizaje y de la educación creativa, el trabajo activista y militante comunitario, estudiantil, gremial y barrial, y la salud pública.

De este modo, podemos ubicar una historia reciente, con trazos

visibles en nuestro presente, que opera por dos desplazamientos concurrentes: geográfico y de campos de práctica. Se han ligado áreas que, de otro modo, probablemente, no hubieran estado vinculadas. Algunas de estas líneas de trabajo se produjeron en lugares público-estatales (servicios de salud pública, servicios de salud mental pública, escuelas, centros culturales) y caracterizaron los desarrollos de Argentina, en este sentido, diferentes a los de otros lugares.

Como reafirmación, dejamos indicado que las memorias colectivas activas, aunque latentes, dan lugar a una serie de recuperaciones de prácticas, discursos y sentidos velados y muchos de ellos, al ser recordados, compartidos en voz alta y recuperados, nos brindan claves genealógicas que vinculan con trazos de experiencia las líneas que estuvimos reponiendo hasta aquí. Profundizaremos en ello en un próximo escrito a partir de un estudio que está documentando las formas en que diferentes espacios públicos y socio-comunitarios realizan acciones transformativas a partir de la lectura y la escritura, pero extendiéndose a otras prácticas.

Notas

1. De esos 53 años hubo un total de 25 gobernados por coaliciones militares-cívicas de signo conservador que accedieron al gobierno por golpes de estado.
2. *La escuela viva* es el título del libro de Cossettini publicado en 1942, por ejemplo, y *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*, es el título del libro de Iglesias publicado en 1957.
3. Por ejemplo, en las relaciones internas y los liderazgos de quienes antes eran delegados sindicales, o de quienes ocupaban roles de dirección en la producción, la mentalidad del empleado en relación de dependencia que aprendió a fuego el mandato “no te pago para que pienses, sino para que ejecutes lo que yo pienso” y que espera la hora en que termine la jornada laboral para despreocuparse de su trabajo, actitudes contradictorias con el nuevo rol de trabajador asociado.
4. Lourau mismo atribuye este concepto a un trabajo anterior de conceptualización realizado por otros autores (Tosquelles, 1993,

- Oury, 1970,y Guattari, 1964).
5. Lourau también habla de esta noción de “saber” y “no saber” sobre el grupo como una cuestión que opera en las relaciones concretas de su constitución y sostenimiento. En la medida en que se produzca algún movimiento de solicitar una intervención (sea del propio grupo por el propio grupo o sea de un referente externo) se entiende que se está produciendo una acción hacia el saber, el querer saber qué está operando, pero está oculto (en términos psicoanalíticos se dirá “inconsciente”).

Referencias bibliográficas

- Altekrüger, P. (2014). La dictadura militar argentina en la memoria: bibliografía selecta. *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 1(1), 133–140.
- Angosto, T. (1993). Entrevista al Dr. Francisco Tosquelles. *Rev. Asociación. Esp. Neuropsiq.* Vol. XIII, 46, 203-210.
- Arakaki, A. (2011). *La pobreza en Argentina, 1974-2006. Construcción y análisis de la información. Fichas de trabajo CEPED*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigación de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Barembliitt, G. (1982). Notas estratégicas a respeito da orientação da dinamica de grupos na América Latina. Em Gregorio Barembliitt (coord.), *Grupos. Teoria e Técnica* (pp. 11-37). Rio de Janeiro, Brasil: IBRAPSI.
- Bayer, O. (1989). *Severino Di Giocanni, el idealista de la violencia*. Legasa Editorial.
- Califa, J. (2016). Obreros y estudiantes, ¿unidos y adelante? Los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires frente al movimiento obrero bajo la “Revolución Argentina”, 1966-1973 *Archivos*, IV(8), pp. 141-160.
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). *Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y 70. Tomo I: 1957-1969. Tomo II: 1970-1983*. Topía Editorial.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. CEAL.
- Cossettini, O. (1945, 2ª edición [1942]). *La escuela viva*. Editorial Losada: Buenos Aires, Argentina. Fragmentos seleccionados.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Etcheverry, D. (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Editorial Nueva Visión.

- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros Editorial.
- Fabris, F. (2009). Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), 11-28.
- Fabris, F. (comp.) (2014). *Pichon-Rivière como autor latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.
- Flórez Flórez, J. y Olarte-Olarte, C. (2020). Por una política de lo turbio. Prácticas de investigación feministas. En Carlos Arturo López Jiménez, editor académico. *Investigar a la intemperie. Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*, páginas 15-57. Pontificia Universidad Javierana.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Post-estructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286.
- Grinberg, L. Langer, M. and Rodrigué, E. (1961 [1957]). *Psicoterapia del grupo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guattari (1964). La transversalidad. Informe presentado al I Congreso Internacional de Psicodrama, París, septiembre 1964. En *Psicoanálisis y transversalidad*, pp. 92-107. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Ardoino, J. Dubost, J. & Levy, A. (1987). *La intervención institucional*. México DF, México: Plaza y Valdés.
- Heras, A.I. (1990). Educación Física, resultados de una experiencia participativa. *Hacer Escuela*, 12(10), pp. 44-47.
- Heras, A. I. (1999). Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change. *Advances in Confluent Education*, 2, 73-107. Zulmara Cline y Juan Necochea editores, JAI Press Inc. Stamford, Connecticut: U.S.A.
- Heras, A.I. y Miano, M.A. (2014). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados, *La Trama de la Comunicación*, 18, 251-271.
- Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Ediciones Incluir.
- Heras, A. I. (2019). Ferenczi's theory on power and its pollination to and within Latin America. *IMÁGO Budapest*, 8(2), 36-44.
- Heras, A.I. (2022). Solidarity within and between coalitions in South America. Presented at the Keynote Address of the *University of Rojava Summer School, Everyday Practices of Decolonization. Lessons from Kurdistan and Around the World*, 2022. June 9, 2022

- Iglesias, L. F. (1957 1ª edición, 1995 edición actual). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen.
- Iglesias, L. F. (1959). La escuela rural unitaria. *El Monito Año 1959*, pp. 3-20.
- Iturraspe F (1986) *Participación, cogestión y autogestión en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241.
- Jelin, E. (2001). Memoria colectiva y represión: Perspectivas comparativas sobre los procesos de democratización en el Cono Sur de América Latina. *Iberoamericana* (Madrid, Spain), 1(1), 143-146.
- Jelin, E. (2020). La historicidad de las memorias. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 50(1), 285-290.
- Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Granica Editor.
- Langer, M., Guinsberg, E., & Palacio, J. del. (1989). *From Vienna to Managua : journey of a psychoanalyst*. Free Association.
- Lindenboim, J. (Octubre, 2011). La pobreza en Argentina a través de una aproximación multidimensional. 1995-2010. Presentado en el *III Congreso de Geografía de las Universidades Públicas*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Lindenboim, J. (2008), "Auge y declinación del trabajo y los ingresos en el siglo corto de la Argentina", en Lindenboim, J. (comp.), *Trabajo, ingresos y políticas en Argentina*.
- Contribuciones para pensar el siglo XXI, Eudeba.
- Lisman-Pieczanski, N., & Pieczanski, A. (Eds.). (2014). *The Pioneers of Psychoanalysis in South America: An essential guide (1st ed.)*. Routledge.
- Longoni, A. (2017) (Editora). *Revolución en el arte*, Oscar Masotta. Editorial Mansalva.
- Lourau, René. (1970). *El análisis institucional*. Introducción. pp. 9-22. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, René. (1970). *El análisis institucional*. Capítulo 7. Hacia la intervención socioanalítica, pp. 262-280. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire", *L'Homme et la société*, N. 123-124, pp. 45-55.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Eudeba.
- Monje, A.M., Burin, D., MTA y Heras, A.I. (2018). Dislocando la propiedad. Un análisis sobre usos del espacio en una experiencia colectiva en Rosario,

- Argentina. *Revista Huellas*, 22(2): 35-54.
- Oury, J (1970). "La psychotherapie institutionnelle de 'Saint-Alban a La Borde ».
Conferencia en Poitiers.
- Pichon Rivière, E. (2008, 26ª reimpresión). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon Rivière, E. (1969a). Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión, pp. 149-160.
- Pichon Rivière, E. (1969b). Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión, pp. 185-190.
- Ponza, P. (2006), Existencialismo y marxismo humanista en los intelectuales argentinos de los sesenta, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Rapalo, M. E. (2012). *Patrones y Obreros. La ofensiva de la clase propietaria*. Siglo XXI editores.
- Rivera Rodríguez, K. (2020). La enseñanza del documental. La experiencia del CUEC entre 1963 y 1975, En Lourdes Roca (coord. editorial) *Métodos en acción. Estudios sobre documental e investigación social*, pp. 63-92. LOGOS, CONACyT e Instituto Mora.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Ediciones Manantial.
- Terán, O. (1991) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*, Buenos Aires, Puntosur.
- Visacovsky, S. (2002). *El Lanús. Memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica argentina*. Alianza Editorial.

Group work, self-management and co-research in Argentina. A theoretical-methodological formulation to analyse the constructions of power

Ana Inés Heras¹

Abstract: *The period 1930-1983 in Argentina is chosen in order to provide an account of the context in which some central ideas on group work were developed in different fields (clinical-therapeutic, educational, artistic-cultural and productive-economic). Based on these aspects, we then explain the development of a theory on power in groups anchored conceptually in three hubs: power in the matrix, dispersion of power and power in parity and mutuality, by linking this theory with work carried out with different types of organisations (schools, universities, work cooperatives, mental health users' cooperatives, family agriculture working groups, community cultural circuits, among others). Finally, some of the current effects of a part of our country's history in connection with other geographies are discussed, effects that will be identified as cross-pollinations, while also examining the place of memory in this context.*

Keywords: *institutional analysis; self-management and co-research; social psychology*

1. CONICET (LICH UNSAM e Instituto para la Incl. Soc. y el Desarrollo Humano)

Address for correspondence: aheras@unsam.edu.ar

Notes on the historical context in Argentina between 1930 and 1983

The decades between 1930 and 1983 were the scene of great social, political and economic contradictions in Argentina. During this period, the country was governed for many years¹ by illegal regimes sustained by civil-military, hierarchical-ecclesiastical alliances and conservative civil society organisations. Converged in tense relationships at the same historical times coalitions of the conservative bourgeoisie with the conservative Catholic Church, the armed forces and trade union sectors of the ideological right, on the one hand; on the other, articulations between factory workers, student and teacher groups, art and cultural spaces and organisations of the Third World church, self-styled national and popular sectors of the left, (see e.g. Califa, 2016) actively participated in favor of workers' rights. See Ponza (2006) for a review of issues linked to nuances and positions of the left, Iturraspe (1986) for a review of co-participation practices in factories and companies, and Arakaki (2011) and Lindenboim (2008, 2011) in relation to income distribution. My analytical reading of these processes is that a profound political and social reconfiguration took place in those fifty years, partly linked to events that occurred in other parts of the world: for example, individuals and families persecuted by Italian, German and Spanish fascism took refuge in Argentina, but at the same time the covert location of German, Austrian and Italian fascist genocidaires also took place here. That the same place was a refuge for victims and murderers presented extremely tense aspects, a distinctive feature of our local environment. The factual aspects that enable this analysis have been documented in various studies, e.g. Bayer (1989); Cavarozzi (1983); Rapalo (2012); Suriano (2001) and Terán (1991).

Throughout this period, there were fierce struggles between coalitions of opposing parties. Many of these disputes were violent and bloody, and conservative governments did not hesitate to support paramilitary apparatuses based on their control of the levers of state power. Indeed, some of the non-conservative governments during the period 1930-1983 were infiltrated by authoritarian forces within their governing coalitions, which generated entire apparatuses of repression. During 1960-70, armed groups were formed from the left, arguing that it was possible to take power by this means, and simultaneously

a process of negotiations, mobilisations and links between urban and rural movements that did not advocate *armed struggle* took place. Their position was to generate alliances between different groups, organisations and political subjects in order to resist the exploitation, plunder and continued dispossession exercised by dominant power groups.

It was in this climate that some organisations and practitioners began to work with, in and on groups. We will use group work here to refer to what we are trying to make visible when we say “working with, in and on groups”. We refer to an approach that considers that every link with group configurations carries (in this approach) a critical reflection on the ways of developing it. Also regarding the relationships within the group and between the group and those who assume coordination roles, which can be internal, semi-external or external roles. Many of these professionals came from the psychoanalytic field and worked closely with people from different backgrounds, trades and professions to generate explanations of the social-political fabric and make it visible, but also to produce ways of dealing with the tensions they witnessed or even, in some cases, were the object of. They understood their profession as a way to understand their reality and also as a way to contribute to the alleviation of unrest, in some cases, or to social-political change in others, and, in other cases, in a combination of both. This was the context in which organisations were created in the fields of psychiatry, psychoanalysis and psychology that proposed ways of intervening in society’s institutions (Baremlitt, 1982; Lisman-Pieczanski & Pieczanski, 2014; Visacovsky, 2002).

From the 1950s onwards, some doctors, psychiatrists, psychologists and psychoanalysts had already been concerned with understanding contemporary processes. They took into account conceptual precepts that linked the sociological theory of organisations, political economy and group theory based on psychoanalysis and psychology as theoretical references, both in Argentina and elsewhere in Latin America (Fabris, 2009, 2014; Fals Borda, 1999).

At the same time, during the late 1950s and mid-1960s, national institutions linked to the intellectual and artistic fields were created (for example, the National Institute of Cinematography) and to the area of scientific and academic research (the National Institute of Agricultural Technology and the National Council for Scientific and Technical

Research, for example), which gave impetus to a network of relations between professionals from different fields. In Buenos Aires, degrees in Economics, Sociology, Educational Sciences, Political Science and Psychology were also created at the National University of Buenos Aires (UBA), a situation that mobilised large human, budgetary and social organisation resources. It was also a time when culture and art acquired clearly political overtones; we can speak of a 'process of growing politicisation of culture and culturisation of politics' (Ponza, 2011, p. 2), in which those who practised psychoanalysis in Buenos Aires in the 1960s were fully involved. In this way, relationships were established between the so-called 'psi field' and other intellectuals, activists and artists (Longoni, 2017).

Several authors from the psychoanalytic and psychiatric field in Argentina forged methodologies and theories of group work in relation to colleagues in Europe, Africa and America. They adopted a point of view linked to the clinic, therapy and learning in different settings, such as work, school, art and cultural organisations, or politics (Heras, 2018; 2019). In Argentina, the first book that took these aspects from a psychoanalytic approach was that of Langer, Grinberg and Rodrigué, in 1957 (*Psicoterapia del grupo*), in which the authors sought to make explicit their theoretical construction to explain what work linked to groups is. They set out an intellectual and conceptual genealogy that enabled the birth of these theoretical constructions. This pioneering text must be situated in relation to concerns that these authors held in the local context and which they linked, in turn, with what had been done in other geographies. In the case of Langer, for having been persecuted in Europe and taken refuge in South America, and in the case of Grinberg and Rodrigué, for having trained with European professionals. Dagfal (2009) and Lisman-Pieczanski and Pieczanski (2014) carry out a historical reconstruction and give an account of the different and diverse relationships between psychoanalysts, doctors, psychologists, philosophers, artists and intellectuals of this period.

Group work and school education

From the school field and with other philosophical and political referents, the effects of a pedagogy in and with groups were being documented, without, however, calling it that. For example, Olga Cossettini (1945),

Luis F. Iglesias (1957; 1959) and Delia Etcheverry (1958) were teacher-researchers who were concerned with analysing what their own and similar pedagogical proposals produced. An important part of these productions focused on understanding the dynamics of the school classroom. The classroom space was conceptualised as a working group, and the complex interweaving between this space and group and other social, political and community groups was addressed. These authors, like Grinberg, Langer and Rodrigué, were aware of the importance of *groupness* and took into account that the different configurations in which their students were involved could offer both regressive and transformative potentials. They took as a reference the urban, semi-urban and rural working-class families they worked with in the provinces of Santa Fe and Buenos Aires, and considered the socio-historical conditions of their reproduction and the potentialities offered by the invention of an educational toolkit built together with children, families and the community. They published their landmark books with titles revealing their conception² ; their work took into account the notion of group, at least in three senses: as a learning group, as a group to work on links, and as a group where the relations between constituted social groups (family, school, community, for example) could be examined and analysed.

In this way, and perhaps with a different vocabulary and concepts, these educators founded in Argentina an approach congruent with group theory. Likewise, various educational currents developed in Argentina, within schools and other socio-community organisations, which took on different names, such as *popular education*, *liberating education*, *participatory education*, among other perspectives (Elisalde and Ampudia, 2008). In all of them, there is a concern for group work and a translation of this perspective into pedagogical and reflective methodologies that make it possible to address the issue of interpersonal and social ties.

According to my own analysis, I can see that there were a large number of proposals of this kind, most of them linked to three different currents with a strong presence in Argentina in the 1960s: that of education carried out by organisations from the Judeo-progressive camp nucleated in the Idischer Kultur Farband (ICUF Argentina), with methods of participatory and self-managed education; that of school education linked to anarchist, socialist and communist militancy, which

took the angle most closely linked to the contributions of psychoanalysis and psychology to education; and those linked to the field related to liberation theology, which looked more to the referents of philosophy for their foundations. Common to all currents is a concern with what already in the 1970s adopted the name *group dynamics and learning*.

Group work and social psychology

Simultaneously, Henri Pichon-Rivière (1969a, b; 2008) was exploring the relations between psychiatry, psychoanalysis, learning and social transformation, developing a theory to explain the relation between the unconscious and the conscious as tethered to linkages, while exceeding the intrapsychic. By being interested in linkages, Rivière argued that mental pathologies could be understood as emerging from the malaise of their reference groups (family, community, society) and that their treatment would then always be a *social psychology*. He also postulated that it was possible to intervene in society to create conditions of health prophylaxis, on the one hand, and to create conditions in which those who suffered or were suffering from malaise could be incorporated, supported and cared for, on the other hand.

These formulations were part of a more comprehensive project that Rivière developed with other professionals (e.g., José Bleger, Edgardo Rolla, Ana Quiroga). Their programme focused on learning as a dynamic and indeterminate movement, always carried out with others, in which reality is both known and constructed, and in which a process - and not a *state* or status of being - is thus configured. It follows that this process is a continuous becoming in contexts marked by contingencies that are not entirely predictable; “man in situation” was Rivière’s expression. He thus postulated that groupalities construct both potentially regressive situations that produce illness, as well as potencies and situations of social, therapeutic, clinical and intellectual transformation. In this way, he indicated that in group work there is a “process of instrumental appropriation of reality in order to modify it” (Rivière, 1995, p. 24) but he also indicated that each subject is traversed by asymmetrical power relations (Rivière, 1969) by being situated in various types of organisations (family, community, school, church, for example) which assume hierarchical and even authoritarian forms of linkage and - therefore - contain a large toolbox of regressive domination

(Rivière, 1986).

In turn, Pichon-Rivière (1985) related learning to two concurrent processes, the construction of group knowledge about the *subject being worked on and about the way* in which the subject is worked on. He thus conceived a dialectical learning matrix, which allowed Rivière, Bleger, Rolla, Bauleo, Rodrigué and other professionals working together, to observe how symbolic productions are generated that allow them to process - through the work of the group itself - the self-awareness of their different knowledge (practical, preconceptual and conceptual).

I interpret P. Rivière's work with groups as seeking to catalyse a *distributed* appropriation of group symbolic creation, as has been argued in Heras (2018). This form of *distributed* appropriation of power results in the development of capacities of interpretation of the group's own social situations, while at the same time having effects on how decisions are made regarding the resolution of its task and problems, making it possible to understand new aspects of the reality that is inhabited, beyond that particular working group: with social and political projection to the socio-historical context. Rivière was clearly a pioneer in this respect. The creation of the school of social psychology, after Rivière's split with the Argentine Psychoanalytic Association, was a strategy to explain and further develop this theory based on a systematic practice with, in and on groups (Rivière, 1969a).

Rivière was strongly focused on the conceptual theoretical tools he produced from 1957 onwards being verified in his practice; likewise, much of his conceptual production was generated from his observation of the links in concrete learning situations (his practice) in which he also participated and from which he began to generate theoretical explanations. Similarly, Rodrigué, Bauleo, Ulloa, and later Saidón, Barembliitt, Del Cueto and Pavlovksy, as documented, for example, in Carpitnero and Vainer (2004), among others, were also producing theory and practice in and with groups which, taken as a whole, allows us to locate some questions about the ways in which power is constructed. In short, although some of the authors mentioned may have taken the question of power explicitly (as in the case of Bauleo and Barembliitt), others have generated a production of professional practice and conceptualisation that ultimately returns to the question of power. In all the cases of the names cited here, as documented in Heras (2018, 2019), this concern was linked to two issues: the power

of transformation towards justice (social, economic, cultural, gender) and the power of production of a dis-alienated life, which some of these authors theorised more explicitly from their links with the philosophy of Spinoza and the philosophies of Guattari and Deleuze (this is the case of Saidón and Del Cueto, for example).

Group work and transformation

According to this interpretation of group work that I have been describing, group self-awareness is oriented towards making the implicit explicit, making the veiled and the latent observable, procedures that come from psychoanalysis. As we said, this orientation of group work transcended the clinic and therapy, and began to be made available to different types of participants in various types of organisations. Within this theory, by making available to the group and dispersing access to and work with group symbology, there is an unfolding of creation with a view to the transformation of bond structures, be they familial, institutional, communal or social. This group work implies that, when it is made explicit, tensions become visible, opacities that otherwise remain veiled, and possible differences that may not be easily reconciled, as we will explain later.

Taking as a whole the developments explained in previous sections, we reaffirm that perspectives linked to group work were sustained and systematised, crossed by relationships that were built in non-linear spatial and temporal movements. Some links were the product of academic training and professional work; others were developed in internationalist activism and as a result of diasporas, which made it possible to hold conversations between professionals from both similar and opposing currents, and dialogues between organisations that conducted practices linked to group work with similar and dissimilar perspectives. From these differences emerge fields of practice as completely different as institutional analysis and group work for capitalist business management, a phenomenon that also took place in other parts of the world such as France and the United States, more or less contemporaneously. As we have indicated, these movements were generating complementary but different disciplinary and practice fields, such as the aforementioned social psychology and learning groups of E. P. Rivière, José Bleger and José Bleger. Rivière, José Bleger and Ana

Quiroga, the therapeutic group work of Ulloa and Saidón, the artistic-clinical and dramaturgical work of Pavlovsky and Briski, the so-called schizoanalysis promoted by Barenblitt in exile together with Saidón and Khamkhaghi, the institutional analysis and intervention through psychodrama by Ana del Cueto, and the institutional analysis performed by Ana Fernández and Lidia Fernández. These developments were also linked to the production of knowledge that was identified as co-research (see Heras et al. (2020) for a detailed development in this regard).

Group work and theoretical construction on power: Power in enmadre, power dispersion and power in mutuality.

In order to enter into the discussion on the relationship between group work and conceptual characterisation of power, we approach a first feature linked to promoting the instituting forces through co-analysis and co-research. These perspectives have a strong methodological concern. The focus is on the analysis of the instituting, which includes a conceptualisation of its contribution to the political, social, cultural, learning and bonding transformation.

Connecting with what has been presented so far as the context of our work in Argentina, we describe below a conceptual and epistemological construction for group work, in relation to co-research and co-analysis. This conception is part of a Collectively Owned Collaborative Research Programme (Heras et al., 2014) (the Programme, hereafter) that is rolled out with different types of organisations, of which many of the members of the Programme are part or have participated in other moments of our lives: schools, work cooperatives, mental health users' cooperatives, family agriculture working groups, community cultural circuits, universities, among others. We have been conducting a process of co-research on learning self-management, defined as an organisation of the task in which its members are collectively responsible for the means of production and decisions. In a complex way, some of these collectives produce their work within hierarchical-bureaucratic institutions (a university or an institute of agricultural technology) and, therefore, do not have full decision-making authority either. In such spaces, we speak of co-management or the generation of self-managed spaces within

bureaucratic and hierarchical organisations.

The fundamental premise of the Programme is that all research is a generation of knowledge that can seek organisational forms to be produced collectively and returned to the group that generates it; in this case, the content of what returns to the group is linked to self-management and its effects on learning. The conceptual, epistemological and methodological approach presents some invariants that are synthetically characterised below. Some points are then developed in order to link them to the analytical description of situations worked on in this way, and terms that we have coined in order to develop a conceptualisation of power are explained: *in dispersion, in parity and mutuality, and in enmadre*.

The invariants

Collaborative, collectively owned research work on self-management learning has been developed by our working group since the 1980s through activities in Argentina and the United States (e.g. Heras, 1990; 1999). Initially, work was documented in work cooperatives, community groups, schools and recreational organisations. In those first moments, authors from different backgrounds and geographies were taken as references, among them René Lourau, Georges Lapassade, Paulo Freire, Ana María Fernández, Lidia Fernández and Janusz Korczak. The reading of these references allowed us to construct two epistemological precepts:

- research is in fact an intervention to generate knowledge, from which follows the need for analysis of the relationships in which it is produced,
- when knowledge is conceived in this way, it has the possibility of re-entering doubly: to the group that produces it and to the society where that work experience is inscribed.

The work of Lourau (1970, 1987, 1987, 1997, 2001) and Lapassade (1977 a, b) inaugurated at the time a systematic framework, both technical and conceptual, for approaching the analysis of institutions together with their participants, and produced a technical baggage that was taken up and transformed by our team. For example, the notion

of *institution* developed in Lapassade's work allows us to observe the conceptions internalised in any singular institution (a specific family, workplace, or school, for example).

It should be recalled that Lapassade directly addressed university situations with his interventions and theoretical formulations to analyse what was happening in the interactions of specific groups and to highlight what the participants were internalising as "institution" in relation to education at the university. He distinguished that hierarchical relations are presupposed in these frameworks as a criterion that organises and gives meaning to what teaching is about. He pointed out the notion of "possession" of knowledge by those who occupy the teaching role, and the notion of knowledge-power effected by the organisation as a whole, thus distinguishing the "knowing - not knowing" poles as constituting the most frequent relations in these spaces. It was from these perspectives that Lapassade produced a theory and practice of institutional intervention that he called *pedagogical self-management*. His proposal was related to a way of working in which students and teachers would become cooperating subjects in the production of knowledge and could make decisions not only about group dynamics but also about the contents, the times for the tasks, the spaces where they would be carried out and the ways in which the productions would be objectified, as well as the evaluations of what was produced.

Lapassade's production allowed us to construct a way of thinking about learning in organisations that call themselves "self-managed" or use other semantically related terms (e.g. "self-governed group", "group that decides", "group that participates and decides") without explicitly referring to the term. It also made it possible to locate an important core of meaning for everyday practice in these particular groups: the notion of parity (which in some groups is formulated as "horizontality", "direct participation in decision-making by all" or "assembly character").

However, we have also found that parity sometimes seems to be present by definition and to remain located at a merely discursive level (a formulated signifier without referential content articulated in practices or meanings) or else to be located in a tense way (between practice and discourse) and sometimes become a symptom of *something unresolved*. Therefore, when we work with groups or in our own university teaching and research group (which we also organise with the notion of parity and refer to as self-managed and/or co-managed,

depending on the situations and relationships), we find that *parity* is constantly re-actualised in our work, through being observed and made available for analysis in order to be understood and reconstructed. Here we take into account Rivière's contributions with respect to the theory of the link since, when we carry out group work, parity is located as a *form* of link that is constructed simultaneously in the unconscious and in the conscious, and claims to want to construct power that tends towards horizontality and reciprocity or mutuality. The analysis of the symptoms, the tensions, the contradictions or incongruities between the relational forms, the types of power that they articulate (or not) and the statements that are sustained about these aspects, constitute part of the material of analysis, which we also link to an analysis of our involvement (in the Louronian sense).

Examples and their conceptual elaboration

The following is an example of this conceptualisation and practice in university teaching. I speak here in the first person because I am ultimately responsible (in the eyes of the university) for this task. I propose to the classes I work with to learn simultaneously about three contents: those of the subject (called *Epistemologies of science and other ways of knowing*), *those of group work and the contents related to reading and writing* in the university environment. In order to carry out concrete operations on these contents, we work in four-hour sessions (it is designed this way in the curriculum), a situation that provokes resistance from different participants when the course begins. As we have already learned that time in class is an analyser, in order to begin our relationship with the group, we make decisions about its use every four-month period. Let us remember that the theory of socio-analysis indicates that in general there are three issues that are analysers: libido, power and money, although money can be thought of loosely as a *resource and, in this sense, we take time as a resource*.

For example, in 2020 (first semester) it was decided that during the first hour we would work in small groups of students to elaborate between pairs on aspects of the readings or concepts; then, for fifteen to twenty minutes, we would enter the large group through some artistic performance that someone prepared in advance and that may (or may not) have to do directly with the academic curricular content

to be worked on that day; then there would be a block of an hour-and-a-half of continuous work on the theme prepared in the design of the programme, which takes into account the prescriptions of the university curriculum decided in other spaces, and this work can take different forms (exhibition, exercise, dialogue, exhibition and debate, among other modalities); and finally, the remaining time is left open to reflect, ask each other about what we have been doing, propose ideas, design proposals or analyse any discomfort or difficulty (assembly space). This modality of work has been implemented in both face-to-face and virtual formats during the pandemic.

So far, the evaluations that students carry out after their courses with us, and which are administered centrally by the university and anonymously by the students, reveal a high level of interest in the methodology and a discovery of notions that they had not learned or experienced conceptually or experientially along any other educational pathway so far. Also, most of them say they want to implement this approach in their own teaching or coordination practices (some of the students have already graduated from a previous university with a technical or teaching degree when they attend our university and our courses).

In this way we believe that the lived experience of experiencing *power in dispersion* (as we conceptualise this mode of group work on decisions), taking into account parity as an organising axis towards which one tends, and considering that it is always in tension, enables a quality of power that I have called *enmadre power* (Heras 2018; 2019). Here, power as a parent means a recognition of the generative instituting power, distributed as much as possible in all the bodies and psyches that are called upon to work together in a group and on the specific group, and endowed with the quality of caring for the common in a sustained way (in the example we give, what is cared for is the time, the contents of learning, the forms of bonding, the taking of the word, the listening to the voice and the singularity that each participant brings, among the aspects that the students have most highlighted in their evaluations).

We will give another example linked to the work with cooperatives which we carry out in our Programme. To do so, let us first recall that Lourau (1970, Introduction) proposed the idea that the institutions of society are usually defined by means of a universal (in the case in point, the example could be “the cooperative”) which is dialectically opposed

by something particular (“the non-cooperative / the capitalist enterprise or the individual entrepreneur”) and from which a singularity, “this or that particular cooperative”, can be discerned. What he is trying to highlight is that any human being tends to operate in the world on the basis of universal and particular referents (a definition and an opposition, first) and to act in a contextually situated, contingent and immanent singular. Institutional analysis develops its practice to make explicit how the singular is traversed by these universal and particular notions. These aspects have also been addressed and incorporated into the analysis by authors from the feminist field, with somewhat different formulations, to indicate that by identifying these semantic constructions of the universal/particular/singular it is possible to deconstruct their modes of operation and propose other forms (e.g. Gibson Graham, 2002, or Flórez Flórez and Olarte Olarte, 2020).

Every production of a “universal” and a “particular” is such at a given moment in time, in a socio-historical context that produces the institutions of society and is singularised. In our practice with groups we see how this triad operates constantly in everyday reality. In a company recovered by its workers with workers’ self-organisation when the organisation had been declared bankrupt and after being cleaned out by the bosses, for example, the memory of the previous situation of the same company (under the bosses) acted in permanent tension with the existence of a new institutionality. Here, we found that the universal labour was signified as “work under boss” and that the particular “work without boss” constituted, in fact, by producing a moment of self-management, a singular, that cooperative which is that recovered enterprise. However, the universal under employer as an implicit norm of the instituted work acted on that cooperative in that present, in the materiality (the layout of the machines, the hierarchical structure endorsed by the collective labour agreement of the union, with its correlate in the salary scale, etc.), and in the links³.

These aspects were made visible when we were consulted about how to think about the Internal Regulations. We tried to analyse, together with them, these semantic operations and materialised them in a series of notions about what work is for each of the members and how work was constituted in this new collective situation, since objectifying these notions in Rules highlighted all the explicit and other veiled conceptualisations.

In developing his theory, Lourau coined two concepts that are important to highlight for what we want to continue to point out here: segmentarity and transversality. By segmentarity he means how each member of any group is there (in that group) but at the same time is in other groups or participates in other situations. In this way, we are constantly in one place but referencing multiple other places. Segmentarity in turn is proposed, from this theory, together with the notion of transversality⁴. What this notion allows us to explain is the question that occurs in every group and which refers to making explicit the possibility that relations are neither totally horizontal (however much we may intend parity, there is never full horizontality) nor totally vertical (however many roles, functions and even hierarchies exist, in concrete interaction these can be transformed, challenged, disregarded, or be necessary for one part of the task and be called into question for other aspects of what is carried out). In this way, every group (both those created in bureaucratic and hierarchical organisations whose function is imposed from above, and those that are self-instituted) has initially and by definition an intention or desire for “grouping”, if that is redundant, and therefore a fantasy of cohesion; however, in everyday work, (interactive) situations are constructed that highlight the fragility of this grouping, and the concepts of segmentarity and transversality would allow us to observe this concrete mode in each grouping.

Here is another example: in the self-management groups we have been working with, we find a situation that is often made explicit, called by them “militant work”. This is especially the case in the groups that call themselves militant collectives and acquire the characteristic of a multiple activity as a distinctive mark of self-management, although they call it by other terminology: being active in many spaces at the same time, for example, being part of the organisation but also part of the group, the community and the movement, or putting their bodies into everything, among other similar formulations. Here these terms in use by participants allude to their everyday actions as part of what they conceive of as militancy, i.e., activism understood as political. In some cases, such activism is as part of a political party (“the grouping”) but in others it is as part of their neighbourhood (community) or social movement in which that neighbourhood participates (movement).

What is often not made explicit in these groups, however, is that these multiple memberships - despite appearing naturally synergistic

from their own common sense to the participants - often come into tension for the same participant or between participants because of their dissimilar dedications to each of these situations. Here, our research with the groups has attempted to make the multiple belongings visible, and then to ask what it is possible to see by making explicit the concrete and singular belongings of each participant, for example, which specific political grouping their perspective responds to, in which neighbourhood and collective their actions are inscribed, and which social movement their practice is linked to, among the aspects that systematically emerge for analysis. This has allowed us to highlight segmentarity and its effects on the groups and to locate situations that seemed to be simply “logistical” and begin to understand them as situations where there were other aspects to analyse: desire; training; interest; availability of time; affinity between members of our group. We were also able to put the multiple membership of our team at the disposal of the groups and the Programme, observing the effects of this multiple membership, both in its segmentary and divergent character, as well as in a potential convergent character towards the task. For this purpose, the notion of the self-managed group was taken, which studies self-management and which can promote a type of link in a state of mutuality in different transversal and segmented configurations, which can return to the group’s work in another way. Here, state of mutuality refers to a way of being among ourselves that gives segmentarity a valence and turns it into a signifier that names the following meaning: while some of us are doing something (for the group), others are doing something else (at the same time), which does not necessarily mean that they do not belong equally to the group or that they are not concerned with its maintenance or their commitments to it, but that at that moment, in that state (which is by definition transitory, i.e. non-essential), they are elsewhere. We thus analysed situations where segmentarity could return to the group as a state of mutuality, but we also found situations where segmentarity is more powerful than mutuality and is difficult to observe and work with. It remains at least formulated for the group as a question to continue working on.

This self-analysis also enabled us to return to work with another group, a worker cooperative of professional communicators, to observe with them the situations that arise when some of the members are not willing to cooperate with their regular clients (who had business

relations with them prior to the formation of the cooperative). Once again, by introducing this view of group work, with these ways of understanding situations, a first move is made, which simply consists of making visible and enunciable something that operates in a way that otherwise seems incomprehensible or is veiled and causes tension. It then opens up the possibility of an innumerable number of other possible movements, which (by definition) it is not known what they will be and are part of the group's instituting. What we also seek to highlight in these operations is the quality of power that is being configured in the practices, statements and meanings, when they are analysed: are they practices that effect a dispersed power or tend towards concentration? Are they practices that occur in parity and mutuality or tend towards differentiation by self-assigned status? Are they practices that exercise care for the common and communalise it in a constant way or are they practices that violate the common and its communalisation?

Theoretical scores: self-analysis, co-analysis and co-research

We have distinguished that in our work in and with organisations we have been able to take the theoretical tools of institutional analysis, social psychology, education with creative nuances, to produce knowledge about how self-management is learnt, in the case of this specific topic, and how this learning can re-enter the group to understand the conditions of its realisation. As we have indicated, the already classic concepts we have been recounting (segmentarity, transversality, instituted-institutional, for example) are made available to our work and produce socio-analytical effects.

These productions are generated with agreements that are verbalised and written down at the beginning of the links we establish and are signed (literally) by all of us who work at each time and place. However, some situations along the way have alerted us to the almost naïve nature of this mechanism for generating work agreements, as we have had two similar situations in which it was decided to stop collaborating because the analysis of what we were learning proved impossible to elaborate and continue working on. In these two cases we found that actions of obstruction, defiance of the joint work and verbal aggression were developed, which indicated symptoms of deep disagreement. We tried to elaborate our analysis together in order to make visible the

observation that the group configurations held some individuals as the ultimate decision-makers, even when assemblies were held and debates and agreements were established.

With these two examples we wish to endorse the conceptualisation we have been proposing, in the following sense: in this type of work, where the task is to know collaboratively about our own work, by documenting this knowledge and making it circulate, there is a continuous instantiation of knowing-not knowing. Thus, at the same time that we say we want to know (to know, to produce that knowledge, to make it visible), we (all of us who participate) may also want to maintain veiled zones. The concrete investigation of what becomes visible and what remains veiled - and enters as a symptom, for example - is a very complex task that can only be done as we go along. It requires a complex, detailed and time-consuming physical, mental, emotional and cultural preparation.

In the following, and to close this section, we provide some practices that account for this knowing-not knowing⁵ produced by different groups as actions of self-analysis, co-analysis and co-research (some others have already been documented in Heras, 2018, 2022):

1. Design of self-analysis devices that allow or facilitate group discussion, or make explicit some of the analysers that circulate and sometimes remain unnamed. In many groups, we find the institutionalisation of these spaces, coordinated by some members of the collective. In some other groups, we find spaces of this type but which the group requests to be coordinated by outsiders. Finally, it is our own approach to the groups when they invite us to participate in their work, or when we invite them to be part of the Programme, which often acts as that space in itself, when the joint research is set in motion. The names assumed by some of these devices are in themselves emergent of what they make us see: the “Cargamentodromo” of the Estudio Contable Cooperativo (ECC), a cooperative of accountants, is a system whereby each member of the cooperative has access to rate their own sense of “burden” with respect to the task, and it works in such a way that it is made visible through animal figures that the cooperative has chosen to signify the subjective burdens, as they call them. The animals are: hummingbird, which symbolises little or no load; kangaroo, which

- symbolises a larger load but easy to carry; camel, which symbolises an even larger load and a demanding situation comparable to life in the desert in the imaginary of these members; and the pregnant mule climbing the slope, which represents the maximum load. This way of visualising each partner's relationship to the task allows them (with humour) to take into account different sensations in relation to the work and then to elaborate on them and seek internal justice, taking here the notions of parity and mutuality to which we alluded.
2. Successive discussion and modification of the Internal Regulations or their equivalent, taken as a "dynamic" instrument, in the sense that they can change frequently and reflect the evolution of the rules as a function of the changes occurring in the groups, in the micro and macro context and in each of the members. Cases in point include the Pronoar cooperative in Rosario, which modified its rules five times in five years, the changes made to the Pigüé rules in the Province of Buenos Aires as a result of proposals to incorporate collective productivity awards in some sections and the analysis in the assembly of the effects this generates, or the changes to the UST rules in the Buenos Aires conurbation in the way the performance of member workers is evaluated. These processes are being systematised by our team and are the subject of another editorial study.
 3. Participation in spaces of articulation with other groups and development of activities of exchange and recognition of the problems that arise in order to identify the universal, particular and singular and to share ways of solving singular problems, operating as mirrors of other organisations, as occurred with some workshops developed by FEDECABA's Training Secretariat in conjunction with Idelcoop, IUCoop and the Institute for Social Inclusion and Human Development, all organisations whose mission is linked to collective associated work.
 4. Request for help from professionals with different methodologies and different theoretical frameworks: from social psychology, whose reference is P. Rivière, in the case of the cooperative warehouse InLaKech; from institutional analysis, with its different lines and schools: Lourau, Lapassade already mentioned, and in our country, Bauleo, Ulloa, Saidón, A.M.Fernández among others, as in the photographers' cooperative La Indómita Luz or in the

ECC mentioned above; of therapies based on constellations (Bert Hellinger) in the beer cooperative Movimiento Cajonardi; of psychodrama, with referents such as Pavlovsky and Moreno; of the Theatre of the Oppressed (Augusto Boal) in the Cooperative of the Bar de la Casona de Humahuaca, to intervene or accompany the group in this analysis.

These frameworks and approaches varied in their original focus of analysis, but taken together and made available for group work, as we have argued, they present a number of regularities:

- An interest in understanding the ways in which small group dynamics allow us to elucidate and intervene in society.
- Experimentation, in and with small groups, to produce forms of learning that can contribute to physical and mental health, in that such groups not only produce learning about a particular content but also about the way they interact and about the contents of society that enter (perceptibly or sometimes imperceptibly) into the work in such small groups.
- Theorisation on the links for a working methodology as a way of understanding the social-historical in order to seek to transform it (Rivière and Bleger called this the technique of the operative working group, for example, and Lapassade conceptualised it from the notion of pedagogical self-management).
- Composition of theories and practices for the co-production of knowledge to critically review the positioning of scientific research or professional know-how.
- Critical stance on colonial or neo-colonial forms of domination, forged over centuries and which still today sustain a hierarchical and authoritarian matrix, not only between nations on different continents but also within nations.

Some points by way of partial conclusions

The programmatic and epistemological convergences from different areas and disciplines described throughout this paper have produced socio-political effects in Argentina that we have called pollination.

We propose to think about their crossings and fertilisations over time through what in the field of human rights is called active memory (Jelin, 2001, 2014 and 2020). From this perspective, historical memory is active and alert, and it is reconstructed and recomposed, offering possibilities for entire groups to act taking into account a wealth of practices, discourses and meanings that may (or may not) be explicitly recognised and verbalised, but which produce effects.

It is important to note that, despite the persecutions and assassinations, during the years of the dictatorship (1976-83), and later as well, a series of groups developed (Mothers and Grandmothers of Plaza de Mayo, H.I.J.O.S. for example) that took up the organising precepts we are describing, that is, a groupness that learns and observes itself, intervenes and destabilises, at the level of its praxis. The relationship between education, mental health and arts professionals and these human rights organisations is well known; in collaborating, their participants recognised themselves in many of the learning group methodologies formulated and carried out by Pichon-Rivière and José Bleger, for example, or in the postulates of the institutionalist movement carried out by Baremlitt and Saidón. Also, some of the aforementioned currents of thought and intervention with groups were linked after the dictatorship with workers' and unemployed workers' movements, social movements and cultural groups, giving rise to a wealth of types of interventions, work in and with groups, and very diverse organisational modalities. Here too, the legacy of the above-mentioned precepts is evident, for example, in some of the formulations of the *Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano*, of the artistic groups that conduct street interventions such as the *Grupo de Arte Callejero* or *La Garganta Poderosa*, or of the feminist collectives *Ni Una Menos*.

Group work is, according to this perspective, an accumulated and dispersed knowledge in Argentina which is sometimes explicitly appealed to, naming its genealogies and practices situated in time and space, and sometimes not explicitly from the discursive enunciation but effectively visible when analysing the concrete practices that are developed. Many of the lines that gave rise to later differentiated currents of thought and action (e.g., Many of the lines of thought and action (e.g. schizo-analysis, institutional analysis, socio-analysis) were produced in geographical convergences displaced by exile (between Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, Venezuela and Uruguay, for example)

and linked different areas of human endeavour, which nevertheless translated into each other when carrying out the concrete task, such as the struggle for human rights, art (for example, visual and dramatic arts), the psychoanalytic therapeutic clinic, the educational approach of social psychology and learning groups and creative education, activist and militant community, student, trade union and neighbourhood work, and public health.

In this way, we can locate a recent history, with visible traces in our present, which operates by two concurrent displacements: geographical and in fields of practice. Areas that would otherwise probably not have been linked have been linked. Some of these lines of work were produced in public-state places (public health services, public mental health services, schools, cultural centres) and characterised Argentina's developments, in this sense, different from those of other places.

As a reaffirmation, we indicate that active collective memories, although latent, give rise to a series of recoveries of practices, discourses and veiled meanings and many of them, when remembered, shared aloud and recovered, provide us with genealogical keys that link with traces of experience the lines that we have been repropounding up to this point. We will explore this further in a forthcoming paper based on a study that is documenting the ways in which different public and socio-community spaces carry out transformative actions based on reading and writing, but extending to other practices.

Notes

1. Of those 53 years, a total of 25 were governed by conservative military-civic coalitions that came to power through coups d'état.
2. *La escuela viva* is the title of Cossettini's book published in 1942, for example, and *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora* is the title of Iglesias' book published in 1957.
3. For example, in the internal relations and leadership of those who were previously union delegates, or those who occupied management roles in production, the mentality of the dependent employee who learned by fire the mandate "I don't pay you to think, but to do what I think" and who waits for the end of the working day to stop worrying about his or her work, attitudes that contradict

- the new role of the associated worker.
4. Lourau himself attributes this concept to earlier conceptualisation work by other authors (Tosquelles, 1993, Oury, 1970, and Guattari, 1964).
 5. Lourau also speaks of this notion of “knowing” and “not knowing” about the group as a question that operates in the concrete relations of its constitution and sustenance. To the extent that there is any movement of requesting an intervention (either of the group itself by the group itself or by an external referent) it is understood that there is an action towards knowing, the wanting to know what is operating, but it is hidden (in psychoanalytic terms we would say “unconscious”).

References

- Altekrüger, P. (2014). La dictadura militar argentina en la memoria: bibliografía selecta. *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 1(1), 133–140.
- Angosto, T. (1993). Entrevista al Dr. Francisco Tosquelles. *Rev. Asociación. Esp. Neuropsiq. Vol. XIII*, 46, 203-210.
- Arakaki, A. (2011). *La pobreza en Argentina, 1974-2006. Construcción y análisis de la información. Fichas de trabajo CEPED*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigación de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Baremblytt, G. (1982). Notas estratégicas a respeito da orientação da dinâmica de grupos na América Latina. Em Gregorio Baremblytt (coord.), *Grupos. Teoría e Técnica* (pp. 11-37). Rio de Janeiro, Brasil: IBRAPSI.
- Bayer, O. (1989). *Severino Di Giocanni, el idealista de la violencia*. Legasa Editorial.
- Califa, J. (2016). Obreros y estudiantes, ¿unidos y adelante? Los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires frente al movimiento obrero bajo la “Revolución Argentina”, 1966-1973 *Archivos*, IV(8), pp. 141-160.
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). *Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y 70. Tomo I: 1957-1969. Tomo II: 1970-1983*. Topía Editorial.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. CEAL.
- Cossettini, O. (1945, 2ª edición [1942]). *La escuela viva*. Editorial Losada: Buenos Aires, Argentina. Fragmentos seleccionados.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Etcheverry, D. (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Editorial Nueva

Visión.

- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros Editorial.
- Fabris, F. (2009). Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), 11-28.
- Fabris, F. (comp.) (2014). *Pichon-Rivière como autor latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.
- Flórez Flórez, J. y Olarte-Olarte, C. (2020). Por una política de lo turbio. Prácticas de investigación feministas. En Carlos Arturo López Jiménez, editor académico. *Investigar a la intemperie. Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*, páginas 15-57. Pontificia Universidad Javierana.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Post-estructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286.
- Grinberg, L. Langer, M. and Rodriguè, E. (1961 [1957]). *Psicoterapia del grupo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guattari (1964). La transversalidad. Informe presentado al I Congreso Internacional de Psicodrama, París, septiembre 1964. En *Psicoanálisis y transversalidad*, pp. 92-107. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Ardoino, J. Dubost, J. & Levy, A. (1987). *La intervención institucional*. México DF, México: Plaza y Valdés.
- Heras, A.I. (1990). Educación Física, resultados de una experiencia participativa. *Hacer Escuela*, 12(10), pp. 44-47.
- Heras, A. I. (1999). Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change. *Advances in Confluent Education*, 2, 73-107. Zulmara Cline y Juan Necochea editores, JAI Press Inc. Stamford, Connecticut: U.S.A.
- Heras, A.I. y Miano, M.A. (2014). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados, *La Trama de la Comunicación*, 18, 251-271.
- Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Ediciones Incluir.
- Heras, A. I. (2019). Ferenczi's theory on power and its pollination to and within Latin America. *IMÁGÓ Budapest*, 8(2), 36-44.
- Heras, A.I. (2022). Solidarity within and between coalitions in South America. Presented at the Keynote Address of the *University of Rojava Summer School*,

- Everyday Practices of Decolonization. Lessons from Kurdistan and Around the World*, 2022. June 9, 2022
- Iglesias, L. F. (1957 1ª edición, 1995 edición actual). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen.
- Iglesias, L. F. (1959). La escuela rural unitaria. *El Monito Año 1959*, pp. 3-20.
- Iturraspe F (1986) *Participación, cogestión y autogestión en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241.
- Jelin, E. (2001). Memoria colectiva y represión: Perspectivas comparativas sobre los procesos de democratización en el Cono Sur de América Latina. *Iberoamericana* (Madrid, Spain), 1(1), 143-146.
- Jelin, E. (2020). La historicidad de las memorias. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 50(1), 285-290.
- Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Granica Editor.
- Langer, M., Guinsberg, E., & Palacio, J. del. (1989). *From Vienna to Managua : journey of a psychoanalyst*. Free Association.
- Lindenboim, J. (Octubre, 2011). La pobreza en Argentina a través de una aproximación multidimensional. 1995-2010. Presentado en el *III Congreso de Geografía de las Universidades Públicas*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Lindenboim, J. (2008), "Auge y declinación del trabajo y los ingresos en el siglo corto de la Argentina", en Lindenboim, J. (comp.), *Trabajo, ingresos y políticas en Argentina*. Contribuciones para pensar el siglo XXI, Eudeba.
- Lisman-Pieczanski, N., & Pieczanski, A. (Eds.). (2014). *The Pioneers of Psychoanalysis in South America: An essential guide (1st ed.)*. Routledge.
- Longoni, A. (2017) (Editora). *Revolución en el arte*, Oscar Masotta. Editorial Mansalva.
- Lourau, René. (1970). *El análisis institucional*. Introducción. pp. 9-22. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, René. (1970). *El análisis institucional*. Capítulo 7. Hacia la intervención socioanalítica, pp. 262-280. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire", *L'Homme et la société*, N. 123-124, pp. 45-55.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Eudeba.

- Monje, A.M., Burin, D., MTA y Heras, A.I. (2018). Dislocando la propiedad. Un análisis sobre usos del espacio en una experiencia colectiva en Rosario, Argentina. *Revista Huellas*, 22(2): 35-54.
- Oury, J (1970). "La psychotherapie institutionnelle de 'Saint-Alban a La Borde ». Conferencia en Poitiers.
- Pichon Rivière, E. (2008, 26ª reimpresión). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon Rivière, E. (1969a). Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión, pp. 149-160.
- Pichon Rivière, E. (1969b). Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión, pp. 185-190.
- Ponza, P. (2006), Existencialismo y marxismo humanista en los intelectuales argentinos de los sesenta, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Rapalo, M. E. (2012). *Patrones y Obreros. La ofensiva de la clase propietaria*. Siglo XXI editores.
- Rivera Rodríguez, K. (2020). La enseñanza del documental. La experiencia del CUEC entre 1963 y 1975, En Lourdes Roca (coord. editorial) *Métodos en acción. Estudios sobre documental e investigación socia*, pp. 63-92. LOGOS, CONACyT e Instituto Mora.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Ediciones Manantial.
- Terán, O. (1991) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*, Buenos Aires, Puntosur.
- Visacovsky, S. (2002). *El Lanús. Memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica argentina*. Alianza Editorial