



FICHA N° 06

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÁREA DEL SUJETO II

4° AÑO

Dra. Natalia Forlini¹

Forma de citar esta Ficha:

FORLINI, NATALIA. Entre la formación, la ética y las emociones: otras formas de abordar el sentir, el pensar y el hacer emancipador en el aprendizaje universitario?.. En: AROCENA, LAURA; VENANZETTI, CARINA. Sobre la pedagogía de la transmisión: Experiencias y Sentidos inician la escritura. ROSARIO: LABORDE. 2016. p153 - 168. isbn 978- 987-677-145-0

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora y docente en Área del Sujeto de la Facultad de Humanidades y Artes y en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura ambas pertenecen a la Universidad Nacional de Rosario.

ENTRE LA FORMACIÓN, LA ÉTICA Y LAS EMOCIONES: OTRAS FORMAS DE ABORDAR EL SENTIR EL PENSAR Y EL HACER EMANCIPADOR EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO.

Resumen:

Cómo se inscribe la Educación Popular (EP) en el nivel superior universitario es una de las grandes preguntas que inspiran estas líneas. Los interrogantes se posan en los procedimientos, los signos y las representaciones que reciben aquellos a los que se les pretende transmitir un oficio, dentro de un programa de cátedra. No obstante, las reflexiones se extienden tanto a las metodologías utilizadas para la formación de los estudiantes como a las prácticas en proyectos de extensión e investigación.

El artículo reúne una serie de consideraciones sobre las experiencias realizadas desde una praxis emancipadora. La crítica está dirigida hacia el eje vector de la estructuración ético política de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. Entre la coordinación de prácticas, la producción de conocimiento vinculada con la sociedad, y el sentir, el pensar y el hacer que ellos provocan, giran las narraciones que a continuación se presentan.

Palabras claves: NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO – APRENDIZAJE EMANCIPADOR

Universidad y sociedad.

El vínculo entre la sociedad y la universidad, siempre ha sido materia de debates y controversias. Se “acusa” a la universidad como excluyéndose de la sociedad que la sustenta para ubicarse desde un posicionamiento elitista de la producción y distribución del saber. “Que la universidad se pinte de pueblo” grita una intervención artística de estudiantes en las paredes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Aludiendo a la necesidad de la mirada popular en la educación superior. Será acaso que aquellos que expresan estas críticas no encuentran respuestas reales a sus demandas de espacios populares de producción de saberes. Es evidente que dicha relación cuanto menos se encuentra en crisis.

Si se mira hacia el interior de las Universidades Nacionales (UUNN) pueden encontrarse situaciones propias del nivel educativo siendo un sistema que se caracteriza por su particularidad. Solo mencionaremos, a modo descriptivo, características que permiten contextualizar su estado actual. En principio, sigue vigente la Ley N° 24.521 de Educación Superior. Netamente neoliberal y sancionada en los años 90', ideológicamente imprime el sello privatista a todas las actividades.

Desde los métodos y los objetos de investigación hegemónicos hasta las prácticas estereotipadas de enseñanza y aprendizaje. Es la raíz de problemáticas como la precarización del trabajo docente, la evaluación de estos y de las carreras por parte de la CONEAU (1), la priorización de ciertos programas y líneas de investigación por sobre otros y el desfinanciamiento que empuja a las UUNN al autofinanciamiento por la venta de servicios. La síntesis de todo ello es la pérdida de la autonomía universitaria.

Silvia Bleichmar (2007) habló del pensamiento corporativo como destructor de la universidad pública como un enemigo del pensamiento, nosotros agregaríamos del pensamiento emancipador. Expresa que los estudiantes “no han recibido la formación para pensar sino para instrumentar, para aplicar, para devenir los empleados de las grandes corporaciones del primer mundo” (132). Los estudiantes de la UNR lo saben, y por ello reclaman en las paredes espacios populares de participación y producción.

Frente a esta situación problemática actual, el interrogante es si existe o no de una articulación entre el conocimiento que producen las UUNN, y la realidad social que las circunscribe, por un lado. Aunque, por otro lado, desde qué perspectiva se transmiten los resultados de sus trabajos de docencia, extensión e investigación hacia dentro de las mismas.

Claro que con las dinámicas propias de la historia, la universidad neoliberal terminó de consolidar la idea de su propia superioridad frente a otros saberes, dando la espalda a propuestas relacionadas con otros conocimientos. El vínculo forjado desde esta perspectiva, salvo algunos casos, se cristalizó en una forma de trabajo que trajo aparejada muy solapadamente una perspectiva ideológica de clase. Con la formación de una matriz conceptual del hacer pragmático, y con el objetivo de fortalecer la proximidad de la universidad con la sociedad se gestionan desde sus políticas, voluntariados, concurrencias, colaboradores, residentes, investigadores, extensionistas que diariamente acuden a variadas instituciones (educativas, sanitarias, etc) de sectores populares para asistir, ayudar y atenuar conflictos sociales. (2)

Volviendo así al nudo inicial, los desarrollos científicos y producciones tecnológicas entendidas como patrimonio cultural, común a todos los ciudadanos, deben estar al alcance de las mayorías. Para ello, se hacen necesarios no solo programas de difusión y transferencia de conocimientos, que poco preguntan sobre necesidades y deseos a los que receptionan dichas propuestas, sino una apertura hacia la participación y escucha de las demandas del pueblo.

Las críticas y autocríticas sobre nuestra práctica cotidiana de trabajo nos llevaron por caminos sinuosos. Junto a nuestros compañeros de trabajo en la cátedra y del Centro de Estudios, en Investigación y Documentación Educativa (CEIDE) “Simón Rodríguez”, acordábamos en que otra práctica es posible dentro de la universidad. El desafío se nos presentó con la necesidad de conexión de las tres actividades principales, y que le dan razón de ser a la universidad: la

docencia, la extensión y la investigación. Pero a la vez, esa inter articulación requiere su expresión en una sujeción óptima con el entorno social y, por lo tanto de un compromiso ético y político de nuestras prácticas. Entonces desde la crítica emancipadora, cómo se engendraría el conocimiento que se transmite, cuál sería el criterio de verdad que toman las disciplinas sociales y humanísticas para producir ciencia y transferir, desde políticas de extensión, resultados al medio social así como también a la docencia.

Desde una perspectiva integradora en EP, de la labor que se lleva adelante en el nivel superior, podemos mencionar que las prácticas llevadas a cabo desde las demandas sociales producen un conocimiento actual de las problemáticas; y se presentan a los futuros profesionales quebrando la mirada enciclopedista que aqueja al nivel. La práctica social como tensionante, pone en crisis la teoría, permite producir conocimiento actualizado y anclado en la realidad y el momento histórico que le permite su surgimiento. En otras palabras, la docencia se nutre de las investigaciones que se producen como efectos de las observaciones e interrogantes que arroja el contexto a través del trabajo de extensión universitaria. Las tres actividades se encuentran íntimamente relacionadas siendo una un producto de la otra y a la vez determinadas una por las otras y por ellas mismas. Así, en el mismo discurrir del emergente, surge lo anteriormente expuesto como propuesta y desafío.

En el siguiente apartado, intentamos pensar los elementos que se ponen en movimiento a la hora de llevar a cabo el entrecruzamiento de los tres soportes de la educación superior universitaria desde la EP.

Educación popular y aprendizaje emancipador en la universidad

Las aseveraciones que podemos dar son producto de nuestro trabajo en la Cátedra del Área del Sujeto de la carrera de Ciencias de la Educación y en prácticas desarrolladas en el CEIDE de investigación y extensión. La cátedra es un espacio curricular que se trabaja en dos años, específicamente en el tercer y cuarto año – área del sujeto I y II respectivamente- del plan de estudios.

El pensar

En el proyecto de formación, consideramos que el conocimiento se logra a través de la interacción de los sujetos con los objetos en un movimiento que identifica dos fases sucesivas que se repiten pero no de manera cíclica, sino espiraladamente, es decir, en grados de complejidad crecientes: concreto – abstracto – concreto o también acción – reflexión – acción. La metodología del taller, en este sentido, es la propicia para concretizar epistemológicamente la propuesta.

Por concreto entendemos al proceso de enseñanza y aprendizaje vivenciado, y por abstracto, la reflexión del mismo mediante conceptos y categorías. Manteniendo una adecuada coherencia respecto de la concepción del conocimiento explicitada, el plan prioriza estos dispositivos educativos e investigativos en tanto son posibilitadores de construcción de aprendizajes o nuevos conocimientos teniendo a la experiencia como criterio de verdad. En un contexto de trabajo donde se posibilita una amplia participación e integración de las disciplinas y de una comunicación simétrica entre estudiantes y docentes.

Sin dejar de lado que en toda relación pedagógica subyace una relación autoritaria, propiciamos, que el docente universitario no se posicione o detente su habitual rol estereotipado de omnipotente, omnipresente, omnímodo y omnisciente. Se busca que los sujetos involucrados, se vuelvan protagonistas de su formación, a modo de artesanos, desde el enseñaje concepto acuñado por Bleger (1977). El enseñar y el aprender como dos polos donde uno va modificando al otro constantemente; en este sentido, la enseñanza no puede desentenderse de los procesos de aprendizaje, y estos últimos marcarán los límites y posibilidades de la enseñanza, quien a su vez insistirá en traccionarlos. En esta dinámica, se los involucra como intérpretes valiosos y activos, tanto a los sujetos de un lado como del otro polo.

La propuesta de enseñaje, sin embargo, solo será posible en la medida que podamos redimensionar el rol del sujeto que enseña y del sujeto que aprende; y de lo que se enseña y lo que se aprende. En síntesis, reconceptualizar el quién, el cómo, el qué y el para qué de la transmisión de la cultura.

La Investigación –Acción -en el dispositivo de taller como propuesta áulica en la educación superior- como concepción lógica para la producción de conocimientos, es utilizada con el objetivo de cambio en la matriz de aprendizaje, en términos de Quiroga (2012), enquistada en la educación superior del sistema capitalista. A diferencia de su uso como reforma o adaptación pasiva, actuando desde automatismos, que no modifican en profundidad al sujeto y su entorno (Pichon Riviere, 2001). Esta metodología es eficaz cuando se sirve de la lucha contra la alienación subjetiva y prepara para enfrentar la opresión de los sistemas que impiden al hombre ser sujeto de la transformación de las condiciones de su existencia.

El hacer

Enumeramos las herramientas que son utilizadas en nuestra propuesta de taller:

- La intervención y prevención en problemáticas educativas.
- La experiencia construida, ejecutada y evaluada como criterio de verdad.
- La gestión y la inclusión activa de la identidad cultural en la educación.
- La reflexión de la acción para la construcción del ECRO grupal.
- Uso instrumental de los emergentes.

- Planteo grupal de las actividades: reuniones de equipo horizontales.
- Registros de talleres y entrevista.
- Adaptación del dispositivo y las actividades realizadas a las necesidades focalizadas.
- El diseño y ejecución del proyecto.
- La evaluación integral que tiene lugar en períodos determinados, con la participación de todos sus integrantes, interpretando los procesos, incluyendo la “metacognición”, estableciendo el grado de logros de las diferentes metas, analizando el desarrollo grupal, evaluando la crítica y la autocrítica, definiendo ajustes o replanteos cuando las circunstancias así lo aconsejen.
- Se trabaja partiendo de actividades que tengan como referencia metodológica a los postulados de la educación popular de Paulo Freire y a la dinámica de grupo operativo de la psicología social de Pichón Rivièr. El grupo habilita, desde un espacio de trabajo en taller, condiciones para la generación de redes vinculares, mediante la apropiación de un lenguaje de significaciones compartidas. Propicia que cada integrante se exprese en un espacio de intercambio y confianza. En este sentido, damos notable importancia a la posibilidad de generar tejidos solidarios que habiliten el establecimiento de lazos generados desde el hacer de la tarea en un espacio público como lo es la Universidad.
- La actuación de los estudiantes como coordinadores de los talleres. Las intervenciones del coordinador se orientan hacia la ruptura de encapsulamientos, a partir de la inclusión de los compañeros como sujetos de confrontación y enriquecimiento por diferencia para la reconstrucción del lazo social. El coordinador no participa del “juego” aunque está en la escena, sólo se presta para que pueda desarrollarse el juego (Percia, 1991).
- Las consignas propuestas en cada taller funcionan como un disparador. Tienen como objetivo representar situaciones, y personajes significativos, dinamizar el intercambio promoviendo la imaginación, la emergencia de fantasías, habilitando la palabra propia y el pensamiento crítico.
- El diálogo se transforma en una relación horizontal entre pares que habilita la confianza entre los integrantes, y al mismo tiempo con los coordinadores. La confianza habilita a la palabra, por lo que es el eje central de la relación dialógica, como fue la propuesta planteada por Freire (1986).
- Enseñanzas y aprendizajes colaborativos, cooperativos que redundan en una apuesta deseante.

También podemos agregar al hacer emancipador, aquello que caracteriza a la metodología de taller que, en palabras de Alfredo Grande son, los “modos de producción yoica” (2004:54), como factores determinantes de la praxis. En esa dirección, se busca que quienes participan encuentren

un “anclaje”, un lugar de amparo, de pluralismo integrador, en oposición a propuestas que producen una incongruencia dispersante. Planteamos un encuadre de taller que permite condiciones de producción de una dinámica diferente a las tradicionales de cualquier curso. Es así como lo grupal, y la tarea, constituyen la parte central de los lineamientos acordados. Instauramos un espacio para los participantes que deviene oferta cultural orientada de acuerdo con una legitimidad que le es propia. La diferencia radicaría, en que a partir de esta propuesta, surja un trabajo diferente, una interrogación, una demora en lo determinante, un acercamiento a sí mismo desde otro lugar posible, en esa que parece la imposible tarea de pensar críticamente.

El sentir

Muchos son los trabajos que realizan los estudiantes en su formación y que los acercan a prácticas profesionalizantes. Su ejecución, a la vez que les permite cumplir con requisitos curriculares, los compromete con la realidad cultural circundante. Emergente que se visualiza, tanto en la investigación, como en la extensión universitaria que comprende un trabajo social.

Por la particularidad de la experiencia que realizan en el Área del Sujeto II, los estudiantes participan activamente, implicándose de manera subjetiva, con aquellos sujetos que son los que los reciben y en los que impacta su tarea. Hay que agregar, además, que el campo de las ciencias sociales, está plagado de ejemplos y vivencias donde en nombre del “profesional comprometido” y de la “formación humanitaria” estudiantes y docentes se convencen de la necesidad de prácticas comunitarias donde lo prioritario es, según la palabra de algunos docentes: “*el encuentro humano, humano*”, “*ayudarlos a mejorar la calidad de vida*”. Sin embargo, aquí tenemos que hacer una diferenciación entre, por un lado la construcción de un derecho ético y político de la implicancia que lleva a la construcción de un sujeto integral – sujeto ético según Bleichmar (2008)-; y, por otro, la confección de una moral que actúa sin miramientos produciendo sujetos autómatas ante los mandatos. Al igual que el Flautista de Hamelín estas frases nos seducen de manera tal que no hay lugar a la oposición o cuestionamiento. Se convierten en el *leitmotiv* a seguir de forma acrítica. En definitiva, impregnan y hegemonizan las experiencias comunitarias. (3) Ahora bien, cómo nos posicionamos para que la ciencia se encuentre al servicio de las necesidades y el desarrollo del pueblo, como revalorizar la solidaridad, la afectación por el sufrimiento del otro, sin caer en el espontaneísmo, la caridad, y el asistencialismo. Las palabras de Bleichmar sintetizan los interrogantes.

Cómo se hace para trabajar con poblaciones cuando uno mismo es atravesado por el sufrimiento de los otros y cómo se arma una distancia que permita operar sin, al mismo tiempo, convertirse en una suerte de profesional del sufrimiento ajeno. (Bleichmar, 2003:7).

Nuestro trabajo gira en torno a sistematizar las actividades que se realizan en la praxis de taller mencionada anteriormente, –tanto de formación, como de gestión y organización- pero, a la vez, coordinamos y generamos espacios de encuentros con la reflexión, el diálogo y el debate sobre lo vivenciado en esas prácticas por y para los estudiantes universitarios.

La etapa inicial de los talleres deja anonadados a los estudiantes, necesitan contar, exteriorizar esas primeras experiencias. Se torna ineludible traducir al plano simbólico del relato, los sucesos acaecidos. Se habilitan tiempos de aprendizajes en los cuales simbolizar los hechos que ocurren. Espacios de elaboración para incorporar todo lo acontecido. Los estudiantes, lo perciben y así lo demandan: “(...) *al finalizar las sesiones salía del aula con muchas ganas de debatir todo lo que había sucedido y los nuevos temas que afloraban de ahí*” (estudiante universitaria de cuarto año en una reflexión escrita. Diciembre, 2015). Otro estudiante comentaba cuando trabajamos la reflexión de la experiencia: “*Nos producía mucha contradicción ir a un barrio, contar un cuento y después irnos (...) Queríamos llevarles algo, una gaseosa, una golosina, no les dejamos nada. (...) Cuanto más insoportable se nos ponía el trabajo más difícil veíamos el sacarlos de eso. Qué hace uno con eso que le pasa*” (estudiante universitario de cuarto año en una clase/ taller. Octubre, 2014).

A través de la realización de los talleres – como tarea de aprendizaje pero también como reflexión de la acción- los sujetos se implican buscando la posibilidad de la modificación de la realidad, reflexionando sobre sus acciones, produciendo nuevos análisis, preguntas y reflexiones que vuelven a tensarse en la experiencia. Actividades fecundas, de recomposición que encienden el sistema representacional, en la medida que dan crédito al pensamiento autónomo y emancipador.

La configuración elaborada nos remite a aquellos elementos centrales de nuestra concepción Pichoniana como es la noción de adaptación activa a la realidad. En tanto sujetos motorizados por la necesidad, llevan adelante una experiencia que no solo cambia su condición social de estudiantes, sino que también los transforma en su singularidad. Así es como, los docentes también nos vemos afectados e interpelados directamente por lo mismo que originamos. Es una apuesta a la salud y la educación, al afrontar los factores que generan las condiciones que les son impuestas por la tarea, a educadores y educandos.

Los trabajos que a continuación presentan los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, hoy muchos de ellos ya recibidos, son una muestra fecunda de la propuesta que venimos planteando. Cada uno de ellos, en años diferentes de cursado, se distingue por la expresión de sus implicancias, deseos, cuestionamientos y compromisos con su trabajo, con los participantes de sus talleres pero sobre todo por la defensa de la universidad pública, democrática y emancipadora de la educación superior. Sus prácticas discursivas así lo demuestran.

Finalmente, replanteamos las preguntas iniciales focalizadas a las UUNN, ampliándolas hacia la educación universitaria que necesitan realmente los pueblos latinoamericanos. Consideramos que

en un principio, implica pensar más allá de las variaciones posibles que se proscriben. Una educación emancipadora y para los pueblos de Latinoamérica debe abarcar a la cultura popular para poder crearla y recrearla. Requiere de una metamorfosis del sistema, que permita, entre otras cuestiones, atender las insuficiencias de la institución, asegurando a los estudiantes y docentes la igualdad de oportunidades desde su plena participación e inclusión en los distintos ámbitos donde se desenvuelven.

No obstante, si solo consideramos que el cambio parte desde la reforma de algunas cuestiones, como se suele presentar habitualmente, la mirada se torna sesgada y un tanto idealista. Un sistema educativo es efectivamente emancipador solo dentro de una sociedad que así lo demande para todas sus instituciones y organismos. Sin embargo, este puede ir generando las condiciones de posibilidad para que ello ocurra. Es por esto que necesitamos reformular nuestras preguntas iniciales acerca del vínculo universidad sociedad por ¿cuál es la educación que necesitan los pueblos latinoamericanos para su emancipación? Por el momento, creemos que sería aquella que parte de las necesidades concretas de sus estudiantes y su entorno pero no para que se adapten pasivamente al sistema social y escolar, sino para configurarse como sujetos que puedan pensar un nuevo mañana frente a un destino que aparece como inexorable.

La utopía aparece fuertemente como propósito, no para lo inmediato. El proyecto es a largo plazo, es la brújula que nos ubica en el mundo, como ser del mundo en el mundo.

Conclusiones o primeras síntesis

Este dispositivo, los desarrollos teóricos, el contenido del trabajo, está expuesto a una permanente reflexión crítica y autocrítica entendidas como productoras de conocimiento y por lo tanto habilitadora a nuevas prácticas. A partir de las síntesis que se producen año tras año, vamos ajustando y focalizando las necesidades de nuestros estudiantes.

Proponemos la crítica como desnaturalizadora de nuestro trabajo y como condición irremplazable para imaginar y producir prácticas universitarias que aporten desde el interjuego salud/educación en el nivel superior a la emancipación de los sujetos y a la vez a la transformación de su colectivo social.

La síntesis superadora del presente es aquella que siempre está por alcanzarse, es la que se encuentra en construcción permanente, la que muta de acuerdo a aquello que nace, que se crea y se refunda constantemente. El pensamiento en un constante devenir es el que habilita nuevos parámetros atento a los desafíos diarios de la educación actual, trasuntando con ello en la movilización de aquellas estructuras otrora inalterables.

Referencias bibliográficas

- 1- CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Organismo público que depende de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.
- 2- En la actualidad, si bien lo mencionado no ha variado en demasía, existe un viraje en la forma tradicional de vinculación entre la sociedad y la universidad. El auge de los proyectos de extensión y su intención de curricularizar el área es un indicador cuanto menos de la necesidad de encontrar a la educación superior en el centro de la escena de este diálogo no siempre armónico.
- 3- El objetivo planteado para el programa de voluntariados universitarios dice: "Profundizar la vinculación de las Universidades Públicas e Institutos Universitarios Nacionales con la comunidad en la que se insertan, a través de propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida de su población. Incentivar el compromiso de los estudiantes de nivel universitario con la realidad social promoviendo su participación solidaria, orientada al desarrollo de sus comunidades (2014:3). Bases para la inscripción de proyectos de voluntariado universitario, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía:

AAVV (2008). *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana*. Córdoba: GraficArce.

Balbis, M.; Crisalle, M.; Forlini, N.; Peyrano, M.; Venanzetti, C. (2008). *Propuesta de Investigación – Acción en la comunidad con niños de sectores marginarizados. Subjetividad y Fracaso escolar*. II Encuentro Argentino y Latinoamericano de Prácticas Sociales y Pensamiento Crítico," organizado por la Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.C., ISBN 978-950-33-0643-7

Bleger, J. (1977). *Temas de Psicología. (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bleichmar, S. (2003). *Jornadas de Capacitación, Reflexión y Alternativas posibles*. Dirigida a profesionales, docentes, voluntarios y a todos aquellos que estén o han trabajado en la situación de catástrofe. Organizada por el Colegio de Psicólogos de Santa Fe, 1° Circunscripción, Asociación Trabajadores del Estado (ATE) y Universidad Nacional del Litoral (UNL) Desgrabación inédita.

Bleichmar, S. (2007). *Dolor país y después ...*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bleichamar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Forlini, N. (2010). *La configuración de la identidad de los sectores populares en la era de la globalización. Apuntes para pensar las prácticas escolares*, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 6 N°5, (pp. 175 – 189). ISSN 1851-6297. Rosario: Laborde Editor.

Freire, P.; Quiroga, A. (1986). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Cinco.

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo XXI.

Grande, A. (2004). *Psicoanálisis implicado 3. Del diván al piquete*. Buenos Aires: Topia.

Martinez Bouquet, C.; Moccio, F.; Pavlovsky, E. (1971). *Psicodrama. Cuando y por qué dramatizar*. Buenos Aires: Prometeo.

Percia, M. (1991). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar.

Pichón-Rivière, E. (2001). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Quiroga, A. (1998). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Quiroga, A. Racedo, J. (2007). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Cinco.

Quiroga, A. (2012). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.