
LA OBSERVACIÓN: ENTRE LO OBJETIVO Y LO SUBJETIVO

(OBSERVATION: BETWEEN OBJECTIVE AND SUBJECTIVE)

Fernanda CIEZA*

RESUMEN

Esta ponencia se enmarca en la investigación “Creatividad y alienación en grupos de aprendizaje” desarrollada por un equipo de la cátedra de Psicología Social y docentes de otras Psicologías de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Definida como una investigación acción, indaga los procesos de los grupos de aprendizaje en la Universidad, con el fin de modificar nuestra práctica cotidiana en los grupos de aprendizaje.

En el esfuerzo de encontrar una metodología de trabajo acorde a dicha perspectiva, y en función de reflexionar sobre los procesos de creatividad y alienación, surgió como temática a profundizar, la técnica de observación.

El objetivo, entonces, es ahondar sobre un tema relevante y controversial desde el punto de vista epistemológico: la necesidad y la posibilidad o no, de lograr objetividad en la observación, y a su vez, indagar sobre el rol de lo subjetivo en el registro del proceso grupal. Para ello he analizado observaciones de dichos grupos; estos grupos trabajan con la técnica de grupo operativo, en prácticos y talleres de la cátedra de Psicología Social durante el año 2010.

Las conclusiones a las que he arribado dan cuenta de la importancia de incorporar como un hecho objetivo, el juego de la subjetividad de los observadores en sus registros. Aunque parezca confuso, con el fin de lograr mayor objetividad. Esto plantea la necesidad de incorporar más de un observador, logrando así una triangulación y también indagar con más precisión las fantasías, tanto de los observadores como de los integrantes de los grupos sobre este rol. Dando así relevancia a dicho rol en la estructuración del grupo que trabaja con la técnica de grupo operativo. Lograr reflexionar sobre aquellas ideas y sentimientos que implican al observador y a partir de allí para incorporar nuevas formas de registro en las cuales se pueda destacar lo subjetivo como un aspecto más a ser registrado en forma minuciosa.

Palabras Clave: alienación, creatividad, observador, subjetividad.

ABSTRACT

This paper is part of the investigation, “Creativity and alienation in learning groups” developed by a team of the Department of Social Psychology and other Psychology Faculty of the School of Humanities and Social Sciences. Defined as

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 – CP 4600 – S.S. de Jujuy – Jujuy – Argentina. **Correo Electrónico:** fernanda.cieza@gmail.com

an action research, aims to investigate the processes of learning groups in the University, to change our daily practice in learning groups.

In an effort to find a working method according to the aim of reflecting on the processes of creativity and alienation, themes emerged as to deepen this discussion the observation technique.

The goal then is to elaborate on the possibility of achieving objectivity and in turn, investigate the role of subjectivity in the observation and recording of the group process. To do this I have analyzed observations of these groups, groups working with the technical task force, in practical workshops and professor of Social Psychology in 2010.

The conclusions I have arrived realize the importance of incorporating as an objective fact, the game of the subjectivity of observers in its register, in order to achieve greater objectivity. This raises the need to incorporate more of an observer and also to investigate more precisely the fantasies of both observers as the members of the groups this role is central to the technique of the task force. Achieving reflect on those ideas and feelings that involve the viewer in the process of observing and from there to incorporate new forms of registration in which to highlight what a more subjective as to be thoroughly recorded by the observer.

Key Words: *alienation, creativity, observer, subjectivity.*

INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA?

Durante años, lo externo a nuestra práctica cotidiana como docentes investigadores de la Universidad nos convocó a preguntarnos sobre aquello que las políticas sociales y educativas iban imponiendo a nuestra población. Comenzamos indagando sobre la incidencia de la familia y la escuela en la identidad de niños y adolescentes, luego, sobre modelos de identidad docente en la transformación educativa. Otro tema que nos interpeló fueron los efectos de la desocupación en la subjetividad y finalmente la violencia y sus escenarios: la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Todo el proceso tuvo aspectos comunes y diferentes. El tema de la identidad y la educación fueron centrales en el camino de búsqueda que hemos llevado adelante como grupo. Imagino que, junto a estos dos temas que hoy se reflejan en la nueva investigación que realizamos, también la violencia jugó un papel determinante para pensar sobre nuestra práctica docente.

A pesar de ser una cátedra que sostiene una teoría que privilegia las necesidades de los sujetos y la transformación dialéctica de la realidad, no podemos obviar que estamos en una institución y que en ella, como en la mayoría de nuestras instituciones educativas se privilegia la acción docente en desmedro de las motivaciones de los sujetos que aprenden y nuestras ideas sobre “lo que hay que enseñar” sobre estas necesidades. Así, y a pesar de ser muy críticos sobre el autoritarismo, definimos programas en donde se decide qué enseñamos y qué aprenden ellos, cómo van a estudiar y en qué tiempos.

Por todo esto, decidimos inaugurar preguntas sobre nosotros como cátedra (grupo) para ejercitar la reflexividad, la autocrítica, la elucidación de aspectos alienados y creativos en la tarea educativa.

Ello ameritaba una profundización sobre nuestra capacidad de cambiar; nuestras posibilidades de deconstruir nuestra identidad docente y la posibilidad de establecer nuevos vínculos tanto con el contenido de la materia como en la forma de vincularnos entre nosotros y nuestros aprendientes.

Por eso empezamos a pensar sobre la "Creatividad y alienación en grupos de aprendizaje" investigación que tiene por objeto indagar sobre los procesos propios de los grupos de aprendizaje, con el fin de modificar conductas alienadas tanto nuestras como aquellas que obturan el proceso de aprendizaje en los estudiantes. El objetivo que nos planteamos fue y es lograr un verdadero proceso de enseñanza.

El concepto de "enseñaje" acuñado por Enrique Pichón-Rivière implica la transformación dialéctica entre un par contradictorio: enseñar y aprender. ¿Cómo lograr en la práctica tal objetivo que muchas veces repetimos como parte de nuestro ECRO?

El ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) es un modelo que construye Pichon-Rivière para pensar un abordaje integral del mundo, desde una perspectiva científica que implique dos aspectos habitualmente poco integrados al proceso de conocimiento: la experiencia y su consecuente aspecto subjetivo y la actividad transformadora que facilitan dichos conocimientos. Sintetizando, el ECRO es un esquema de pensamiento que incluye la historia del sujeto que investiga o piensa y que por ende, se constituye en referencia de dicho sujeto, y por otro lado la operación necesaria que está vinculada a este conocimiento. Nos apropiamos de la realidad con el fin de resolver necesidades y para esto realizamos acciones, hacemos, operamos.

La posibilidad de repensar este concepto nos lleva a reflexionar sobre cómo está organizada nuestra institución educativa, en la cual en "...el planteamiento tradicional, hay una persona o grupo (un status) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación deber ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad, debido al cambio y abandono de una *estereotipia* de conducta. En efecto, las normas son en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol; el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas -en forma ritual- acarrea la ventaja de que no se enfrentan cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de *alienación* del ser humano" (Bleger, 1968).

De esto se trata esta investigación. De lograr re pensar nuestro rol como docentes y estudiantes, para modificar aquellas formas de funcionamiento que obturan la acción transformadora. La cristalización del movimiento propio del vínculo enseñanza aprendizaje, ese congelamiento de una relación que implica modificación mutua impide el enriquecimiento de ambos sujetos y su relación con el conocimiento. Proceso de alienación o enajenación que a través de la investigación acción intentamos modificar.

ALIENACIÓN: UN CONCEPTO UTIL PARA PENSAR LA PRÁCTICA

El concepto de alienación es central en nuestra investigación, sin embargo se entiende que tiene diversos sentidos y por ello se hace necesario esclarecer de qué modo es tomado este vocablo: en la traducción de la palabra *alienationem* en latín quiere decir “enajenar o hacer de otro”. Por similitud, a partir del S. XV se la relacionó con la pérdida de las facultades mentales. Desde el marxismo “...pierde a su vez el producto de su labor y el sentido de su propia actividad productiva, a consecuencia de la expropiación de ambos por el capital.” (Williams, 1976)

Estos tres sentidos, tomados entre otros, sintetizan la función que tiene el concepto en nuestra investigación, porque vemos que muchas veces los estudiantes y nosotros hacemos para otros, y en ese sentido nos adaptamos pasivamente, empobrecimiento las capacidades del sujeto y por ello, la repercusión que tiene en la salud mental del sujeto. En el mismo sentido, desde la perspectiva marxista, la pérdida de valor subjetivo de su actividad, lleva a que se convierta en una actividad realizada en función de necesidades de otro, resultando de ello menor profundidad, desorientación y cuya realización sólo termina siendo para lograr la aceptación de Otro (profesor, padre, institución educativa, empleador, etc.)

En el mismo sentido “... Por un lado, la alienación tiene un lugar ganado en el campo de la salud mental (sea psiquiátrico o psicológico) para referirse a aquellas patologías donde habría una pérdida absoluta de la libertad individual.” (Sotolano, 2009). Y por otro están las formas de relación social que Lukacs llamó “cosificadas” en el capitalismo avanzado de los países en los cuales este desarrollo se había llegado a producir.

Sabemos que en un mundo en donde la privatización de los vínculos, la lucha por el lugar del otro, y la carencia extrema frente a la opulencia abultada del capital de algunos, es muy difícil no actuar, pensar y sentir en forma alienada.

La exclusión del otro como modelo de ser en el mundo actual, es una realidad vívida en cada escenario de experiencia de los sujetos, pero pensamos que podemos hacer una aporte a la ruptura de estereotipos a través de investigar y vigilar nuestra práctica. Así direccionar nuestra actividad hacia la construcción de vínculos que apunten hacia proyectos, a reconstruir sentidos, a sostener la esperanza de los estudiantes y de los docentes.

“La lucha de poder, jerarquización vincular y competencia plantean a los sujetos una contradicción entre identificarse con el otro o enfrentarse, someterse o alejarse. La fragmentación cotidiana, la instantaneidad, el lugar de consumidor o consumido, de protagonismo o de pasividad nos enfrenta a una ardua tarea, la de construir espacios de contención, de encuentro, de cooperación en un mundo dominado por el miedo, la competencia y el individualismo.” (Cieza, 2010)

La reflexividad de nuestra tarea implica revisar fuertes matrices de aprendizaje a partir de las cuales reproducimos la relación dominador-dominado. Con la reproducción de vínculos de colonización en el seno del vínculo, cual una escena teatral donde el personaje docente funciona como un colonizador y el estudiante como colonizado. En realidad y tal como lo planteaba Fannon

en su famoso libro "Los condenados de la tierra" los intelectuales funcionan reproduciendo con toda firmeza las ideas de la clase dominante colonizando el pensamiento. "Y, en primer lugar, el individualismo. El intelectual colonizado había aprendido de sus maestros que el individuo debe afirmarse. La burguesía colonialista había introducido a martillazos, en el espíritu del colonizado, la idea de una sociedad de individuos donde cada cual se encierra en su subjetividad, donde la riqueza es la del pensamiento..." (Fanon, 1974)

Claramente en contraposición con la teoría que sostenemos y sin ser conscientes de este deslizamiento desde el mundo interno al mundo externo real, reproducimos vínculos en donde nos ubicamos en el lugar del saber, descalificando los saberes de nuestros estudiantes. Está tan naturalizado, tan hecho habitus, que es realmente costoso tomar distancia, extrañarnos y poder pensarnos críticamente en ese lugar de poder que nos cobija, que nos hace sentir más seguros, y que a su vez y contradictoriamente nos impide modificarnos y modificar esa relación docente-estudiante ¿Cómo no reproducir la imposición de ideas, de conductas y de vínculos en la situación de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo no ejercer violencia simbólica?

"...La violencia simbólica impone una coerción que se instituye por medio del reconocimiento extorsionado que el dominado no puede dejar de prestar al dominante al no disponer, para pensarlo y pensarse, más que de instrumentos de conocimiento que tiene en común con él y que no son otra cosa que la forma incorporada de la relación de dominio..." (Bourdieu, 2000)

Quién ejerce violencia simbólica es quien detenta algún tipo de poder. Y en este caso somos los docentes. Pero a su vez somos el resultado del ejercicio de la violencia simbólica ejercida en nuestra propia formación y desde allí se ha ido incorporando un modo de ser docente acorde a las expectativas "intelectuales" del campo de la formación académica. Lo que se espera de nosotros está en lucha permanente con lo que las necesidades de nuestros estudiantes, formados en un contexto histórico social diferente al nuestro y nos demandan.

Y así, esta contradicción interna a nuestra práctica docente es la que nos permite modificar, no siempre reproducir, no siempre ejercer tal violencia simbólica. Una forma de lograrlo es no abandonar la reflexión sobre la propia práctica.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA TRANSFORMAR

Cuando planteamos el diseño de esta investigación la caracterizamos como una investigación etnográfica para investigar los procesos grupales en el aprendizaje de la Psicología Social y como técnica de recolección de datos la *observación participante*. Esta técnica junto a la interpretación ubican al investigador como un sujeto que es parte de la realidad investigada. Por eso hemos planteado que es necesario que los investigadores reflexionen sobre sí mismos de una forma crítica: trabajar sus propias nociones y anticipaciones de sentido y realizar un trabajo dialéctico con el marco conceptual.

Pensamos y debatimos sobre la posibilidad de caracterizarla como una investigación acción y luego de arduo debate, nos atrapó la mirada asustada de

la perspectiva científicista. “Esta metodología relanza problemas importantes de las ciencias sociales, de los científicos y los intelectuales, y de las tareas y las desviaciones que tanto sufrimos: dogmatismos varios, científicismos y variadas formas de absolutización y simplificación de la realidad que se convierten en verdaderos frenos y retardos de los procesos sociales” (Ander Egg, 2003)

Así nos pasó. Nos espantamos de estar realizando una acción que a su vez aporte a la teoría y que estos nuevos avances impliquen transformación de nuestra práctica. Dudamos ante la idea de no poder ser lo necesariamente “objetivas” como para poder investigarnos. Nos asustó que una herramienta como la observación esté plagada de subjetividad. Pero, lo interesante, es que gracias a estos temores pudimos mirar y elucidar con más detenimiento lo “escarchado”, lo limitado de nuestra perspectiva en investigación. Gracias a miradas externas que nos cuestionaron saludablemente, pudimos animarnos a afirmar que ésta investigación está enmarcada en lo que se denomina “Investigación Acción”.

Vamos a explicar por qué. De acuerdo a Ander Egg y retomando la visión de Kurt Lewin, la investigación acción tiene características básicas que se encuentran claramente en la investigación que desarrollamos. “En tanto investigación, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar un aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica; en cuanto a acción, significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento” (Ander Egg, 2003)

Con respecto a la participación, de la que también habla el autor, dudamos en incluir nuestra investigación en esta clase, ya que para que exista una real participación en la investigación, tendría que haber una necesidad que surja no sólo de nosotras como docentes sino del conjunto de la cátedra. O sea, que los estudiantes de nuestra cátedra tendrían que haber sido parte del diseño y de las modalidades de investigación-intervención que planificamos cada semana para trabajar con ellos.

La intervención de ellos en nuestros encuentros semanales guían el camino a seguir y en ese sentido podríamos decir que son activos partícipes de nuestros pasos, pero para hablar de participación hablamos, considero necesario establecer al menos algunas dudas:

1. ¿Se puede hablar de participación cuando quienes diseñan la investigación son los docentes investigadores?
2. ¿Se puede incluir a los estudiantes como activos transformadores de la realidad cuando la expectativa de cambio está situada en nuestra práctica docente y no en la de ellos como estudiantes?
3. ¿Es posible hacer investigación acción participativa en el ámbito educativo siendo el diseño de nuestra tarea una responsabilidad adjudicada al docente (presentación de programas, evaluaciones, planillas, etc.)?

María Teresa Sirvent tiene muchas investigaciones participativas, en donde claramente se visualiza la necesidad de la población de investigar su lugar, su barrio, su práctica y demandan a otro (investigador) herramientas para poder lograr ese nuevo conocimiento de su realidad a ser transformada. Por eso

define la investigación participativa "...como un estilo o enfoque de investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida de los sectores populares." (Sirvents, 2008).

Este escrito apunta a visualizar cómo desde el rol del observador se pueden promover cambios en el proceso de apropiación del conocimiento por parte de nuestros estudiantes. Desde esta perspectiva podemos decir que quien observa, tiene la capacidad de registrar elementos fundamentales para transformar la vida grupal. ¿Pero desde dónde lo hace? ¿Qué caracteriza este rol?

Es una participación silenciosa en donde el observador logra visualizar el escenario en que se desarrolla la acción, cuyos principales protagonistas son los estudiantes; ellos no demandaron ser observados ni trabajar con la técnica de grupo operativo. Por lo tanto nuestra investigación es una investigación acción porque pretendemos hacer e investigar nuestra acción para elucidar aquello que nos permita transformar la práctica educativa; participamos de nuestra propia transformación como equipo docente y la transformación en ese sentido, se evidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes pero sin la acción intencionada de dichos estudiantes.

EL ROL DEL OBSERVADOR

Esta perspectiva implica un compromiso y una visión ideológica que sostiene a los docentes como capaces de transformar la realidad instituida, sin embargo no siempre es bien entendida esta perspectiva. Nuestra intención no es agrandar a los estudiantes, simplificar la formación académica, ni establecer vínculos tan relajados que se pierda de vista la tarea. Siguiendo una premisa fundamental de la teoría de la psicología social de Enrique Pichon-Rivière, la tarea, el hacer es centro y núcleo de la construcción de vínculos que se coherentizan a partir de encontrar necesidades comunes que estructuran el proceso de aprendizaje.

Muchas veces "cualquier preocupación concerniente a las expectativas de los educandos, sean ellos o ellas alumnos de la escuela básica jóvenes y adultos en cursos de educación popular, es puro democratismo, cualquier inquietud del educador demócrata orientada en el sentido de no herir la identidad cultural de los educandos es tomada como purismo perjudicial. Cualquier demostración de respeto a la sabiduría popular se toma por populismo" Freire, 2002)

Finalmente y por esta necesidad de repensar lo que hacemos, aparece un nuevo obstáculo: mirar la acción de los docentes que funcionan como coordinadores en un ámbito como la Universidad, en donde, a pesar de anunciar el error como constructivo, tendemos a negar los errores por la condena que eso implica.

Cómo indagar sobre aquello que, para los docentes, históricamente es el ámbito privilegiado de privacidad, expresadas en ideas tales como "El maestro pasa a ser el activo decisor, traductor y mediatizador; es el responsable de lo que sucede en el aula" (Racedo, Galli, Cieza, & Mamani, 1992)

Y allí aparece el rol del observador. Rol establecido en nuestra cátedra desde su creación, como parte del dispositivo grupal. Rol que desde hoy, mirando la historia, fue depositario de aspectos temidos y por ello no trabajados. Trabajar los productos de la observación, implicó encontrar un lugar de producción, una tarea diferente, fundamental para la investigación y mucho más aún para la práctica educativa.

Como plantea Beatriz Bruce “La historia de la ciencia muestra cómo los conocimientos más interesantes surgieron a partir de la investigación de necesidades prácticas y de la mejor manera de satisfacer éstas; es decir, a partir de la indagación para encontrar los mejores medios para la realización de un trabajo” (Bruce, Cieza Rodriguez, Gallil, Mendoza, Mamani, & otros, 2007)

“Esto me recuerda a lo que nos pasó a Luis y a mí en el práctico de este martes.

Los chicos al inicio del práctico estaban trabajando en subgrupos. Luego Patricia les pide que armen la ronda. Unas chicas se pusieron adelante nuestro y nos dejaron afuera del grupo. Me trajo muchas preguntas esto, sobre todo qué fantasías tienen ellos acerca de nosotros. En los otros prácticos los compañeros nos dejaban el espacio y estábamos dentro del grupo”.(1)

No hablamos de la observación “objetiva” a la que se refieren los positivistas. No hablamos de una observación neutra y aséptica que niega la subjetividad del observador. Hablamos de aquella observación que le permite al investigador contar su versión reconociendo que no hay una versión, sino diversas interpretaciones de lo sucedido en cada reunión grupal. Valorando, en términos de elementos a ser analizados, cada perspectiva.

Pichon-Rivière la define como “Esta actitud, la más espontánea frente al conocimiento de los hechos, ha sido incorporada recientemente como una metodología estructurada para las ciencias sociales. La observación puede definirse como la clasificación metódica de hechos perceptibles. Consiste en la *re selección de hechos significativos* en relación a un problema. La observación implica el registro de comportamientos verbales y no verbales, de elementos explícitos o implícitos” (Pichon Rivière, 1989)

La importancia de su función está en la capacidad de percibir, de registrar desde una perspectiva, desde un ECRO que se va trabajando conjuntamente con la construcción del rol de observador.

Él es quien, como en Las meninas del pintor Velázquez (cuadro que describe Bourdieu en las Palabras y las cosas) (Bourdieu, 2002) aparece afuera de la pintura pero está implícito. En el análisis sobre el cuadro, el observador aparece sólo en las miradas de los protagonistas del cuadro (léase integrantes del grupo) afuera pero adentro del cuadro, parte indispensable pero ajeno a la acción. Además, aparecen claramente las limitaciones de la representación de un objeto, en este caso el grupo, que nunca puede ser el objeto, sino su representación. Otro aspecto que surge de este cuadro, como un ejemplo claro de lo que pasa en este rol, es que a pesar de estar ausente en la pintura, el observador es recuperado en la mirada de los protagonistas. El observador es a su vez observado por los demás y en ese sentido también se hace objeto de proyecciones, de fantasías.

No sólo el observador entonces reedita vínculos, que permiten “mirar por la agujero de la cerradura” (Zito Lema, 1976) como una posibilidad de conocer lo prohibido, además este estar “espiando” el acontecer grupal puede producir fantasías persecutorias en el vínculo observador- observado.

En la perspectiva pichoniana, la observación es un elemento implícito de la investigación, con el fin de trabajar el existente, lo que acontece en el grupo y desde allí plantear hipótesis. El registro del observador supone una interpretación que se realizará junto con el coordinador para poder modificar la acción de éste con el grupo. Estas hipótesis no tienen la connotación de afirmación verdadera o falsa. El criterio de verdad se modifica por el de “operatividad.” Una intervención es operativa cuando produce un cambio. De allí el concepto de praxis se hace ineludible y comienza a tener otro nuevo sentido en la práctica docente.

La direccionalidad en la tarea implica una planificación del cambio y por lo tanto, el centramiento de la mirada del observador estará puesta en los procesos de estancamiento del aprendizaje, obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, en las dificultades en la comunicación, en los roles estereotipados, en los momentos dilemáticos, en suma, en todo lo que acontece. Existente que da cuenta de una situación de resistencia al cambio.

El registro, reproducción de lo que han percibido una o más personas, aporta en este sentido. Como una posibilidad de compartir la intimidad, pero no para juzgar sino para aprender, replantear la tarea del coordinador (docente) y del proceso grupal. Pero quizás lo más importante es que en ese encuentro cerrado del aula puede introducirse la mirada de otros que, sin ser parte de la escena grupal, puedan aún con más distancia, plantear intervenciones, establecer nuevas relaciones, introducir aspectos que el propio equipo de coordinación (coordinador y observador) no pueda ver. Desentramar los llamados “puntos ciegos”. Estos otros son los que conforman este equipo de cátedra convertido ahora en equipo de investigación.

Temas vinculados al poder, a la transferencia y contratransferencia, que evidentemente, están tan implicados en la subjetividad del coordinador y del observador, sólo pueden ser elaborados conjuntamente, con otros en otro grupo, en el grupo que comparten la tarea de coordinar y observar, para poder “interrogar y conmovir su propia posición” (Jasiner, 2004).

Realizar encuentros con observadores para intercambiar lo observado en las clases de trabajos prácticos mueve a la reflexión, a la reflexividad, a la posibilidad de pensar la propia práctica, elucidación que consiente pensar lo impensado, lo oculto, lo no dicho por obvio; práctica que sólo es posible transformar atravesando un momento de ruptura de esquemas previos.

El intercambiar perspectivas, miradas y reflexiones nos permite trabajar la subjetividad como aspecto que nos da información no sólo sobre el grupo de referencia sino sobre aspectos de la institución que, atravesando el rol, le dan cuerpo, encarnándose en nuestra mirada y enceguediendo aquello que se anquilosa por la repetitividad.

Podemos reflexionar sobre aspectos que, trascendiéndonos como efecto de lo instituido y de la reproducción de la violencia simbólica, impuesta a docentes

y estudiantes, nos hacen actuar sin darnos cuenta. Concretización del mandato ser “un buen docente”.

¿Qué hay que hacer para ser un buen docente? ¿Qué representaciones sociales tenemos del rol? ¿Cuáles de ellas nos obturan y cuáles nos empujan a concentrarnos en las necesidades de nuestros estudiantes y de nosotros mismos para humanizar nuestra práctica docente?

Estas preguntas orientan nuestras reflexiones compartidas. Temas que implican dificultades y muchas veces, utilizando mecanismos defensivos, intentamos evitar para tolerar la angustia que implica obstáculos tan difíciles de transitar. Muchas veces repitiendo escenas primarias, repitiendo roles aprendidos socialmente, repitiendo modelos dominantes de ser docente.

Por eso vemos una gran resistencia a trabajar temas como la observación y la coordinación en la propia cátedra de referencia. A pesar de ser una cátedra que se ocupa de re trabajar los emergentes, o sea lo que surge, lo que aparece, lo que está implícito en el acontecer grupal. Esta afirmación aparece expresada de diferentes modos, un modo es simplemente la explicitación:

“Desde hace tiempo que realizo el rol de observadora. Me parece que habría cambios diferenciados en relación en este rol, desde que estoy (estamos) en el proyecto de investigación ya que a partir de esto cambiaron muchas cosas.

En los inicios el rol del observador estaba centrado en registrar los emergentes del grupo, lo que sucede a nivel grupal pero para el equipo de coordinación de la comisión y luego se lo comentaba en las reuniones de cátedra. Los registros quedaban en el cuaderno, no se los re trabajaba, no se los volvía a mirar y se perdían. No aparecía en esos registros, lo que decía el coordinador, no aparecía detalladamente sus intervenciones, había muchas síntesis de lo que pasaba en el grupo.

Desde que se inició la investigación, conjugado con otros cambios en la cátedra, la observación tiene otra importancia. Una cuestión que me parece importante es que se realizan reuniones específicas en cuanto al rol del observador, donde se abre el espacio para plantear dificultades, en cuanto a registrar los hechos, en el posicionamiento que tenemos que tener, si tenemos que hablar o no, qué cosas tenemos que registrar. Antes durante las reuniones de cátedra no había tiempo de tratar y abordar estos temas. Sumado a esto se agrega que cada observador tiene que transcribir su registro y reelaborarlo lo que es un real avance, aunque todavía nos cueste concretar este objetivo.

Esto que escribí es para responder a que sentía antes y ahora. Antes sentía que era importante el rol pero a un nivel micro (para de algún modo decirlo) que ayudaba, que colaboraba con el proceso grupal de la comisión. En cambio ahora lo veo desde otra perspectiva, a nivel macro, de poder entender que sucede en los procesos grupales, y no sólo restringir la mirada a lo que pasa solamente en el grupo sino que se “agregaron” otras cuestiones a observar.” (2)

Otra observadora hace un análisis de los roles docente alumno y cómo se reproduce al observar lo mismo que venimos desarrollando con respecto a los contenidos y normatividades:

“yo recuerdo que nosotros observábamos cómo estaban ellos, nuestros alumnos; nunca tuvimos en cuenta qué pasaba con nosotros en relación a la tarea, a las consignas. Estábamos muy centrados en si leían, si articulaban con la teoría” (3)

LA OBSERVACIÓN: LO OBJETIVO EN LO SUBJETIVO

Sobre la técnica de observación como modo de registro del mundo objetivo, y sobre la objetividad en general, hay muchos cuestionamientos. Por un lado, considerar que la observación es una técnica positivista que lleva sólo a la descripción y que niega la subjetividad como parte del proceso de indagación de la realidad y por el otro que es excesivamente subjetiva y entonces incapaz de producir un conocimiento objetivo. Estas objeciones se esfuman si establecemos que en la objetividad está incluida la subjetividad, y a su vez que ésta se puede objetivar (poner en el papel, registrar), a través de realizar una autoobservación, pero fundamentalmente afirmando que el suceder psíquico del observador es parte del proceso que se desarrolla a través de la tarea en el grupo. Es posible el análisis de la fragmentación que produce la subjetividad y por tanto esto aporta al análisis de lo subyacente.

El observador tiene la función de registrar todo lo que pueda: la direccionalidad en la comunicación, el contenido de lo dicho, lo gestual, los climas grupales, la modalidad discursiva del coordinador y los efectos en la interpretación de consignas por parte de los integrantes del grupo de aprendizaje.

Analizar la concepción del tiempo de acuerdo a la visión de la coordinadora y observadora (4) es un elemento para reflexionar:

“... tuve que pedirles que terminen, ya que ellos pedían 5 minutos más”

“Algunos chicos charlaban entre ellos, les fui llamando la atención, recordándoles que la tarea tenía que ser primero individual”

“Les pido que traigan el glosario RECORDANDOLES que deben leer *Critica de la Vida Cotidiana*” (las mayúsculas son de la coordinadora que escribe el registro de su propia coordinación de taller)

Estas expresiones no son originales, las tenemos en el recuerdo de nosotros como docentes y como estudiantes y expresa un tipo de relación en donde lo que se puede objetivar es quién organiza el tiempo, en función de qué necesidades que se le presenta al docente, el lugar de la autoridad, la escasa libertad que tienen nuestros estudiantes para establecer sus prioridades en términos de aprendizaje. Estas frases, y otra infinidad de ellas, revelan la necesidad de cumplir. ¿Para qué? ¿Con quién? “que terminen”. “la tarea tenía que ser primero individual” “RECORDANDOLES” nos remite a experiencias de lo que llamaría Freire “educación bancaria”.

En otra situación grupal registrada por una observadora registra “creo que los chicos pierden tiempo y se entretienen o al menos eso aparentan algunos pintando o “adornando” sus nombres en un papel” (se refiere al pedido de la coordinadora de que pongan sus nombres para poder identificarlos hasta que los aprenda).

Esta concepción del tiempo es subjetiva. ¿La observadora sólo es una persona ansiosa o está apurada porque tiene algo más que hacer? ¿O reproduce relaciones sociales en las que aprendemos y de las que dependemos cotidianamente?

Analizando este breve momento se pudo concluir que, este registro del tiempo es un producto de la subjetividad del observador, es ella, y no otra persona quien en ese momento tiene esa idea; le resuena de esa manera la situación existente en el grupo, pero a su vez, es el resultado de experiencias concretas e institucionales y propias de esta organización social las que resuenan en su mundo interno.

Experiencias e ideas que refuerzan modalidades de trabajo docente que se reproduce en infinidad de situaciones, en donde el reloj, el tiempo pautado, el espacio de tiempo compartido pautado por la institución es el que determina la actividad y no por el contrario, la necesidad, la búsqueda del encuentro con la capacidad creativa de estudiantes y docentes, con la capacidad de lograr un verdadero “enseñaje”

¿En relación a qué hay pérdida de tiempo? La ansiedad paranoide propia del proceso de aprendizaje, no se intensifica desvinculada de ideas valorizadas, desvalorizadas, aceptadas, o rechazadas. Es así que si nos pasamos discutiendo un concepto durante varias horas, el resultado de dicho debate, en este ámbito académico, podrá ser valorizado, y el tiempo supuestamente bien ocupado.

Perspectiva impuesta por la ideología del sistema capitalista en el ámbito de la educación: “el tiempo es oro” porque hay que usarlo para producir y competir, y esta idea no sólo se nos hace mirada, no sólo nos atraviesa sino que se nos hace carne. Nos invade y nos nutre como lo plantea Pierre Bourdieu a través del concepto de Habitus “...La imposición de una modalidad de actuar, de sentir o pensar se refuerza en la vida cotidiana a través de infinidad de experiencias que se internalizan de tal modo que dicho sujeto cree que es su verdadera deseo o pensamiento dificultando el reconocimiento de las genuinas necesidades del sujeto” (Bourdieu, 2000).

EL LUGAR DE LA NECESIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Finalmente, que dicha observadora pudiera expresar con tanta frescura sus sentimientos sobre la supuesta pérdida de tiempo de los estudiantes en escribir sus nombres, nos ha permitido, analizar esta actividad como una genuina actividad lúdica, como una actividad que responde a sus necesidades. Enajenar esta necesidad de identificarse a través del nombre, relacionada con la creatividad y la posibilidad de recuperar otras experiencias escolares, sería una forma de producir un obstáculo el proceso de aprendizaje del estudiante.

El registro de la observadora, no como descripción sino desde el impacto subjetivo, nos permitió repensar esta interpretación. Interpretación que, al concretizarse en un papel nos habilitó la reflexión y modificación de esta actividad; dándoles una hora del primer práctico y la inclusión del “cartelito” en la presentación del primer día de clases en los grupos de trabajos prácticos.

Se podría decir que ese deslizamiento subjetivo nos permitió reflexionar y cuestionar una perspectiva muy incorporada que responde a la ideología dominante y que consideramos, nos empobrece. Nos cuestionó no sólo la práctica específica de la construcción del “cartel” en donde cada uno pone su nombre para presentarse ante los otros sino el papel del tiempo. Qué es lo que debe ocupar más tiempo y por qué. Además de descubrir la profundidad que implicaba la tarea ya que estaba implicado el lugar de la identidad de cada integrante en el grupo y lo que significa presentarse en la Facultad como un sujeto con su historia, con su familia, con sus deseos. Incluirse en una institución diferente, anhelada, deseada y temida por idealizada, pero con toda su historia.

Gracias a la libertad de expresar lo que sentía la observadora, pudimos reflexionar sobre nuestras propias matrices de aprendizaje. Sólo con la consigna de pedirles a las observadoras que escriban todo lo que se les ocurra en cada momento de la observación.

También a partir de esta consigna “haga un cartel en donde esté su nombre para presentarse ante el grupo” descubrimos que el sólo hecho de plantear la consigna omitiendo alguna palabra, modifica las producciones de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es el nivel de ansiedad que se presenta en docentes (los que están a cargo de clases teóricas) y coordinadores (que tienen la tarea de coordinar los grupos de trabajos prácticos y talleres) y sin embargo el escaso tiempo que dedicamos a trabajar esa ansiedad: ansiedad depresiva y paranoide.

Lo paranoide producto de una expectativa que muchas veces desborda al docente y lleva a acelerar el proceso de apropiación de los conceptos, fragmentado al aprendizaje al sólo reconocer como aprendizaje el uso correcto de un concepto dado. El argumento más fuerte por parte de docentes es que “porque estamos en una Facultad” y en la Facultad se privilegia lo conceptual.

Intelectualismo que como modalidad de pre-tarea que caracterizada por un alto de nivel de abstracción, impide darle vida a esos conceptos a través de la experiencia de los integrantes del grupo.

Para ejemplificar esta afirmación tomo un fragmento de una observación, pero esta escena se repite en varias observaciones trabajadas.

(Para ahorrar tiempo los estudiantes serán identificados con la letra E y la coordinación con la letra C)

C_ “¿Se entiende? ¿Qué dificultades tienen?”. Silencio en el aula. E dice “Profe, explique”. La C. dice “Entre todos vamos a explicar... a ver ¿Qué son los mitos? ¿Por qué se ocultan?...”. Otra vez silencio en el grupo. C “La dificultad está en cómo se justifica el mito, depende como se justifique puede ocultar de dos maneras diferentes. ¿Qué es lo que se oculta? ¿Se entiende los mitos en relación a la estructura social? Silencio. C: ¿Qué entendiste? Mira a uno de los estudiantes. Misael comienza a hablar “Yo hice algo”. C: “A ver” Risas en este sector del grupo, él también se ríe y no puede hablar. La C. “¿A ver qué entendiste?”

“La C dice que los conceptos de estructura social está en la ficha realizada a partir de las clases de Claudio Spiguel realizada por la Prof. Fernanda, y

continúa: “a ver ¿quién quiere leer? **Han leído** los modos de producción, que son las clases sociales, **voy a ser reiterativa**, ¿**Han leído esto?**... Bueno voy leyendo y vamos aclarando”. Comienza a leer desde la parte de Modos de producción. En determinadas parte de la lectura **remarca frases o palabras, leyéndolo dos veces y con voz más fuerte**” (5)

Si abrimos el espacio de la duda y toleramos la ansiedad que genera la confusión de nuestros estudiantes y la nuestra, es posible que el proceso de aprendizaje implique un tiempo mayor pero una profundidad y riqueza superior. La observación de un práctico nos muestra esta posibilidad: la Coordinadora realiza una pregunta que les permite usar como herramienta un concepto “A ver ¿A qué clase social pertenecen y por qué?”

El largo relato de los diferentes estudiantes se podría sintetizar diciendo que la gran mayoría se identificó con la clase media, argumentando que se ubicaba allí porque tenía lo necesario para vivir. Sólo una dijo (la estudiante trabajaba en casa de familia) “*No sé en qué clase estoy... creo que en clase baja*”. La coordinadora le pregunta a la estudiante, si esta duda que tiene, es con respecto a lo que su patrona le había dicho de que ella era de clase baja. Ella con un movimiento de cabeza asintió. La coordinadora le dice “no te preocupes los últimos serán los primeros”. La estudiante dice “nunca me puse a pensar de que clase era”.

Estas respuestas, serían parte de una reflexión, también muy rica sobre la representación de nuestros estudiantes en relación a su clase y al hecho de acceder a la universidad como un modo de ascenso social, pero tendría que ver con otro aspecto posible de esta investigación.

De todas formas muestra que la posibilidad de reflexión abre interrogantes profundos en estos estudiantes que desde una mirada funcionalista, los desclasa, ya que esta división: alta-media-baja oculta que son trabajadores y/o hijos/as de obreros, empleados, amas de casa, cuentapropistas y por lo tanto desde una mirada más profunda son los que producen o dan servicio a otros.

La observadora registra el silencio y que la docente pregunta y no hay respuesta. ¿Por qué no se pudo trabajar la crónica? Hay obstáculos epistemofílicos, esos obstáculos que tienen su origen en aspectos emocionales y no intelectuales que obturan el desarrollo del pensamiento, y ellos son resultados de matrices y vínculos, que el mundo interno de los y las docentes reproducimos en el ámbito laboral. Áreas de la vida cotidiana que nos trascienden.

Así y todo, la creatividad, adaptación activa que permite la transformación de nuestra realidad es posible sólo con una vigilancia epistemológica que nos involucre como unidad: pensamiento, sentimiento y acción. Y para ello es central la ruptura con una ideología que es dominante y reproduce en el seno de nuestra práctica docente las relaciones de autoridad y competencia.

¿Cómo hacer para cambiar de lugar? Aceptando nuestros desconocimientos; visualizando que los vacíos, la carencia, la “falta de”, es lo que habilita al conocimiento, es lo que nos permite crear y recuperar los vínculos que, como sostén yoico, nos facilita enfrentar el temor al vacío.

En este proceso es fundamental la observación, y es primordial esta vigilancia no sólo de la tarea de coordinar sino de las propias ideas de los observadores y coordinadores. Esa vigilancia a diferencia de la observación de clase en el sistema educativo, observación de clase desde la dirección, supervisión, que tiene el sentido del control, de valorización o desvalorización del rol docente, de calificación o descalificación; esta vigilancia tiene el sentido de luchar con las ideas dominantes, habitus que sólo podemos cuestionar con la ayuda de otro.

LA OBSERVACIÓN COMO FACILITADOR DE LA CREATIVIDAD

La preocupación principal de esta investigación es revisar nuestros aspectos alienados como docentes y trabajar la alienación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Empezar por el cuerpo sometido en los bancos de aulas primarias, secundarias y de nivel superior, encarcela el movimiento no sólo del cuerpo sino del pensamiento. Ser creativo es empezar por registrar qué necesidad tiene el sujeto que aprende y enseña, y esto sólo es posible a través de cuestionar los aspectos estereotipados, no sólo de lo subjetivo sino de lo institucional y social.

La creatividad desestructura formas, sentidos establecidos, relaciones instituidas. Esto es peligroso. ¿Es posible lo creativo en medio de la alienación? “Crear es convocar tensiones y contradicciones, y darles formas nuevas a esas tensiones y contradicciones, de modo que esas formas puedan albergarlas y hacerlas fecundas”... “en los procesos creadores una forma encuentra su movimiento y, a la inversa, un movimiento encuentra su forma” (Fiorini, 2006)

Estos momentos de fecunda tarea, de cooperación colectiva no son pocos. La posibilidad de revisar lo alienado, lo fragmentado, lo estereotipado, permite recrear, repensar, modificar y modificarnos conjuntamente. Y esto es posible a partir de la unificación de lo fragmentado. Proceso facilitado por la observación y por la tarea del equipo de cátedra, que realiza una crítica y autocrítica de su práctica. Así los conflictos en el grupo con los estudiantes, quienes nos plantean permanentemente situaciones de confusión, de carencias, o de incomodidad, nos convocan a pensar conjuntamente y establecer nuevas relaciones con la teoría, a interpelarla a ella y nuestra propia práctica, a la práctica docente en esta institución jerárquica y teoricista, a la disociación el pensar y el hacer el cuerpo y el pensamiento, el pensamiento y el sentimiento.

Ideas, propuestas y acciones que luchan con la alienación como incorporar las representaciones finales, el uso de técnicas corporales, inclusión del teatro del oprimido, modificación del rol del coordinador a partir de cuestionamientos sobre el modo de coordinar, el uso de su capacidad plástica en dibujos. Pero no sólo en relación a los estudiantes, vemos la capacidad creativa del grupo sino también al interior de nuestro equipo, vemos cómo el cuestionamiento a la propia práctica, genera ideas, propuestas, cambios.

Por lo tanto, la dificultad está en que para poder “convocar” o llamar o buscar tensiones, hay que cuestionar al sistema en su conjunto. El sistema educativo se fundamenta en la concatenación de conceptos producidos,

reproducidos y difundidos por otros; la organización de este sistema está vinculado claramente a la organización del trabajo: estableciendo horarios y trabajo y descanso, en el tiempo establecido, compitiendo con el otro para tener una nota mejor o en el caso de docentes un trabajo mejor remunerado y/o más prestigio, instituyendo un sistema jerárquico en donde se debe obedecer a lo que el que tiene más poder establece, se debe hacer lo que dispone el que está más arriba en el orden jerárquico

Esta posibilidad de realizar una tarea creativa, al romper con la imposición de tiempos, contenidos, ideas, jerarquías, nos permite disfrutar del rol, luego de tolerar los vacíos, la ausencia de referentes, tolerar la ruptura con un modelo impuesto de lo que se debe hacer y ser cuando se realiza la tarea docente. Cuando podemos bajar el nivel de ansiedad persecutoria a que nos convoca permanentemente la institución.

“Entendemos entonces, que hablar en el aula de campo en construcción es posible en tanto no suponga un cierre la problematización teórica, sino una apertura a generar conjuntamente algunas respuestas. Ingresar en el debate actual del campo al alumno supone asumir nosotros mismos nuestros vacíos y posibilitar una formación pertinente a la realidad con la que deberá enfrentarse el alumno al egresar de la universidad. (Correa, 2003)

Esos registros de los observadores interrogan pensamiento, sentimiento y acción de nosotros y de nuestros estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento, inclusive a veces sin saberlo.

Nos permiten realizar pequeñas conclusiones en proceso, ver puntos críticos, señalar obstáculos, destacar logros, y lo que se produce en la propia subjetividad del observador y coordinador. “Registro de sensaciones, que, como dice Rockwell, abarcan desde la angustia, el sentirse abrumado, el aburrimiento, la fascinación, el hartazgo, la omnipotencia/impotencia, la curiosidad, la negación, el agotamiento, etc. Trabajo difícil, pero totalmente necesario de realizar, ya que poder objetivar nuestros sentires, percepciones emociones, nos posibilita el poder trabajarlos en nuestra práctica y no actuarlos”

Aprender, crear implica tolerar esas tensiones que involucran los vínculos, esos vacíos de sentido, que es necesario recuperar para establecer nuevos sentidos, ese salto al vacío, es una tarea común que se hace necesaria para disfrutar de nuestra tarea y aportar a la capacidad creativa de nuestros estudiantes.

Vemos también que, cuando ellos tienen oportunidad, espacio, propuesta de tareas que les permitan desplegar su capacidad creativa, no sólo lo logran, sino que nos enseñan, recuperando el proceso dialéctico de aprendizaje/enseñanza.

REPLANTEOS

Las conclusiones a las que he arribado dan cuenta de la importancia de incorporar como un hecho objetivo el juego de la subjetividad de los observadores en sus registros, con el fin de lograr mayor objetividad. Esto plantea la necesidad

de incorporar más de un observador y también la necesidad de entrevistar al observador indagando sobre sus fantasías.

También poder interrogar a los integrantes de los grupos sobre este rol que, es fundamental en la técnica de grupo operativo. Lograr reflexionar sobre aquellas ideas y sentimientos que implican al observador en el proceso de observar y a partir de allí, incorporar nuevas formas de registro en las cuales se pueda destacar lo subjetivo como un aspecto más a ser registrado en forma minuciosa por el observador.

La reflexión y profundización de aspectos teóricos sobre grupo, creatividad y alienación ha tenido un efecto en la tarea docente: la tarea de observación que hemos desarrollado durante más de 20 años y siempre ha tenido un lugar suplementario, ha adquirido un lugar privilegiado, no sólo en términos de complementar la tarea de coordinar el grupo en trabajos prácticos y talleres, sino que fundamentalmente ha permitido profundizar sobre una de las técnicas más antiguas y criticadas de la investigación.

Este cambio de lugar del observador, ha permitido que sean recibidos y re trabajados sus registros, dando un giro en el rol docente y en las producciones de los estudiantes, otorgando un lugar a lo no dicho y a sus necesidades. Otro cambio relevante ha sido establecer pautas comunes con consignas que hacen a mirar el dispositivo grupal y poder revisar consignas, tiempos, estilos y dificultades comunes y diferentes.

La reflexión epistemológica y metodológica encuentra más caminos que enriquecen no sólo la formación del equipo de investigación sino que modifican prácticas docentes en las otras cátedras implicadas.

La profundización de debates teóricos, ha permitido replantear premisas sostenidas en forma acrítica durante muchos años, evidenciando aspectos oscuros en el conjunto de docentes de la cátedra. La alienación y la creatividad como objeto de la investigación han posibilitado realizar la necesaria reflexividad que permite establecer nuevas metodologías para investigar.

El trabajo grupal en ámbitos docentes a partir de la tarea de investigación realizada y en el propio ámbito, demuestra que los tres pilares de nuestra tarea deben ir juntos, realimentándose.-

NOTAS

- 1) Reflexión incorporada por observadora (Soledad Garzón) a partir de la lectura del borrador de este escrito.
- 2) Esta es una respuesta a través de una entrevista realizada por mail a la Prof. Analía Soledad Garzón (Prof. En ciencias de la Educación y observadora de la cátedra de psicología social. Año 2011).
- 3) Expresión verbal de la Profesora Elsa Mamaní (docente de la cátedra desde el año 1989).
- 4) Grupo 2 práctico.
- 5) Fragmento textual de observación del 7 de mayo de 2010 de la carrera de Educación para la Salud (grupo 1).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER EGG, E (2003) Repensando la investigación acción participativa. Buenos Aires : Grupo Editorial Lumen. Humanitas.
- BLEGER, J (1968) TEMAS DE PSICOLOGIA ENTREVISTA Y GRUPO. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOURDIEU, P (2000) La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P (2002) Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRUCE, B, CIEZA RODRIGUEZ, MF, GALLI, JM, MENDOZA, PM, MAMANI, EM & et al (2007) Trabajadores sin trabajo. San Salvador de Jujuy, Ediunju.
- CIEZA, F (2010) El otro como adversario. Cuadernos Nro. 38. Violencia: sentidos, modelos y prácticas, 99-108.
- CORREA, AM (2003) Notas para una psicología social... como una crítica a la vida cotidiana. Córdoba, Brujas.
- FERNANDEZ, AM (2006) El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FIORINI, H (2006) El psiquismo creador. Teoría y clínica de los procesos terciarios. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FREIRE, P (2002) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- JASINER, G (2004) Coordinando Grupos. Buenos Aires, Lugar.
- PICHON RIVIERE, E (1989) Técnica de observación en la Técnica de Grupo Operativo. ILUSIÓN GRUPAL Nro. 2.
- RACEDO, J, GALLI, J, CIEZA, F & MAMANÍ, E (1992) La transformación educativa y la identidad docente. Los maestros jujeños y su contexto. San Salvador de Jujuy.
- SIRVENT, MT (2008) Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOTOLANO, O (2009) soporte digital www.topia.com.ar/articulos/caras-de-la-alienación
- WILLIAMS, R (1976) Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ZITO LEMA, V (1976) Conversaciones con Enrique Pichon- Rivière, Nueva Visión, Buenos Aires.