

margen N° 91 – diciembre 2018

La escena temida del/la coordinador/a moviendo sus componentes en el espacio de formación

Por Eliana Cesarini

Eliana Cesarini. Licenciada en Trabajo Social. Docente e Investigadora UBA - Universidad Nacional de Buenos Aires. Docente UNPAZ - Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina.

El escenario de intervención: la universidad, el proceso grupal y el aula

El Contexto de este texto

Comencé mi práctica docente en la Universidad hace más de 10 años. Formé y formo parte de diferentes equipos pertenecientes a distintas unidades académicas: La intervención en espacios micro sociales, Seminario TIF, Taller V -UBA/UNM-. Hoy, esta reflexión me convoca desde el espacio de coordinación de la materia Práctica de Trabajo Social IV (nivel de abordaje e intervención grupal), que desde 2017 llevo adelante en la UNPAZ (Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina).

En este texto se verán reflejadas las experiencias de trabajo compartidas con cada compañero/a, a quienes agradezco profundamente su disposición para la tarea conjunta y su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje como práctica colectiva.

Narraré el texto en primera persona del plural, ya que me he propuesto dar a conocer una experiencia práctica que refleja el trayecto transitado con mis colegas, la Lic. Noelia Sierra (con quien comparto la práctica docente en UNPAZ) y la Lic. Constanza Canalí (con quien compartí la práctica docente en la UBA), compañeras de reflexión y aprendizaje en la experiencia del Trabajo Social con grupos (hemos compartido la “intervención” en organizaciones/instituciones -su enunciación excede este escrito-).

La Universidad

Nuestro compromiso docente y académico, en el marco de la UNPAZ, nos lleva hoy a reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza en contextos particulares, “mirando” con pensamiento situado a las universidades del territorio, sus lógicas y dinámicas particulares.

El espacio áulico y el grupo de estudiantes nos ponen frente al desafío de seguir sistematizando el trayecto recorrido, de habitar el espacio de formación con el compromiso de aportarle a las/os estudiantes -desde múltiples posibilidades- un escenario donde lo teórico/ práctico y vivencial se conjugue bajo la demanda de “hacer la experiencia” en el abordaje de intervención grupal.

Para ello es necesario un proceso de revisión crítica sobre el lugar que ocupa el/a profesional/docente/estudiante como herramienta de conocimiento, consolidar nuestro rol docente en el proceso de formación a fin de contribuir a “la conformación de “sujetos epistémicos” que posibilite, en términos de Wlosko, M (2002), el tránsito desde **el Sujeto de las respuestas al Sujeto de las preguntas -1-** y el pasaje del “*Sujeto de la opinión al Sujeto de la argumentación fundada*” (Travi, 2008: 3).

Para ello es necesario que los/las estudiantes logren profundizar su conocimiento académico, conceptual, vivencial, subjetivo, integrando las dimensiones del pensar-actuar y sentir, reconociéndolas intrínsecas al propio proceso de aprendizaje.

¿Cómo atraviesan los/las estudiantes ese momento en el que lo subjetivo se encuentra en el escenario de intervención en articulación con los componentes de la escena macro, meso y micro social? ¿Con qué recursos cuentan? ¿Qué percepción tienen de su capacidad de acción, posibilidad de problematizar y tensionar el campo de intervención?

Recorreremos este texto con la pretensión de develar algunas dimensiones de la estrategia metodológica, en la que los/las estudiantes son parte del proceso de aprendizaje. “*Partimos de que aprender no es sólo la acumulación de información o contenidos, sino el manejo de los conocimiento como instrumentos a indagar y actuar sobre la realidad, transformándola*” (García. Robles, y otras, 2008: 29).

Como refiere Fernández D’andrea (2015), nuestro compromiso “*Es una forma de elevar a un nivel superior aquello que constituía una máxima del Trabajo Social: ser uno/a mismo/a un recurso -2-. Tener una “caja de herramientas” que nos permita sostener a la persona, facilitar que encuentre sus fortalezas en un momento de debilidad y de caída, en un momento de desesperación.*”

El espacio y proceso grupal

Entendemos el espacio grupal como un dispositivo de intervención que se nos presenta con sus lógicas, modos de funcionar y actuar propios y particulares. Tomaremos la noción de dispositivo trabajada por Carballada (2007), “*En el texto de Foucault La Voluntad del Saber, este autor plantea la noción de **dispositivo** como una red que implica discursos, disposiciones, instituciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. Donde lo sobresaliente son las formas de las relaciones que puede existir entre los diferentes elementos*” (Carballada, 2007: 49). En este complejo entramado de relaciones se conforma el grupo como un dispositivo de intervención y así, el campo grupal puede ser analizado como el escenario de intervención e invención para la práctica del trabajo social.

El grupo de estudiantes que conforman cada una de nuestras comisiones nos interpela a indagar y profundizar en el conocimiento en torno al funcionamiento del dispositivo del aula en el escenario de la universidad.

Sostenemos que el rol docente denota la promoción de la “Autoría de pensamiento”. Retomando los aportes de Alicia Fernández, consideramos este proceso como un giro en el paradigma de enseñanza:

“Es preciso mudar a un paradigma de enseñanza que reconozca la importancia de otras

cuatro “C”: complejo, contextualizado, conflictivo y cuestionado, que no le tema a la quinta “C”, la de confusión, ni a la sexta “C”, la de caos. Porque la mayoría de las veces, la séptima “C”, tan deseada, de la creatividad, sólo crece aceptando y hasta produciendo las otras seis “C” anteriores.” (Fernández, 2000, en García. Robles, y otras, 2008: 38)

Pensando el trabajo grupal en aula podemos visibilizar el potencial creativo que el grupo despliega en el proceso de aprendizaje, “todo aprendizaje es adaptación activa; es decir, se ponen en juego los múltiples mecanismos de asimilación y acomodación y los de proyección e introyección por los cuales se internalizan elementos de la realidad y se proyectan en ella aspectos internos de sujeto. En este proceso se modifica el mundo interno de sujeto, a través de un reconocimiento, cambio, creación y recreación. “(...) *Hablar del sujeto como protagonista del aprendizaje, significa pensar en el compromiso que adquiere el sujeto durante el proceso de formación de la vida*” (García, Robles, y otras, 2008: 29)

En esta oportunidad proponemos desplegar, multiplicar la experiencia de “la escena temida” trabajada en el aula, ya que consideramos este dispositivo como un espacio cuidado. El encuadre conocido contiene y sostiene, el/la docente guía y acompaña con su saber, su presencia y su ánimo de aventurarse más allá de lo certero, adentrándose en el mundo de significaciones del/a “otro/a estudiante”.

El espacio cuidado del aula

Asemejamos el espacio del aula al propuesto por Pavlovsky, Frydlewsky y Kesselman, (1978), cuando desarrollan el método de trabajo en un espacio de supervisión de coordinadores/as de grupos:

“Hemos dicho ya que un coordinador de grupos si se encuentra en un grupo de colegas que se dispongan para ello, cuenta con un marco de adecuada seguridad psicológica como para revisar «como en casa» los momentos difíciles más habituales por los que debe pasar durante su ejercicio en el desempeño profesional del rol. Es posible entonces, con este marco adecuado, ponerse a charlar, a «sacar los propios trapitos al sol» y a confesar temores y dificultades habituales cuya dimensión compartan algunos y que en cambio hagan reír a otros para quienes dicho temor no es importante, ni habitual y si lo es, es fácilmente controlable”. (Kesselman. Frydlewsky, y Pavlovsky, 1978: 2)

Por ello, construiremos en el aula un contexto adecuado para la tarea, dando un marco de seguridad y contención para la apertura a la reflexión y el trabajo sobre nosotros/as mismos/as. Nos proponemos interpelarnos e interpelar, hacernos preguntas. En términos de Carballeda (2013) *“Interpelar implica volver visible aquello que está oculto -que no ha sido visto por la comunidad, el grupo o los/las estudiantes o la agenda pública- de allí que genera preguntas. La intervención del Trabajo Social se presenta inexorablemente como un espacio de permanente reflexión”.* (Carballeda, 2013: 90). -3-

Abriendo paso a la escena temida

¿Cómo comenzar este ejercicio de mirar la escena temida? En principio podemos adelantar que es muy simple dar la consigna. Basta con generar un clima de confianza y amabilidad para

proponernos, grupalmente, trabajar con aspectos de lo intersubjetivo, en el plano vivencial y desde allí ir multiplicando, en el campo grupal, estas experiencias de modo tal que nos aporten elementos de análisis y reflexión a todos/as.

Por lo tanto, les proponemos a los/as estudiantes que, dispuestos en subgrupos, compartan con sus compañeros/as aquellas escenas -en relación al rol del/la coordinador/a- que les generan ansiedad, miedo o temor. Se proponen como *“esas escenas a las que llamamos «escenas temidas» del coordinador de grupos pueden quedar como secretos o misterios de cada coordinador; (...) o, por el contrario, convertirse en objeto de profundización y en una verdadera oportunidad de cambio y aprendizaje para cada coordinador”* (Kesselman, Frydlewsky, y Pavlovsky, 1978: 2).

Creemos que esas escenas abren la oportunidad de profundizar el aprendizaje sobre sí mismos/as y sobre las estrategias del Trabajo Social para la intervención en dispositivos grupales. En palabras de García, Roble y otras (2008):

*“una temática que se reitera entre las preocupaciones de futuros/as coordinadores/as es el temor que la tarea despierta. (...) Se trata de ansiedades esperables que una tarea novedosa despierta y tal vez resulte un **buen “antídoto” el poder reconocerlas y expresarlas**, para luego ser trabajadas, por ejemplo como escenas temidas a ser dramatizadas. (...) entendemos que el ejercicio del rol de coordinador/a se consolida a través de su práctica, en tanto y en cuanto la tarea sea acompañada de una actitud autocrítica y de la supervisión de la labor* (García, Robles, y otras, 2008: 52). **-4-**

El objetivo en el aula es poder mirar y poner conciencia en la representación de la escena temida, para que los/las estudiantes puedan revisar su secuencia, su trama discursiva, a la luz de las herramientas de intervención del Trabajo Social: la palabra (narrativa), la mirada (observación) y la escucha (proceso de reflexión y de reconocimiento).

Nuestro desafío es develar la trama escénica, la narrativa que la performa, a fin de deconstruirla-actualizarla y transformarla.

Considerando estos lineamientos, trabajaremos a partir de un fragmento de una crónica de “la escena temida”, para favorecer la comprensión del ejercicio con fines didácticos y metodológicos.

Mirando la escena

Breve crónica de la “escena temida” y aperturas del espacio áulico -5-

Como docentes, nos disponemos a trabajar sobre la “la escena temida”. Abrimos la propuesta al grupo dando la consigna: identificar cuáles son aquellas escenas temidas que se nos juegan en relación al rol del/la coordinación. Luego del trabajo en sub-grupos, se “presta” una escena para la dramatización en aula.

Del contexto a la singularidad:

María es estudiante de 4to año de Trabajo Social en la UNPAZ y se encuentra cursando

Práctica de Trabajo Social IV. El centro de prácticas donde realiza su experiencia es una sede del programa “Enviación” en un territorio próximo al de la universidad. El centro tiene como objetivo trabajar en la prevención y promoción de los/las jóvenes del barrio, realizando diferentes actividades artísticas/expresivas y deportivas.

María es una estudiante de actitud proactiva, propositiva, participa del espacio áulico y del centro de prácticas con entusiasmo y compromiso. En los espacios de aprendizaje manifiesta interés y disposición a las tareas propuestas. Es inquieta, tiene una actitud de búsqueda, curiosa, cuestionadora. Con su corporalidad expresa firmeza, una conducta decidida, asumiendo en la dinámica grupal un rol de liderazgo.

Al proponer el ejercicio, María accede a la demanda grupal de trabajar con su “escena temida”. Ella está acostumbrada a poner el cuerpo (eso no le inquieta), participa de otros espacios grupales y hasta asume roles de representación colectiva.

Mientras se vuelve a enunciar la consigna, se percibe cómo crece el clima de ansiedad y cierta resistencia de María a aventurarse y perder el control.

Antes de comenzar le pido a María que relate “brevemente” la escena temida (sin pretensión de hacer un guion).

María: - “Me da miedo que me ignoren, que no me den bola... no sé, como que ni me miren (...) que no me registren, que sigan en la suya.”

A partir de ese relato, el grupo se prepara para la representación, donde María asumiría el rol de coordinación y sus compañeros representarían a los/las jóvenes que participan de los talleres (como si fuera el escenario del centro de prácticas). (Se dispone el espacio áulico como encuadre de la tarea, no abundaremos en detalles para no excedernos en el texto).

Este es un momento crucial, los ejes más significativos serán:

- La narrativa **-6-**, el modo en que relatan los/las estudiantes y el grupo que actúa la escena.
- Los elementos involucrados en el proceso de comunicación **-7-** desplegados como elementos escénicos en el campo grupal.
- Las herramientas/observables empíricas trabajadas por el grupo observador **-8-**.
- La intervención docente para contener, ampliar, deshilar la narrativa y trama escénica, es decir, “La intervención se plantea como un dispositivo que intenta articular lo “real” con lo subjetivo. Un dispositivo que “hace ver” aquello que ese otro tiene y permite una enunciación diferente de la imperante”. (Carballeda, 2013: 57)

El rol del/a coordinador y del/la observador/a: breves apreciaciones

El/la coordinador/a tendrán que transitar en el aula la experiencia de poner el cuerpo, entregarse al misterio de lo grupal, siendo herramienta de exploración y conocimiento, implicándose desde su

propia subjetividad, biografía e historia.

Los/las estudiantes que sean observadores trabajarán en el registro de lo sucedido a través de todos sus sentidos. Necesitamos de la mirada atenta, la escucha activa (también escuchando lo no dicho), la lectura de la escena grupal (elementos, nudos de conflicto, relaciones). Es imprescindible que incluyan sus sensaciones, percepciones de lo sucedido, los estados anímicos que se expresan en el campo grupal, desarrollando su capacidad descriptiva e interpretativa, ejes claves en el proceso de revisión de la escena.

*“El acto de observar siempre resulta una conducta subjetiva, puesto que se trata de una acción humana realizada por alguien que, independientemente de su capacidad técnica, se incorpora con sus ideas, sentimientos, ideología y prejuicios en el campo observacional. Partiendo de esta hipótesis es que se deben tener en cuenta los diálogos internos del/la observador/a. Durante la observación dichos diálogos son **“las voces” internas que debemos escuchar.**” -8- (García. Robles, y otras, 2008: 69).*

Comienza la escena

El grupo se encontraba distendido, sentado en semicírculo, expectante, hablaban entre sí, miraban el celular. María entra al espacio grupal casi sin saludar, se queda parada mirando al piso y comienza a hablar. Su tono era nervioso, con altibajos, sus manos se movían temblorosas, buscaba errante qué mirar entre el piso y las sillas y cómo salir de esa situación. Forzó a algunos/as jóvenes, insistiendo en que le contestarán algunas preguntas. Rápidamente el clima grupal se percibió como de desinterés y tensión.

En ese momento, ya María se encontraba (fuera del personaje) riéndose, nerviosa, afirmando que a eso era a lo que le tenía miedo.

Se detiene la dramatización y comienza el ejercicio de “chequear / dar cuenta” las percepciones de cada participante. Pregunto primero cómo se sentían en “ese momento”, abriendo paso al registro de todos los elementos del proceso de comunicación: qué percibían, qué habían visto, qué emociones tenían. Con las devoluciones, descripciones, compruebo las coincidencias con mi propia resonancia y percepción de la escena y así mismo, con la percepción grupal.

La observación y escucha grupal

Abro la reflexión al grupo (que oficiara de observadores/as) y les pregunto qué vieron, qué ha sucedido. Con claridad, con la precisión del/a observador/a que ve la escena de afuera, el grupo describe lo sucedido haciendo hincapié en 3 aspectos:

- *La posición en el espacio: resaltaron que María se había quedado parada (cuando todos estaban sentados), que eso no favoreció la horizontalidad sino más bien que su posición denotaba el ejercicio de poder. Que se la veía como superior, distante y que esa posición no la favorecía para acercarse a los/as jóvenes.*

- *La mirada*: identificaron que no hubo contacto visual para iniciar el vínculo, es decir que la mirada dirigida al piso había obstaculizado y dificultado una posibilidad de encuentro. que parecía que ella no registraba, que no estaba interesada en conocer a ese grupo, en acercarse.
- *La palabra y la escucha*: observaron que hablaba muy rápido, en tono “raro” –textual del registro de clase-, como si lo que iba a decir no tendría sentido, valor, como si “diera igual” y que esta modalidad no facilitaba la comunicación.

Luego del compartir grupal volvemos sobre los/as protagonistas de la escena para “chequear/ corroborar” si esto tiene sentido para ellos/as, si lo comparten, si algo de la devolución de los/as observadores resuena con su propia mirada y emoción en lo actuado.

En esta experiencia, los elementos y analizadores propuestos por los/las observadores eran coincidentes con las emociones del grupo que realizó la dramatización y, en general, todos/as pudieron identificar los elementos desplegados como factores condicionantes y claves en la escena.

El proceso de análisis y reflexión

A partir de ahí comenzamos un proceso de análisis en el que nos permitimos mover la escena, revisar lo observado, lo vivido. Cada estudiante iba trayendo otras experiencias, dando lugar a las “voces internas”. Algunos/as desvalorizaron la escena, expresando que “no era real”. Otros/as demandaban mayor claridad en la consigna. Otros/as argumentaban y fundamentaban sus supuestos y observaciones en un proceso de conceptualización de la experiencia. Otros/as en cambio, desdramatizaban lo vivido, poniendo una alta cuota de humo, de chistes y risas que por momentos parecían del orden de lo absurdo, cuestionando algunos preconceptos o imaginarios en torno al rol del/la coordinador/a grupal. Y en otros momentos, se dejaba ver lo movilizador y complejo de la tarea, dando cuenta del desafío que implica la coordinación del espacio grupal y de todas las dimensiones que se ponen en juego, incluyendo la anímica, personal, relacional.

Cuando el clima grupal se tornó nuevamente de apertura hacia el aprendizaje, cuando logramos revisar, deconstruir la narrativa propuesta vibrando el movimiento de la escena, y habiendo problematizado las imágenes compartidas, propuse un segundo momento para el ejercicio.

Es en este momento cuando la intervención docente tiene que ser asertiva, valiéndose de herramientas activas que le permitan proponer un giro en la escena. En esta situación, luego de abrir y multiplicar la escena, se propone una intervención concreta a partir del proceso de reflexión realizado.

En este trabajo, el grupo “practica” los roles estratégicos del trabajo social con grupos: del/a coordinador/a y el del/a observador. El ejercicio continúa, volviendo a dramatizar la escena, incorporando algún otro elemento o la sugerencia docente.

De este modo, abriendo el zoom en la dramatización escénica, ponemos en movimiento muchos otros elementos analizadores. Con todos estos componentes -las resistencias, los intercambios, el

poder, la palabra, la comunicación, lo excluido, lo acentuado- vamos a guiar el proceso de reflexión grupal. Poniendo conciencia sobre los elementos condicionantes reconocidos, proponemos mirar desde otro ángulo, cambiar el punto de apoyo, fortaleciendo la confianza y seguridad del/a coordinador/a.

Otra escena posible

Retomé la propuesta de volver a dramatizar la escena y partiendo del trabajo colectivo, enuncié un recurso concreto para explorar la posibilidad de realizar un cambio en la trama escénica.

En esta situación, le sugerí a María (hablé sólo con ella fuera del aula) que pusiera conciencia en algunas premisas trabajadas: entrar con calma, sentarse en el espacio grupal y disponerse a “mirar” al grupo.

Una vez logrado esto, María reparó su experiencia y transformó de algún modo su escena temida. Accedió al rol de la coordinación con mayor confianza, con otros instrumentos (la mirada). Construyó otra narrativa (cambió su tono de voz, dijo con claridad), dramatizó otra escena. En el escenario y en los componentes escénicos no hubo grandes modificaciones, pero sí se observó, se percibió que María se transformó en “herramienta de aprendizaje”.

En nuestra práctica concreta hemos visto cómo los componentes de la trama narrativa grupal logran moverse, reconociendo y percibiendo los/as estudiantes un clima grupal diferente, en el que se disponen a la tarea con una sensación de mayor bienestar y tranquilidad... como si hubiera pasado el temblor... el temblor en sus cuerpos.

Construyendo otra narrativa

Este ejercicio nos posibilita modificar las escenas; construir otro relato, alternativo, rebelde, amable, alojador... que nos habilite narrativas de cambio y expansión.

Siguiendo esta línea de análisis, tanto observador/a como coordinador/a sacan a rodar “las voces internas”, presentándose así como voces “colectivas”. En la experiencia de formación, esas “voces” juegan un rol muy relevante ya que darles lugar nos permite acercarnos al mundo de representaciones que los/as estudiantes tienen sobre sí mismos/as, en términos de identidad, autoestima y relaciones sociales y, también, sobre la práctica concreta en términos de posibilidad, capacidad, de obstaculizadores, inseguridades, necesidades, conocimientos y recursos.

El modo en que se narra y dramatiza la escena temida nos da información muy enriquecedora sobre la potencia del miedo. Los relatos del temor nos dejan ver pistas que se transforman en recursos en la intervención.

Los años de trabajo nos han mostrado una relación particular entre el temor, su narrativa y la actuación. Sintetizando nuestra escena: si el temor es a “no ser registrados/as”, posiblemente el/la coordinador/a no conecte con el grupo, se aleje o se desdibuje; entonces podemos trabajar con la herramienta de la mirada y la postura como recurso (en general detectada por los/las observadores de la escena y confirmada por las sensaciones, emociones de los/las participantes de la misma).

La supervisión como espacio de formación

Abrir espacios y propuestas de supervisión de la práctica en aula es disponernos a realizar un proceso de acompañamiento en el que el encuentro con el/la otro/a se torna profundo y revelador. En el vínculo se abre el juego a la capacidad de continencia del otro/a y de nosotros/as mismos/as. Ana Quiroga define la continencia como *“la posibilidad de albergar al otro dentro de sí, sus afectos, ansiedades, proyecciones y fantasías, para devolverlas, descifrándolas, de manera que esos contenidos puedan ser reconocidos, asumidos y elaborados”*. (Ana Quiroga en García. Robles, y otras, 2008: 40).

Involucrarnos con esa experiencia de “albergar al otro/a dentro de sí” puede convertirse en un eje constitutivo del proceso de supervisión.

Parte de nuestro desafío como Trabajadores/as Sociales que coordinamos espacios grupales - incluyendo la práctica docente- es **habitar y habilitar espacios de supervisión**.

Siguiendo a Carballada (2007), en el proceso de supervisión podemos encontrar un texto a descubrir, *“en este escenario, se presenta un texto a develar; a decodificar desde los diferentes procedimientos que se utilizan, como también respecto de su sentido, significado, simbolismo, imposición y diálogo con lo real”*. (Carballada, 2007: 45).

La práctica de supervisar nos permite escuchar las prácticas, habitando espacios de movimiento, creatividad y creación de nuevas narrativas.

Notas

- 1- El resaltado es nuestro.
- 2- El resaltado es nuestro.
- 3- El texto entre guiones es un agregado nuestro.
- 4- El resaltado es nuestro
- 5- Los datos personales son ficticios.
- 6- Tomaremos la propuesta del “Enfoque narrativo” de Fernández D’ Andrea, K.
- 7- Tomamos los elementos de la comunicación de Virginia Satir. (1983).
- 8- El resaltado es nuestro.

Bibliografía

Carballada, A. (2013) *La intervención social como proceso: Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio.

Carballada, A. (2007) *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.

Fernández D’Andrea, K. (2015) “Una nueva propuesta de intervención social: Las practicas

narrativas”. En: *TS Difusión*. N° 111. Recuperado desde: http://www.tsdifusion.es/revistas_publicadas/111/pdf/TSD111.pdf

Fernández D’Andrea, K. (2016) “El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el trabajo social. Una propuesta para superar la indefensión aprendida en los sectores excluidos”. Recuperado desde:

https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC276.pdf

García, D. Robles, C. Rojas, V. y Torelli, A. (2008) *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio.

Kesselman, H. Frydlewsky, L. y Pavlovsky, E. (1978) “Las escenas temidas de un coordinador de grupos”. Artículo inédito.

Travi, B. (2008). La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo social. Aportes para la formación profesional. En *Margen, Edición digital N° 51*. Recuperado desde: <http://www.margen.org/suscri/margen51/travi.html>