

Síntesis de la Tesis de Maestría:

La dimensión grupal de la Relación con el Saber.

Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior

Luis Grieco¹

Universidad de la República. Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

2012

RESUMEN

En la tesis realizada se aborda la problemática de la Relación con el Saber, en una situación grupal correspondiente al escenario de la Educación Superior de nuestro país. Se describen los antecedentes y el estado actual del arte sobre la problemática investigada en tres países: Francia, Argentina y Uruguay.

El objeto de estudio en el plano epistemológico es definido desde la complejidad. El mismo es abordado a nivel teórico y metodológico desde la complementariedad multirreferencial. Dicho abordaje teórico implica la integración de nociones de distintos campos disciplinarios: psicoanálisis, educación, psicología de los grupos, psicopedagogía, socioanálisis y didáctica. La metodología diseñada de investigación cualitativa, consiste en el estudio de un caso en profundidad, desde el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas. Las herramientas de recolección de datos implementadas en el trabajo de campo fueron: observación de grupo, entrevistas y técnicas proyectivas. El trabajo de campo fue realizado durante todo el segundo semestre del año 2009.

En un primer tiempo se plantean una serie de hipótesis que delimitan la investigación, sobre las características específicas que puede adquirir la relación con el saber en los grupos. Dichas hipótesis no habían sido indagadas previamente, en otras investigaciones de la región. Para el abordaje de la problemática de la relación con el saber en situación grupal, se define al grupo aula universitaria como unidad de análisis. En dicha unidad se estudian dos figuras específicas de la relación con el saber: la relación con el saber didáctico y disciplinario del docente y la apropiación de los

¹ Ex Profesor Adjunto. Facultad de Psicología. UdelaR. Psicoanalista en Formación. Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU).

saberes de los estudiantes. A partir de los datos del trabajo de campo, se establecen determinados rasgos específicos de dichas figuras. Los resultados surgidos, permiten conceptualizar la existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber. Esta dimensión se encuentra en la base de la relación con el saber grupal descubierta en el estudio, que es específica, propia y singular del caso. Se describen las modalidades de funcionamiento y las características de la relación con el saber grupal encontrada.

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. El inicio y la inquietud

“Una investigación nunca está terminada, pero hay que terminarla y, para hacerlo, hay que autorizarse a terminarla con la ayuda del director de investigación, el consejero de estudios, pero nunca se va a tener el aspecto total, completo, definitivo.” (Ardoino, 2005, p. 111)

La tesis realizada, implicó un proceso de trabajo de casi tres años desde que se plantease la primera idea sobre el problema, la pregunta inicial. Mi diario de investigación, acompañante silencioso de todo ese tiempo, marcó un día preciso y una pregunta puntual que dio origen a todo el proceso: “¿Qué es lo que produce la situación grupal, en relación con el saber de los sujetos que participan allí? 16/3/09”.

Mientras me encontraba en la etapa de delimitación del problema, descubrí una interrogante en un texto que me permitiría contextualizar el problema, así como enfocar los objetivos e hipótesis, sobre la problemática que no se había abordado en otros estudios.

En dicho texto Beillerot plantea:

Así, el proceso creador de saber no debe considerarse sólo como proceso individual sino también, íntegramente, como proceso colectivo, al menos como proceso grupal. (...) Entre el movimiento colectivo y social y la dinámica psíquica individual es imposible eludir los microcosmos de los grupos, intermediarios obligados de lo humano. O mejor aún, ¿acaso no definió Freud al individuo como un grupo interiorizado? Cuál es el pensar de un grupo, cuál es su proceso de creación de saber, son sin duda las nuevas e importantes preguntas que se formularán en los años venideros. (Beillerot, 1998, pp.72-73).

A partir de dicha interrogante abierta al futuro por Beillerot para las siguientes generaciones, fue que encontré el primer momento de coagulación del problema: investigar el proceso de creación de saber desde una perspectiva grupal.

1. 2. Antecedentes del problema

Como señala Mendicoa, “Cuando se indica que sean averiguados los Antecedentes es porque necesitamos reconocer cuanto del tema se ha estudiado. Si pretendemos cierta originalidad, la misma la conseguiremos revisando lo que se haya tratado, para evitar hacer lo mismo (Mendicoa, 2003, p. 39). Para abordar los antecedentes y el estado actual de los desarrollos e investigaciones sobre la *relación con el saber*, nos enfocamos en tres países en los que dicha problemática fuese abordada en el ámbito universitario. Francia, por ser el lugar de origen de la línea de investigación, Argentina, país a través del cual dicha línea ingresa en nuestro continente y Uruguay, enmarcando el contexto en el que se desarrolla nuestra Tesis.

1. 2. a. Los distintos enfoques de la Relación con el Saber

Una primera aproximación al abordaje de la noción en construcción de relación con el saber en el campo de la educación y la formación, marca su origen en Francia a partir de la década de 1980. Tres son sus fuentes originarias, que corresponden a distintos equipos con conceptualizaciones teóricas y referenciales diferentes. Por una parte se encuentra el equipo de *Saber y Relación con el Saber* de la Universidad de París X-Nanterre, (Beillerot 1996, 1998, 2001; Blanchard, 1996, 2009; Mosconi, 1998). Por otro lado se encuentra la línea de investigación del equipo de *Irem* de Aix-Marseille, (Chevallard 1989, 1998) y por otra parte la línea de investigación del equipo *Escol*, en la Universidad París VIII- Sant Denis (Charlot, 2006). Los desarrollos de los mencionados equipos, se corresponden con distintos marcos referenciales y están adecuadamente sintetizados en un trabajo de revisión teórica de Falavigna y Arcanio (2011).

El enfoque teórico sobre la relación con el saber que optamos para nuestra Tesis de Maestría, centra su abordaje en los desarrollos del equipo de París X, que concibe a la Relación con el Saber, como *un proceso creador de saber para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, en un proceso necesario para pensar y actuar* (Beillerot, 1998).

Dicho abordaje implica que;

Para un sujeto (individual o colectivo), la “relación con el saber” está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La “relación con el saber” se convierte entonces en *la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real*; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época. (Beillerot, 1998, p. 66).

La perspectiva teórica de dicha línea de investigación, integra nociones provenientes del psicoanálisis, la psicología, la didáctica y la educación. Concibe que la relación con el saber es la portadora de toda la historia psíquica del sujeto. El abordaje teórico-conceptual de la problemática señalada, queda explicitado de la siguiente forma en palabras de Beillerot:

Ningún estudio que tenga como noción central la relación con el saber podrá desentenderse del basamento psicoanalítico; aunque ese basamento no impide otros enfoques, sólo a partir de la teorización de la relación de objeto, el deseo y el deseo de saber, y luego de la inscripción social de éstos en las relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) será posible asumir el riesgo de hacer trabajar y evolucionar la noción; una evolución que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerle perder su sentido: no hay sentido sino del deseo. (Beillerot, 1998, pp.156-157).

Corresponde incluir en la composición del estado del arte de esta línea de investigación, dos tesis de doctorado (Charrier, 2010; Yelnik, 2003), con las que tomamos contacto cuando nos encontrábamos redactando el informe final de nuestra tesis (setiembre, 2011), que contienen algunos puntos cercanos con nuestra Tesis. En Charrier (2010) se aborda la relación con el saber de tres equipos docentes desde un enfoque clínico y se propone indagar si existe una relación con el saber de equipo, que trascienda la relación con el saber individual de cada docente. Por otra parte en la tesis de Yelnik (2003), se abordan algunos fenómenos de la dimensión inconsciente en situación grupal de educación.

1.2. b. Antecedentes en Argentina

En dicho país la línea de investigación se ha desarrollado fundamentalmente en la Universidad de Buenos Aires, a través investigaciones y tesis vinculadas al equipo de Marta Souto (Souto, 2009 b; Monetti, 2003; Tenaglia, 2011). Asimismo en la Universidad Nacional de Córdoba, otro equipo de investigación se encuentra trabajando en dicho abordaje en una línea dirigida por F. Ortega (Falavigna y Arcanio, 2011).

1.2. c. Los antecedentes en nuestro país

En el marco de la Universidad de la República, la problemática de la relación del sujeto con el saber ha sido abordada originalmente en la Educación Superior en producciones de Gatti y Kachinovsky (2005), en sus trabajos sobre las *Historias de Aula Universitaria*, así como también en Kachinovsky (2003, 2011), en sus vinculaciones con el deseo de aprender y la didáctica. Algunas nociones del campo de la relación con el saber, han sido tomadas en algunas producciones escritas, con el fin de conceptualizar el abordaje en los grupos de enseñanza (Frechero, Conde y Grieco, 2000) o la práctica docente (Bochar, 2002). Por otra parte en el Claeh, existe otro equipo coordinado por la Prof. Ana Zavala, que viene trabajando sobre algunos planteos realizados por la línea de investigación de relación con el saber.

1. 3. Formulación del problema

“¿Cómo, si no, hacer surgir, al menos mantener y desarrollar el deseo de saber, cómo posibilitar la apropiación de los saberes, materiales de la evolución del proceso creador, y esto tanto en los sujetos-autores individuales como en los colectivos?” (Beillerot, 1998, p.78)

El problema que investigamos en nuestra tesis, aborda la relación con el saber en situación grupal de aula universitaria. Investiga con niveles de profundización creciente, la incidencia de lo grupal en el proceso creador de saber.

1. 4. Objetivos e hipótesis

Objetivo general

Investigar la relación con el saber en situación grupal de enseñanza y aprendizaje, en el escenario de la Educación Superior de nuestro país.

Objetivos específicos

- a) Describir las características específicas que adquiere la relación con el saber, en situaciones de enseñanza y aprendizaje grupal en la Educación Superior.
- b) Identificar las modalidades de apropiación de los saberes de los estudiantes, que se desarrollan en situaciones de aprendizaje grupal.
- c) Describir algunos rasgos de la relación con el saber didáctico y disciplinario, que presenta el docente universitario en situaciones de grupo.
- d) Indagar sobre la posible existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber.
- e) Investigar sobre la participación de la relación con el saber, en la organización de determinadas formaciones grupales.

Hipótesis

Las hipótesis que planteamos, a punto de partida de los objetivos fueron cuatro:

- 1) La relación con el saber, es una formación bifronte que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto singular y en la realidad externa grupal.
- 2) El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo, es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.
- 3) La relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria.
- 4) Es posible conceptualizar la existencia de una relación con el saber grupal.

1.5. Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

La metodología diseñada para abordar los objetivos planteados, consistió en el abordaje del objeto de estudio, que presenta características de complejidad y opacidad, a partir de niveles de profundización creciente. Para ello elegimos la metodología de investigación cualitativa y de estudio de casos, que nos permitiese aproximarnos a la problemática planteada desde el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas.

2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

2.1. Complejidad y complementariedad multirreferencial

La problemática de la relación con el saber en los grupos, fue concebida desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1986, 2002, 2007), y sostenida teóricamente desde el abordaje de la complementariedad multirreferencialidad (Ardoino, 1980, 2005; Devereux, 1975; Perrés, 1994, 2000 a, 2000 b). Partimos de la base que el objeto abordado en el estudio es de naturaleza compleja y sobredeterminada. Para el enfoque del mismo, nos posicionamos desde una multirreferencialidad teórica, que incluye la concepción del sujeto como sujeto dividido. Sujeto de la conciencia y sujeto del inconsciente.

2.2. El inconsciente, la ciencia y las implicaciones

“¿Cómo la ciencia y, en particular, el psicoanálisis son posibles si el sujeto del inconsciente, sujeto de la verdad, por el hecho mismo de su alteridad radical escapa a toda aprehensión racional, objetivante?” (Dorey, 1993, p.14). Por otra parte Green señala que “de todas las disciplinas que se interesan por el conocimiento de lo humano, el psicoanálisis es la que sitúa en el corazón de la actividad psíquica del sujeto, el potente motor que anima a las pasiones”. (Green, 1993, p.175). Las relaciones entre ciencia e inconsciente presentan características enigmáticas y plantear esta dimensión en juego, implica abordar una difícil y compleja relación entre el saber del insight (psicoanálisis) y el saber de la ciencia (Viñar, 1997).

Desde que Devereux (1975, 1977) plantease la importancia de incluir en los estudios de ciencias humanas, los aspectos vinculados a la subjetividad del investigador, se hace necesario integrar dicha categoría en el proceso de investigación. Señala Perrés que “no puede haber trabajo de investigación y observación en el orden humano que no suponga distorsiones sobre lo real, provocadas por la subjetividad del propio observador.” (Perrés, 1994, p.435). Por ello incluimos en nuestro trabajo de campo, el análisis de las implicaciones del investigador, entendiendo a la misma como el conjunto de relaciones conscientes e inconscientes entre el actor y el sistema institucional (Lourau, 1975).²

² Un detallado recorrido histórico- genealógico sobre la noción de implicación, es desarrollado en el artículo *Transferencia, implicación y transversalidad* (Rodríguez, 2004).

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El referencial teórico que desarrollamos en nuestra tesis, se encuentra enmarcado por la confluencia de tres nociones centrales. Por una parte la noción de *Relación con el Saber*, conceptualizada por Jacky Beillerot (1996, 1998, 2001), en el marco de su tesis de doctorado de la Universidad de París V. La noción de *Formaciones Grupales* desarrollada por Marta Souto (2000, 2009 b) en su tesis de doctorado de la Universidad de Bs. As. Por último se encuentra la noción de *Intersubjetividad*, del enfoque que realiza René Kaës (1994, 1995, 2010), desde una perspectiva psicoanalítica. Dicho concepto es desarrollado a partir del abordaje psicoanalítico de los grupos, en el que Kaës conceptualizó el *Aparato psíquico grupal* (1977), en el marco de su tesis de doctorado bajo la dirección de Didier Anzieu.

Esas tres nociones, constituyen el marco teórico referencial central de nuestra tesis. En la bibliografía relevada durante los años que nos ocupó la tesis, no encontramos producciones escritas que trabajasen la articulación de estos tres conceptos.

3.1. RELACIÓN CON EL SABER

3.1. a. Sobre las diferencias entre saber y conocimiento

En este capítulo de la tesis, se abordan las diferencias entre ambos términos en tres campos disciplinarios: educación, filosofía y psicoanálisis. Por una parte y desde el campo de la educación, Alicia Fernández, plantea una clara distinción entre saber y conocimiento (Fernández, 2002). Desde el campo de la filosofía, en su conceptualización sobre la *Arqueología del Saber*, Foucault va a plantear también una distinción precisa entre ambas nociones (Foucault, 1987). Desde el psicoanálisis, Daniel Gil (2011) plantea que *saber* y *conocimiento* son términos que habitualmente se equiparan, pero que representan categorías diferentes. Realizando un riguroso recorrido sobre dicha problemática en el campo del psicoanálisis, y tomando planteos de Freud (1938) y Lacan (2004), realiza la distinción entre ambos términos.

3.1. b. Pulsión de saber y deseo de saber

En *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), Freud plantea la noción de *pulsión de saber*, sin incluirla entre los componentes pulsionales subordinados en forma exclusiva a la sexualidad. Señala que su accionar corresponde, por una parte a una manera sublimada

de la pulsión de apoderamiento y por otra parte, se nutre con la energía de la pulsión de ver. El primer *enigma* sobre la procedencia de los niños, al que se suma la diferencia de los sexos, resultan ser los elementos originarios a partir de los cuales se va desarrollando la *pulsión de saber*. La articulación de los conceptos *deseo* y *saber*, bajo la formulación *deseo de saber*, representa un desarrollo posterior. Por un lado se encuentran los planteos de Melanie Klein, quien hace énfasis en el deseo de saber sobre el interior del cuerpo materno, en etapas tempranas del desarrollo. En una dirección distinta se encuentran los planteos de Piera Aulagnier (1994) sobre el deseo de saber y su vinculación con el deseo del otro. Dicha autora señala que todo deseo de saber, se le revela al sujeto desde su origen; “como la búsqueda de un saber sobre el deseo y, mas precisamente, sobre el deseo del otro.” (Aulagnier, 1994, p. 161). Por otra parte Beillerot (1998), en su aproximación a la cuestión del *deseo de saber*, va a señalar cuando el objeto es propiamente el saber, participa el deseo de saber y para que se instale un proceso de saber, es necesario que se desarrollen el proceso de sublimación, marcando un nuevo destino, una nueva meta para el objeto de saber. Plantea que: “El deseo de saber nos interesa asimismo porque su análisis, unido al de relación de objeto, constituye el basamento de la *relación con el saber*”. (Beillerot, 1998, p. 156).

3.1. c. El Saber y la Relación con el Saber.

El Saber

Señala Beillerot (1998) que en una sociedad determinada, los saberes se presentan como diversos, múltiples y se organizan por jerarquías. Saberes teóricos, saberes prácticos, saberes del hacer, etc. El enfoque de la noción de saber de este autor, considera al saber como un proceso cimentado en las relaciones entre saber y psiquismo. Destaca la apoyatura teórica centrada en los planteos freudianos, en torno a la pulsión de saber.

El saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo. Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber. (Beillerot, 1998, pp. 33-34).

La Relación con el Saber

En el equipo de París X, se observan referencias teóricas centrales sobre la relación con el saber. Mientras que Beillerot plantea por un lado la secuencia: Freud, Lacan, Aulagnier, C. Blanchard-Laville se centra en los planteos de Bion y Winnicott. Por último Mosconi aborda la cuestión que nos atañe, desde los planteos de M. Klein, Winnicott y Castoriadis.

La “relación con el saber”, proceso creador de saber para un sujeto-autor (por sí solo, el término “sujeto” es ambiguo, a causa de su doble connotación: sujeto como “yo” [Je], y sujeto, en estado de sujeción) que elabora todos los saberes disponibles, es un proceso que todos necesitan para actuar y pensar. (Beillerot, 1998, p.71).

Proceso en que se pone en juego un sujeto que desea, en el plano conciente e inconsciente. Proceso marcado por inhibiciones y creaciones. “Un sujeto que no solo está sujeto sino que es autor de su propio ser. Tratamos de comprender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones grupales o sociales.” (Blanchard Laville, 1996, p. 24).

3.1. d. La relación con el saber de las mujeres

Particularmente sobre la problemática de la *relación con el saber de las mujeres*, Mosconi dirige su atención, y señalará que “Es necesario precisar en qué consiste esta especificidad femenina en la relación con el saber” (Mosconi, 1998, p.159)

3.1. e. La relación con el saber disciplinario y didáctico

En acuerdo con lo planteado por Monetti (2003), partimos de la idea de que la *relación con el saber disciplinar* se constituye desde la necesidad y el goce por saber más, “mientras que la relación con el saber didáctico se establece desde la necesidad y el goce de enseñar el saber disciplinar” (Monetti, 2003, p.2). De acuerdo a dichos planteos, concebimos el *saber didáctico* como un saber acerca de la enseñanza que el docente universitario construye en y desde la propia práctica de la enseñanza.

3.1. f. La apropiación de los saberes

Cuando Beillerot realiza la descripción de las distintas figuras de la relación con el saber, las ubica en torno a cuatro temas: la apropiación de los saberes, la función, los intereses y las tareas. En nuestra tesis nos dedicamos a la figura de la *apropiación de los saberes*:

La primera modalidad de apropiación se relaciona con las conductas frente a la herencia; los hijos se someten a las asignaciones, exhortaciones y determinaciones de la generación precedente; esta apropiación que se realiza en conformidad (con la clase, el medio, los padres) es la del *imitador*. (Beillerot, 1998, p. 77).

Plantea que lo opuesto al *imitador* estaría representado por el *aventurero*, el ladrón, el audaz, o el astuto que se apropia, de cualquier forma, de un saber prohibido.

3.1. g. Relación pedagógica

Entendemos por relación pedagógica, el interjuego de dimensiones epistemológicas, históricas, deseantes, sociales y culturales que se desarrollan en el vínculo entre docente y estudiantes. En dicha relación, que contiene múltiples dimensiones, nos centramos en las dos figuras previamente descritas: *la relación con el saber disciplinario y didáctico* del docente y *la apropiación de los saberes* de los estudiantes.

3. 2. FORMACIONES GRUPALES

La noción de *formaciones grupales*, surge a partir de una investigación desarrollada por Marta Souto (2000) sobre la clase escolar. El campo de lo grupal, caracterizado por una red de relaciones que se establecen en función de un determinado saber que se busca apropiar, implica que “Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, que da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea.” (Souto, 2000, p. 52)

Souto plantea que en el amplio campo de lo grupal:

surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos aceptar llamarlos *grupos* en términos genéricos, pero preferimos referirnos a ellos como “*formaciones grupales*”, ya que a partir de un *dispositivo grupal*, o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo comunes, una meta u objetivo, una institución convocante, se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e

imaginarias, significaciones compartidas, expectativas mutuas, sentimientos grupales, sentidos de pertenencia que se entrelazan, dando un carácter de singularidad a cada grupo que va cambiando, modificándose en el devenir y que, aun cuando presenta rasgos de estereotipia y cristalización, está en proceso de formación. (Souto, 2000, p. 52)

Dichas formaciones grupales son comprendidas como un continuo proceso que se forma en un espacio transicional (Winnicott). Espacio de articulación entre los sujetos y la institución educativa; lo subjetivo y lo institucional. “Es allí donde lo grupal toma su lugar de intermediación, de transición, y genera las formaciones grupales específicas” (Souto, 2000, p. 59). El espacio potencial en que dichas formaciones se desarrollan, se encuentra entre el sujeto individual y la institución, entre lo interior y lo exterior, en el desplegamiento del *espacio transicional* (Winnicott, 1991). Por otra parte, para concebir dicha noción la autora toma algunos aportes realizados por Kaës (1994, 1995), sobre la categoría de lo *intermediario* como articulador psicosocial.

3. 3. INTERSUBJETIVIDAD

Los planteos que Renè Kaës realiza sobre el tema de la *intersubjetividad*, reconocen sus antecedentes en los desarrollos realizados por Freud (1905, 1914, 1915), Anzieu (1993), Aulagnier (1992, 2004), Pichón Rivière (1985) y Bleger (1974, 1983). Específicamente sobre la temática de la *intersubjetividad*, Kaës (2010) plantea que: “Por intersubjetividad entiendo, no un régimen de interacciones conductuales entre individuos que comunican sus sentimientos por empatía, sino la experiencia y el espacio de la realidad psíquica especificada por sus relaciones de sujetos en cuanto son sujetos del inconsciente.” (Kaës, 2010, p. 26). Concibe a la intersubjetividad como la estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Dicho espacio común comprende procesos y formaciones específicas, a través de los cuales el sujeto se constituye.

El sujeto del inconsciente es un «intersujeto» ineluctablemente sujetado a un conjunto intersubjetivo de sujetos del inconsciente. Este doble estatuto, las exigencias de trabajo psíquico contradictoriamente asociadas en él por el hecho mismo de su ligazón con los conjuntos intersubjetivos, lo dividen desde adentro y se concilian con la división constitutiva del inconsciente.” (Kaës, 2010, p. 284)

Algunos elementos sobre los que se apoya su teorización de la intersubjetividad, están influidos por desarrollos de Piera Aulagnier, específicamente por la noción de *contrato narcisista* (Aulagnier, 2004). Este contrato implica un acuerdo inconsciente de doble apoyatura narcisística, en el niño y el grupo familiar. La función del mismo es establecer un acuerdo inconsciente entre ambos, familia e individuo, desarrollando un apuntalamiento narcisístico del psiquismo individual y del sistema de ideales, que dicha familia establece con el medio social. Otros conceptos de este autor que incluimos en este apartado son los de: *aparato psíquico grupal* (1977), *organizadores psíquicos y socioculturales* (1977, 1995, 2010), *funciones fóricas* (2010), *pacto (de)negativo* (1991, 1995, 2010) y *transmisión de la vida psíquica entre las generaciones* (2006).

3.4. INTEGRANDO NOCIONES

Cuando delimitamos el problema a investigar, planteamos indagar la relación con el saber desde una perspectiva grupal. Recordemos que la relación con el saber, es *el proceso creador de saber, para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, para pensar y para actuar* (Beillerot, 1998).

El *sujeto-autor* del que partimos en el enfoque clínico de investigación del estudio de caso, es concebido como el *sujeto de la intersubjetividad* (Kaës, 2010), que previamente describimos. De esta manera, es que esbozamos la hipótesis de la existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber, a partir de dicha concepción del sujeto. Indagamos la posible participación de dicha dimensión, en la organización de determinadas *formaciones grupales* (Souto, 2000) en los espacios grupales de aula universitaria.

3.5. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS

3.5.a Espacio transicional

La noción de espacio transicional, espacio potencial, representa un desarrollo teórico de Winnicott (1991), quien considera que dicho espacio, se encuentra entre la realidad psíquica interna y la realidad exterior, entre el yo y el no-yo. Representa una zona neutral de experiencia, ubicada en el límite entre lo subjetivo y lo objetivamente percibido, entre la creatividad primaria y la percepción objetiva. (Burgueño, Grieco et al., 2000). Dice Winnicott: "Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas

del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser” (Winnicott, 1991, p. 29).

3.5. b. Envolturas del pensar

A partir de la noción de *yo piel*, Anzieu va a desarrollar el pasaje hacia el *yo pensante*, del cual surgen las *envolturas del pensar*. Desde su enfoque, la concepción del *yo- piel* describe el entorno maternante que *rodea* al niño con una “envoltura externa de mensajes que se ajusta con cierta suavidad dejando un espacio disponible a la envoltura interna” (Anzieu, 2007, p. 72). Este autor plantea el pasaje del *yo piel* al *yo pensante* en la constitución psíquica del sujeto, donde el “aparato mental, se apoya en el Yo-piel para crear un aparato para pensar esas ideas (o pensamientos): Resumiendo, el pensar o yo pensante” (Anzieu, 1995, p.32).

3.5. c. Posición enseñante y aprendiente

Las nociones de *enseñante* y *aprendiente* señala Fernández (2003), no son equivalentes a los lugares estudiante y docente. Estos lugares definen una determinada ubicación en la relación pedagógica, mientras que las primeras remiten a un posicionamiento subjetivo en dicha situación. Esta autora señala que:

El concepto de *sujeto aprendiente* se construye a partir de su relación con el de *sujeto enseñante*, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aun: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente. (Fernández, 2003, pp. 63).

Plantea que el niño puede reconocer la autoría de su propio pensamiento, a partir del experimentar la diferenciación con el otro. Desde este enfoque de ambas posiciones subjetivas, es que aborda al “*sujeto simultáneamente aprendiente y enseñante, es decir a un sujeto autor.*” (Fernández, 2003, p.70). Dicho sujeto se constituye como autor, a partir de la movilización e integración de las posiciones enseñante y aprendiente.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1. Investigación cualitativa

● Dentro del campo de la investigación, la opción metodológica en la cual se enmarca nuestra tesis, se ubica en el campo de la Investigación Cualitativa (Valles, 1997). Modalidad de investigación desarrollada como abordaje en profundidad de lo particular. Metodología de investigación en la que “se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; (...) donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas. (Sautu, 2003, p. 56).

4.2. Estudio de casos

Como señala Cea D’Ancona (1996), el *estudio de casos* compone una estrategia de investigación de orientación diferente a la encuesta, experimentación, estadísticas, etc. Tal como plantea Stake “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, 1998, p. 17). El caso muestra una realidad específica y compleja en su funcionamiento, que representa un sistema integrado. De esta forma una persona, un grupo, una familia, una institución, una comunidad, pueden representar y constituirse en un caso, plausible de ser investigado.

4.3. Enfoque clínico de investigación cualitativa con estudio de casos

El enfoque clínico que desarrollamos en nuestra tesis, se encuentra sustentado en los planteos de Blanchard (1996, 2009), Mosconi (1998), Souto (2000) y Ulloa (1995). Sintetizamos a continuación, por representar una muy buena descripción de dichos planteos, los conceptos en torno a este punto que desarrolla Marta Souto (2000). Esta autora propone hablar de *enfoque clínico* y no de *método clínico*, porque considera que expresa más allá de los procedimientos, una determinada posición frente al conocimiento y a la realidad que es estudiada. Se entiende por dicho enfoque el “abordaje que permite el estudio en profundidad de un sujeto, de un grupo, de un caso, de un tema.” (Souto, 2000, p. 70). Tal como plantea esta autora, el estudio en

profundidad de casos desde el enfoque clínico puede llegar a elaborar modelos teóricos interpretativos, hermenéuticos, siendo el ejemplo mas claro de ello, el de la teoría psicoanalítica. Señala Souto que el enfoque clínico como exponente de una lógica cualitativa que resalta la comprensión, el descubrimiento de teoría, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular implica: “la búsqueda del sentido de los procesos: sentido vivido por los actores y sentido inconsciente (...) la capacidad del investigador de trabajarse a sí mismo en la relación de conocimiento y de analizar su implicación” (Souto, 2000, p.71). Este enfoque se orienta hacia la comprensión del sujeto, de lo intersubjetivo, así como al trabajo sobre su dinámica y conflicto. Se sustenta en “la necesidad de recurrir a datos y teorías diversas para explicar la comprensión y la interpretación del caso” (Souto, 2000, p.71).

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El dispositivo de investigación implementado, delimitó que el núcleo de análisis estuviese referido al abordaje de la *perspectiva grupal* de la problemática de la relación con el saber. El trabajo de campo realizado se focalizó en la situación de *grupo clase*, sin descuidar que en la misma también se despliegan fenómenos institucionales, ya que concebimos que los grupos en las instituciones no funcionan como islas, sino que son lugares de múltiples atravesamientos (Fernández, 1989).

El diseño metodológico elaborado para el estudio del caso, implicó la combinación de distintas herramientas de recolección de información, buscando abordar la complejidad del caso. La combinación de distintas técnicas cualitativas, aportaron datos específicos con el objetivo de poder realizar una aproximación lo mas rigurosa posible, a la complejidad del objeto estudiado. La *unidad de análisis* que definimos en dicho diseño metodológico, estuvo representada por el *grupo aula* y se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: observación de grupo, entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas. En concordancia con lo que plantea Souto (2000), “Se consideró que la combinación de las distintas técnicas, a pesar de provenir de enfoques teóricos y técnicos diversos, brindaría una aproximación más compleja y cubrirá los distintos tipos de datos necesarios para la reconstrucción del campo objeto de estudio”. (Souto, 2000, p. 74). La administración de cada herramienta y su consecutivo análisis, fue realizado en forma independiente y en tiempos distintos. Cada una de ellas aportó elementos significativos sobre la problemática indagada y solamente en un segundo tiempo, se

combinaron los datos surgidos de cada técnica, en la estrategia de triangulación de la información. Luego los datos fueron cotejados con los planteos teóricos e hipótesis de las que partimos, buscando de esta manera “lograr análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio, para ser confrontados a posteriori como modo de triangulación para confirmar las hipótesis realizadas en cada tipo de datos.” (Souto, 2000, p. 75)

5.1. Criterios de selección del caso

El dispositivo de investigación que elaboramos, estableció *siete criterios de selección del caso* a investigar, en concordancia con la metodología de investigación cualitativa diseñada. Dichos criterios de selección, se fundamentaron en los que reseñan Taylor y Bogdan (1987), que pautan la confluencia de distintas variables: metodológicas, teóricas y técnicas.

5.2. Técnicas de recolección de datos

Se entiende por técnicas de recolección de datos, aquellas herramientas técnicas que desde el campo de la investigación proporcionan complementariamente datos de la realidad compleja estudiada, basados en criterios de credibilidad y validez. Seleccionamos tres herramientas de recolección de datos: observación, entrevistas y técnicas proyectivas.

5.3. Estrategia de triangulación de la información

- La estrategia de triangulación metodológica, implica la *combinación* de distintas técnicas de recolección de datos, de forma tal que las hipótesis planteadas puedan abordar el objeto de estudio, desde distintas miradas y con datos proporcionados por distintas fuentes (Taylor y Bogdan, 1987). Asimismo incluimos durante todo el trabajo de campo, el análisis de las implicaciones del investigador en relación al objeto estudiado.

5.4. Criterios éticos y deontológicos

El objetivo que nos propusimos en la tesis, fue la producción de conocimiento en el marco de una investigación cualitativa. Se establecieron tres criterios, tomando como referencia para los mismos, distintas investigaciones con estudio de caso desde el enfoque clínico.

- a) *Reserva* en el uso de la información.
- b) *Anonimato* de los participantes.
- c) *Respeto* por la voluntad de lo/as participantes, en caso de no querer participar.

6. TRABAJO DE CAMPO

Este capítulo de la tesis, se divide en distintas secciones: 1) Unidad de análisis e ingreso al campo. 2) Observación. 3) Técnica proyectiva. 4) Entrevistas. Posteriormente se aborda la conceptualización sobre la dimensión grupal de la relación con saber y dentro de ella, se plantean las distintas figuras de la relación con el saber, la relación con el saber grupal y las características encontradas en el caso estudiado.

Sintéticamente describiremos algunos aspectos del trabajo de campo. El mismo se realizó durante todo el segundo semestre del año 2009.

6.1. La unidad de análisis y el ingreso al campo

Unidad de análisis

Definimos como *unidad de análisis* de nuestra investigación, el *grupo aula universitaria*. Dicho grupo estuvo constituido por seis estudiantes universitarias y la docente. La asistencia al grupo presentó algunas oscilaciones, siendo *cuatro* las estudiantes que participaron de la casi totalidad de clases. Esas cuatro estudiantes que transitaron por todo el proceso, fueron las seleccionadas para realizar las entrevistas y la administración de técnicas proyectivas, además de la docente, pues se constituyeron en el *núcleo central del grupo* de estudiantes.

6.2. El grupo y su proceso. Observación de grupo

Tiempo de observación

El total de clases observadas fueron catorce. Cada clase tuvo una duración aproximada de 3 hs. Se realizó en total la observación de 42 horas, de espacio de trabajo en el aula.

Modalidad de Observación

Para llevar a cabo la tarea de observación, se definió y asumió el rol de *observador participante*. El tipo de observación realizada centró su atención en los fenómenos que

en aula se desarrollaron, tomando en cuenta: el discurso del aula, los datos objetivos de la situación, las interacciones entre los integrantes, los cambios posturales, gestuales y de entonación, la implicación del investigador, etc.

Pauta de Observación

Previo al ingreso al campo se diseñó una *pauta de observación mixta*, que pudiese combinar categorías previamente definidas para la observación, pero que las mismas no fuesen rígidas, e inhabilitasen lo que surgiese del propio campo. En este sentido el propio protocolo de registro escrito, fue sufriendo modificaciones durante el proceso.

6.3. Un juego de proyecciones. Técnica proyectiva

La técnica proyectiva que seleccionamos para indagar en profundidad los aspectos vinculados a la relación con el saber, fue Situación Persona Aprendiendo (Fernández, 2003). La administración de la misma, se realizó en dos tiempos. Primero se realizó la producción gráfica y escrita individual de cada una de las cuatro estudiantes y la docente. Luego se realizó una producción grupal del dibujo y del relato escrito, de la que participaron las cuatro estudiantes.

6.4. Conociendo a las integrantes. Entrevistas.

Se realizaron entrevistas a las estudiantes y docente del grupo. El tipo de entrevista realizada fue semiestructurada y la duración aproximada de cada una de ellas, fue de una hora. Las entrevistas con las estudiantes se realizaron en una misma semana, siendo la última herramienta administrada. Se solicitó a las estudiantes que durante dicha semana no le transmitiesen a las demás compañeras, los contenidos de la entrevista, a los efectos de no contaminar el desarrollo de las otras entrevistas.

Pauta para la entrevista

La pauta de entrevista semiestructurada que elaboramos, tuvo una organización en determinados bloques de relevamiento de información.

6.5. La dimensión grupal de la relación con saber

Luego del efectuar el análisis de cada herramienta y la triangulación de datos, planteamos la dimensión grupal de la relación con el saber, *entre* las dos figuras

definidas: *relación con el saber disciplinario y didáctico y apropiación de los saberes*. Asimismo, se conceptualizó la modalidad en que dicha dimensión grupal de la relación con el saber, participa en la organización de determinadas *formaciones grupales*.

6.5. a. Figuras de la relación con el saber

En este punto, se describieron los *rasgos* de la *relación con el saber disciplinario y didáctico* de la docente, así como los *rasgos* de la *apropiación de los saberes* de las estudiantes. A partir de ello, se plantea que la relación con el saber contiene una dimensión grupal, que se manifiesta en los espacios intersubjetivos destinados a la formación. Entre el saber de la disciplina que se enseña y el saber de la disciplina que se aprende, abordamos el espacio intersubjetivo, desde la concepción del *sujeto de la intersubjetividad*.

6.5. b. Relación con el Saber Grupal

Conceptualizamos la existencia de una relación con el saber grupal, desarrollada en un espacio transicional y presentando doble apuntalamiento. Dicha formación se origina a partir de la dimensión grupal de la relación con el saber de las integrantes del grupo y la docente, presentando características de ser intermediaria. Se manifiesta de acuerdo a un funcionamiento isomórfico u homeomórfico, según el modelo del aparato psíquico grupal de la relación con el saber de las integrantes y la docente del grupo, según los criterios de sociabilidad sincrética o por interacción. Se constituye por una envoltura psíquica grupal, que recubre las funciones del pensar en situación de grupo, a partir de las envolturas psíquicas del pasaje del yo-piel al yo pensante.

6.5. c. Características de la Relación con el Saber Grupal. Las palabras del saber.

Con la denominación *las palabras del saber*, hacemos referencia a determinadas expresiones surgidas en el transcurso del trabajo de campo por parte de las integrantes del grupo y la docente, que adquieren sentido como *función fórica* de algunas de las características de la relación con el saber grupal, encontrada en estudio. Cada una de las frases que tomamos, corresponde a una integrante del grupo estudiado y funciona como *portapalabra* de alguna característica de la relación con el saber descubierta, -que es singular, específica y única,-, en el plano intersubjetivo, y que remite a otro o más de un otro.

7. CONCLUSIONES

Al iniciar la tesis habíamos planteado una serie de hipótesis, que finalmente retomamos. Habíamos planteado abordar la relación con el saber, como un proceso creador de saber para un sujeto-autor, que integra los saberes disponibles, para pensar y actuar (Beillerot, 1998). Concebimos la categoría de sujeto- autor, como sujeto de la intersubjetividad (Kaës, 2010) y nos planteamos investigar si el grupo estudiado (sujeto- autor grupal), podría desarrollar grupalmente, un proceso creador de saber. Asimismo, nos planteamos si la relación con el saber, participaría en la constitución de determinadas formaciones grupales (Souto, 2000).

Sobre las hipótesis que esbozamos al comienzo de la investigación:

1) La relación con el saber, es una formación bifronte que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto singular y en la realidad externa grupal.

De acuerdo a lo analizado a partir de los datos surgidos, podemos plantear que la relación con el saber de un sujeto singular, es una formación intermediaria y bifronte de doble apoyatura. Se encuentra sostenida en la realidad intrapsíquica del sujeto y en la intersubjetiva, a partir de determinadas formaciones. En las mismas, ubicamos los pactos y acuerdos que el sujeto y un otro (o mas de un otro), comparten en su grupo primario originario (familia). Las características de organización de ese doble apuntalamiento, funcionan según el modelo del contrato narcisista, así como los pactos y acuerdos inconscientes del sujeto.

2) El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo, es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.

La relación del sujeto con el saber presenta dos posiciones básicas y claramente diferenciadas, en la figura de la apropiación de los saberes en situación de grupo. Por un lado se encuentra la posición aprendiente, que toma el modelo de la imitación de la relación con el saber del docente y por otra parte, cuando se produce un distanciamiento de ella, se rige por la posición enseñante, donde el modelo es el del autodidacta, en que el sujeto es autor de su propio pensar.

3) La relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria.

Frente a dicha hipótesis, podemos plantear que la relación con el saber del sujeto individual, contiene una dimensión grupal originaria, constituida a partir de la grupalidad psíquica del sujeto. Dicha dimensión es la que permite la creación, en un espacio transicional e intermediario, de la relación con el saber grupal. Esta dimensión participa en la constitución, junto a otros componentes individuales e institucionales, de ciertas formaciones grupales específicas, que se escenificaron en el aula. Entre ellas se observaron; la escena 1 (Souto, 2009 b), las formaciones larvarias (Souto, 2000) y el organizador grupal de los argonautas (Kaës, 1977, 2010)

4) Es posible conceptualizar la existencia de una relación con el saber grupal.

A partir del trabajo de campo realizado y del estudio en profundidad del caso, estamos en condiciones de plantear la existencia de una relación con el saber grupal, que es propia y singular de determinado grupo. Dicha *relación con el saber grupal* es conceptualizada como una formación transicional (Winnicott, 1991) y bifronte (Kaës, 1977, 1995, 2010). Se encuentra delimitada y contenida por dos figuras: la relación con el saber didáctico y disciplinario de la docente (Monetti, 2003) y la apropiación de los saberes de las estudiantes (Beillerot, 1998). Surge a partir de la dimensión grupal de la relación con el saber de las integrantes del grupo y la docente, teniendo un carácter intermediario (Kaës, 1994, 2010)

La misma presenta un funcionamiento isomórfico u homeomórfico según el modelo del aparato psíquico grupal (Kaës, 1977) de la relación con el saber de los integrantes del grupo, según los criterios de sociabilidad sincrética o por interacción (Bleger, 1974). Cuando el depósito del núcleo aglutinado es intenso, tiende al isomorfismo. Está constituida por una envoltura psíquica grupal, a partir de las envolturas psíquicas del yo-piel individual de las integrantes, en un pasaje del yo-piel al yo pensante (Anzieu, 1995, 2007). Dicha relación con el saber grupal, presenta tres posiciones, de acuerdo a mayores o menores niveles de proximidad y distancia, entre la relación con el saber disciplinario de la docente y la apropiación de los saberes de las estudiantes, según predominen las posiciones enseñante o aprendiente en estas últimas.

8. BIBLIOGRAFÍA³

- Anzieu, D. (2007). *El Yo piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1995). *El pensar: del yo-piel al yo-pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1993). *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Aulagnier, P. (2004). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As.: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). El deseo de saber en sus relaciones con la transgresión. En: *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI.
- Aulagnier, P. (1992). *El aprendiz de historiador y el maestro- brujo*. Bs. As.: Amorrortu.

³ La bibliografía y citas bibliográficas, están basadas en la normativa de la American Psychological Association (2009), *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6th.Ed). Washington, DC. Author.

Se modificó el criterio de fechas de publicación solamente para las citas y referencias de los textos de S. Freud, por representar un autor clásico. En ese caso se coloca luego del nombre, la fecha original de la publicación y al final, el año de publicación de la edición consultada. Dicho criterio fue sugerido, por el Departamento de Biblioteca de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

- Bañuls, G., Benavente, F., Grieco, L. (2006). *Coordinación de grupos y docencia universitaria: Creando el espacio de juego*. En *Revista de Psicoanálisis y Grupos*. 4 (4), pp. 9-28. México: Ampag.
- Beillerot, J., Berdot, P., et al. (2001). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As.: Paidós.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Blanchard Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: UAM-Xochimilco.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Bs. As.: Paidós.
- Bleger, J. (1974). *Temas de psicología: entrevista y grupos*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Bochar, J. (2002) *El docente y su relación con el saber que imparte*. Disponible en http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro6/jaqueline_bochar.htm. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Burgueño, M., Grieco, L. et al. (2000). *Aproximaciones a la noción de lo transicional desde la perspectiva de D. W. Winnicott*. U.F.P.G. Facultad de Psicología. Publicación N° 1. Montevideo: UdelaR.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Charrier, B. (2010). *Analyse de reunions d'equipos pedagogiques selon une approche clinique*, Cliopsy, n° 4, pp. 43-59. Disponible en: <http://www.revue.cliopsy.fr>. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y. (1989). *El concepto de relación con el saber: relación personal, relación institucional, relación oficial*. Irem Aix-Marseille
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As.: Aique
- Devereux, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Bs. As.: Amorrortu.

- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Dorey, R. (1993). *El sujeto de la ciencia y el sujeto del inconciente*. En: *El inconsciente y la ciencia*. Bs. As.: Amorrortu.
- Eco, U. (1995). *Como se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Falavigna, C.; Arcanio, M. (2011). *Redes teóricas sobre la noción "la relación con el saber". Elementos para el análisis de una noción en construcción*. Irice. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 22, 7-16. Disponible en: <http://www.irice-conicet.gov.ar/files/PDFs/revirice22/revirice22.pdf>. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Frechero, A., Conde, D., Grieco, L. (2000). *El dispositivo de taller. Entre la complejidad y la multirreferencialidad*. En: XIV Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo (pp. 142-150). Montevideo: Flapag.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1938). *Esquema del psicoanálisis*. En Obras Completas, v. XXIII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas, v. XVIII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras Completas, v. XIV. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. Obras Completas, v. XIV. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. En Obras Completas, v. VII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.

- Gil, D. (2011). *Verdad, conocimiento y saber en psicoanálisis*. En: Gil, D. *Errancias* (pp. 97-123). Montevideo: Trilce.
- Green, A. (1993). *Desconocimiento del inconciente (ciencia y psicoanálisis)*. En: El inconsciente y la ciencia. Bs. As.: Amorrortu.
- Grieco, L. (2011). *Demarcaciones erógenas del sujeto en la encrucijada Falo/Saber*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. IUPP.
- Grieco, L.; Ruiz, M. (2010). *Proyecto de Investigación: Estudio comparativo de las didácticas grupales en la educación universitaria*. Facultad de Psicología. UdelaR.
- Grieco, L. (2006). *El egreso y las despedidas. Estrategias en didáctica grupal*. En VIII Jornadas de Psicología Universitaria (pp. 338-345). Montevideo: Facultad de Psicología. UdelaR.
- Grimberg, L., Langer, M., Rodríguez, E. (1959). *El grupo psicológico. En la terapéutica, enseñanza e investigación*. Bs. As. : Nova.
- Kachinovsky, A. (2011). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo. CSIC.
- Kachinovsky, A. (2003). *Producciones subjetivas en los intersticios de la Didáctica*. En Papeles de trabajo: Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica (pp. 13- 20). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UdelaR
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (1994). *La invención psicoanalítica del grupo*. Bs. As.: Aappg.
- Kaës, R., Missenard, A. et al (1991). *Lo negativo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Granica.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. (1990). *Espacios y creatividad*. Bs. As.: Ayllu.
- Lacan, J. (2004). *El seminario 17. El reverso del Psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Bs. As. Amorrortu.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre Tesis y Tesistas. Lecciones de enseñanza – aprendizaje*. Argentina: Espacio.

- Monetti, E. (2003). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Disponible en http://www.conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Monetti_Elda.PDF. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Morin, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Morin, E. (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Perrés, J. (2000 a) *La institucionalización del psicoanálisis: Primer abordaje. Tomo I*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.
- Perrés, J. (2000 b). *La institucionalización del psicoanálisis: Freud y la institución psicoanalítica. Tomo II*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.
- Perrés, J. (1994). *Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas*. En: Delahanty, G., Perrés, J. *Piaget y el psicoanálisis*. México: UAM-Xochimilco.
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Rodríguez, J. (2004). *Transferencia, implicación y transversalidad*. En: *Clínica móvil. El socioanálisis y la red*. Montevideo: Psicolibros.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As.: Lumiere.
- Souto, M. (2009 a). Intersubjectivite et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques. En Barbier, J.M. ; Bourgois, E. ; Chapelles, G. ; Ruano –Borbalan, J.C. (Comps.). *Encyclopedie de la formation* (pp. 537 -570). Paris: PUF.
- Souto, M. (2009 b). *Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber*. *Revista do Centro de Educação, UFSM. Dossier: Imaginario e educação*, 34(3).
- Souto, M. (2009 c). *Comunicación personal*.
- Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Bs. As.: Paidós.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.
- Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional -taller- en la enseñanza técnica. Estudio Clínico*. Tesis de Maestría defendida el 03/10/11. Universidad de Buenos Aires: Argentina.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Bs. As.: Paidós.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viñar, M. (1997). *Desde el saber del "insight" al saber de la ciencia*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis nº 84/85 (33-52). Montevideo: APU.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y juego*. Bs. As.: Gedisa.
- Yelnik, C. (2003). *Fantasmiques, scénarios inconscients dans le rapport au groupe..* Disponible en: http://www.pedagopsy.eu/yelnik_fantasmatique.htm. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.