O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO COLETIVA: práticas interculturais

Regina Leite Garcia

*Nada é
verdade ou mentira
Tudo depende da cor da lente
Com que se olha.¹*

Até chegar à orientação coletiva de dissertações, de teses e de tanto mais... fragmentos de minha história profissional

Para que possa discorrer sobre orientação coletiva, uma prática que temos desenvolvido no Grupalfa, e que tanto nos tem ensinado, necessário se faz abrir meu baú de memórias e puxar alguns fios que tragam momentos importantes de minha experiência de professora e depois, de orientadora educacional, para então chegar ao momento de minha entrada na universidade, quando instituímos no Grupalfa uma metodologia inovadora de

1. Diálogo extraído do filme *Janela da Alma*, 2001, direção de João Jardim e Walter Carvalho.

orientação coletiva de monografias, de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. E, à medida que começo a puxar os fios, recordo-me também, dos anos em que vivemos a experiência do Curso de Formação de Professor@s da UFF em Angra dos Reis, em que iniciamos, Nilda Alves e eu, a prática de orientação coletiva com a primeira turma de alun@s do curso.

E como uma recordação leva a outra, vou puxando outros fios na tentativa de recuperar minhas diferentes experiências com grupos, caminhos que me levaram à orientação coletiva.

Durante dez anos de minha vida profissional como orientadora educacional tive a oportunidade de viver a experiência desafiadora de grupos operativos. Éramos equipes multidisciplinares de orientação educacional — orientador@s educacionais, psicólog@s, assistentes sociais e psicanalistas que atuavam nas escolas em diálogo com as equipes de supervisão educacional, numa perspectiva interdisciplinar intercultural. Visávamos influir para que o projeto político-pedagógico da escola resultasse de um diálogo crítico construtivo entre escola e comunidade, e que todas as ações fossem direcionadas por um horizonte emancipatório.

Muito escrevi e falei à época sobre essa experiência, seja pelo Brasil seja em congressos internacionais de Orientação Educacional — na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá — causando sempre admiração. Isso porque, a Orientação Educacional, até então, atuava pelo mundo, sobretudo no mundo anglo-saxão, em um enfoque psicológico de atendimento dos problemas encaminhados pel@s professor@s, visando à adaptação d@s alun@s à escola, ou, através da orientação vocacional, na preparação para o trabalho, também visando à adaptação d@s alun@s ao mundo do trabalho.

No Brasil, talvez porque grande parte d@s orientador@s educacionais do grupo, ao qual eu pertencia, trouxe uma expe-

riência de professor@s de escola, a orientação educacional ia-se voltando para o processo ensino-aprendizagem, envolvendo-se no currículo e visando à adaptação da escola à diversidade sócio-cultural d@s alun@s.

Criávamos no Brasil uma Orientação Educacional Centrada no Currículo, num enfoque político-pedagógico-sócio-cultural, o que era absolutamente inovador no mundo da orientação educacional.

Passávamos a olhar para a escola com uma lente cuja cor nos possibilitava ver o que antes não víamos, pois, até então, olhá-vamos para ela com lentes monocromáticas, que nos impediam de ver a multiplicidade de cores que produziam uma surpreendente e desafiadora policromia. A cada descoberta, íamos criando um novo diálogo polifônico e polissêmico, captando e criando novos sentidos e significados. As nossas diferentes formações, os nossos diferentes olhares, as nossas diferentes ações convergiam para a participação no projeto político pedagógico da escola, compromisso que foi, a tod@s, tornando-se comum.

Instalava-se entre nós uma solidariedade de preocupações que nos levava a práticas coletivas criadoras, à busca de soluções para os problemas que desafiavam a tod@s nós e, mais que tudo, ao compromisso coletivo com uma escola de qualidade social, ou seja, uma escola a que tod@s tivessem acesso, onde fossem reconhecid@s em seus saberes que a cada dia fossem ampliados e aprofundados. Assim fazendo, pretendíamos contribuir para que o pensamento adquirisse a sua potência criadora e que as escolas se tornassem um espaço pleno de novos caminhos e novas possibilidades, sobretudo para aquel@s que, em uma sociedade discriminadora e excludente, foram historicamente subalternizad@s pelo poder.

Lutando pelo direito de fazer, ou como depois encontramos em Holloway, o poder de fazer, aprendíamos, alguns e algumas

de nós, e/ou reaprendíamos ou confirmávamos, outr@s, um saber já sabido por tant@s — a força do coletivo.

Aprendíamos ser o coletivo, fonte de criação de conhecimentos. E muitos conhecimentos temos criado no coletivo, nossa fonte maior e permanente.

Importante dizer que essa aprendizagem se dava para nós em dois espaços tempos: na escola, como um dos grupos de profissionais, agora reconhecendo-nos e sendo reconhecid@s como profissionais da escola, e nos grupos operativos em que a discussão pluridisciplinar, da qual participavam as equipes de orientação educacional — orientador@s educacionais, psicólog@s e assistentes sociais — coordenad@s por um psicanalista que mantinha a discussão centrada na tarefa, ou seja, em nosso fazer político-pedagógico na escola.

Assim, íamos nos formando. E nesse processo de formação na ação político-pedagógica, abandonávamos alguns autores, outros continuavam a nos acompanhar, mas nossos autores de cabeceira passaram a ser Pichón-Rivière, Bleger, Bauleo, Lourau, Lapassade, que nos ajudaram a mergulhar na complexidade dos grupos, rompendo com uma postura ingênua, que trazíamos da orientação educacional tradicional. Dos “trabalhos de grupo”, éramos iniciadas em “trabalhos com grupos”; das “sessões de grupo programadas” nas quais planejávamos até as respostas possíveis, aventurávamo-nos na complexidade cheia de surpresas dos “grupos em ação” com os quais interagíamos; do “preparar as ações”, passávamos a “prepararmo-nos para a ação”. Tratava-se de uma volta de 180 graus nos pressupostos teórico-epistemológicos da ação orientadora.

Muito estudamos, muito sofremos, muito aprendemos. Amor e dor como também nos ensinou o selvagem Groddeck em seu *O livro dISSO*, que já naquela época começava a pôr em questão a ciência e a razão, abrindo novas portas que nos reve-

lavam mistérios que nos levavam à dúvida. Dúvida que, mais tarde, para mim, transformou-se em método — a dúvida como método.

Por esse caminho fomos compreendendo que só pesquisa quem tem dúvidas, pois quem só tem certezas não tem por que pesquisar, já que só vai a campo para confirmar suas certezas. Só quem se pergunta, só quem tem dúvidas, só quem sabe que além do que já sabe há muito por saber, só quem tem coragem de mergulhar no fundo do desconhecido pode vir a encontrar o novo. Só quem não perdeu a curiosidade com a qual tod@s nascem, tem razões e coragem para pesquisar.

Partir da dúvida, decorria da descoberta da complexidade da realidade que nos desafiava a investigar, fazendo-nos abandonar a certeza do método, que tantas vezes simplesmente nos levava à confirmação do já sabido. Dúvidas, desafios, ignorância sensível, mergulhos no desconhecido, surpresas, descobertas, pistas convidativas/desafiadoras, embora tantas vezes enganadoras, que apareciam, desapareciam, reapareciam como rizomas em outro lugar, em outro momento, com outra cara. Tantas vezes me perguntei se Paul Cilliers estava certo com sua pergunta/desafio: — Por que não podemos conhecer as coisas complexas completamente(?)(!)

Talvez, respondo eu, porque quanto mais mergulhamos na complexidade da realidade, mais complexa ela se mostra. Nesse processo, o cotidiano vai se mostrando/escondendo, sempre nos surpreendendo e desafiando a mergulharmos no desconhecido, garimpando as pistas que nos convidam a seguir, em busca do novo. Isso porque vamos aprendendo que o porvir é sempre algo por vir, não vindo até nós, mas nos desafiando a procurar e, aguçando os sentidos, ao ouvirmos o canto da sereia que, em nosso caso, deixa de atrair para a morte, mas convida à criação.

E o método, por tanto tempo *a priori*, passava a ser apenas um caminho, entre tantos possíveis caminhos, que se revelava/construía no caminhar, nem sempre o mesmo, e, de acordo com a escolha, levando a um lugar, a uma descoberta, ou a nos vermos obrigad@s a admitir, haver diferentes lógicas que, se não reconhecidas, ficamos impedid@s de compreender o que se mantém como mistério. Mas, parodiando o Arnaldo Bloch, em seus momentos de filosofar, eu pergunto: “O que há de mal com a dúvida, com o mistério?”

E, aprendendo, descobrindo, fomos chegando ao que alguns já sabiam — que na base das certezas últimas (?) permanece sempre a recordação de uma ignorância essencial (?). Se retirarmos da afirmação de Bachelard o “últimas” e o “essencial”, fica mais fácil pôr em movimento o paradoxo certezas-ignorância. A nossa descoberta maior talvez tenha sido que só podemos criar o novo se admitimos o nosso não-saber, ou seja, descobrindo a riqueza potencial da ignorância. Se nela mergulhamos em nossas buscas, podemos chegar a novos conhecimentos.

Se passo por esses momentos de minha estória que é parte de uma história maior, da qual tant@s companheir@s participaram, fazendo mais uma vez nos reunirmos por uma solidariedade de preocupações, é para chegar ao Grupalfa, que há mais de vinte anos vem criando e ampliando uma já grande rede, na qual sempre cabe mais uma ou um. Hoje, somos uma grande rede intercultural, interinstitucional e internacional de redes, com fios que puxamos de diferentes lugares do Brasil, da América Latina, dos Estados Unidos, da Europa, em que o que nos aproxima é o compromisso com a construção de um outro mundo onde outros mundos sejam possíveis, máxima que tomamos dos zapatistas.

É parte da nossa luta por um mundo melhor o investimento radical do Grupalfa na orientação coletiva, como práxis

inovadora, em que se criam novos mundos conceituais, prático-teóricopráticos, epistemológicos. Talvez, pudéssemos afirmar, pedindo humildemente licença a Clarice Lispector, ser a orientação coletiva, tal como a vivemos, experiências de contato, que a algumas pessoas assusta e a outr@s seduz.

E continuo a puxar os fios dessa história sem fim.

Desde minhas primeiras orientandas de mestrado (até um tempo em que nosso Programa era apenas de Mestrado), e mesmo antes, quando comecei a ter as primeiras bolsistas de Iniciação Científica, alunas da graduação, ensaiava o que hoje denominamos orientação coletiva.

O primeiro núcleo de três alunas/orientandas veio se ampliando, todas fazendo seus mestrados e doutorados, apresentando-se a concursos e sendo aprovadas, tornando-se hoje professoras da UFF, da UNIRIO, e da UERJ/São Gonçalo. Hoje somos um grupo interinstitucional de dez pesquisador@s e mais uns e outr@s que aparecem desaparecem reaparecem como rizomas. Quando parece terem sumido, reaparecem como se nunca tivessem desaparecido. O incrível é que os reencontros se dão como se não tivesse acontecido a separação. Sintonia. Sinergia. Afinidades eletivas.

Todas as sextas-feiras pela manhã, nos reunimos para a orientação coletiva e, todas as tardes das sextas-feiras, nos encontramos para a nossa reunião de pesquisa. E já que abri o meu baú de memórias, lembro-me que durante o meu pós-doutorado com Michael Apple na Universidade de Winsconsin-Madison, nos demos conta que, entre tanta coisa em comum, tínhamos também, Mike e eu, os seus Friday Seminars e as minhas sextas-feiras de orientação coletiva e de reunião de pesquisa.

Orientação coletiva é do que trato neste texto — uma significativa experiência de formação, de noss@s orientand@s e nossa — que temos vivido e que a cada novo encontro tod@

s aprendemos e nos surpreendemos. É preciso lembrar que a nossa orientação coletiva não surgiu do nada, mas tem raízes lá atrás, como já disse, nas reuniões pedagógicas nas escolas, nas reuniões políticas no Sindicato de Professores, nas reuniões das equipes de orientação e de supervisão educacional e, mais tarde, na Associação de Orientação Educacional e na Federação Nacional de Orientação Educacional e, como também já me referi, nos grupos operativos com as equipes multidisciplinares de orientação educacional.

Algumas palavras sobre a nossa metodologia de orientação coletiva

A cada reunião das sextas-feiras participam tod@s @s professor@s/orientador@s do Grupalfa e tod@s @s alun@s/orientand@s de cada professor@orientador@. Tod@s@s participantes, orientador@s e orientand@s, terão recebido os dois textos a serem discutidos naquela manhã, com antecedência de, pelo menos uma semana, de modo a terem tempo de fazer uma boa leitura, preparando-se assim, para dar uma contribuição significativa para @s duas colegas ou alun@s, cujos textos estarão em pauta. Uma vez aberta a reunião, a palavra vai passando e cada participante apresenta a sua crítica e sugestões de enriquecimento do texto, sendo discutidos aspectos de conteúdo e de forma. A reunião é sempre gravada, de modo a poderem ser retomadas as observações feitas durante a manhã.

É interessante observar que nas primeiras reuniões de cada ano, são freqüentes comentários “excessivamente cuidadosos”, como se fosse uma tentativa de acordo “eu te elogio e na minha vez você também não me ataca”. Já tivemos alun@s que fugiram do Grupalfa, por não suportarem ser criticad@s por colegas.

Outr@s sofrem inicialmente, pela dificuldade de se verem expost@s a críticas, muitas vezes severas, mas, com o tempo, vão descobrindo a riqueza da orientação coletiva, em que tod@s contribuem, tod@s aprendem e ensinam, tod@s vão se formando. Outr@s, ainda, encantam-se com a possibilidade de participar de um espaço democrático, de exercício de criticidade e de criação. E tod@s vão descobrindo que aquilo que inicialmente lhes parecia nada ou pouco contribuir para o seu projeto pessoal vai lhes possibilitando ver o que antes não viam e aprendendo que @outr@ pode ver um *plus* que o próprio não consegue ver, ainda que o tema seja outro e, muitas vezes a perspectiva teórico-epistemológica também o seja. O que vão tod@s descobrindo é que no coletivo se cria para além do esperado. E que vemos mais e melhor com o olho do outro, o que mais tarde será confirmado na teoria com von Foerster e com Bakhtin. Ou como afirmou o prêmio Nobel, Steven Chu, — “cada vez que estendemos nossa habilidade de enxergar, nós vemos algo de novo”.

Talvez, o mais inovador na orientação coletiva seja exatamente que cada um@ de nós e tod@s nós vamos ampliando nossa capacidade de enxergar, na vivência do processo, o que aparece na qualidade das intervenções e das produções. E talvez o mais difícil de tudo o que nos desafia na orientação coletiva seja que vamos descobrindo e ousando viver, quando a coragem não nos foge, que há de se perder para se reencontrar, ou melhor dito por Skliar — só se aprende quando se mergulha na consciência de não saber.

Na medida em que a palavra circula, cada participante olha de um ponto de vista e vê o que só el@ pode ver, pelo lugar de onde olha, pela sua história singular, pel@s autor@s de que se vale, de seus pontos cegos, de sua leitura do texto, pois cada leitura é uma leitura, através da qual tantas vozes conhecidas e desconhecidas falam. O ponto de vista vai se deslocando,

enquanto a fala circula e cada participante fala a partir de sua própria experiência particular, carregada de valores, racionalidades, lógicas, desejos, saberes e não saberes, o que torna a discussão uma verdadeira sinfonia intercultural. O limite, que à primeira vista cada texto traz, é ampliado todo o tempo, muitas vezes transformado em pistas para novos caminhos e o que poderia parecer limite torna-se possibilidade, se não para um@, para outr@ ou outr@s. O texto, à primeira vista simples, vai se revelando em sua complexidade, suas dobras que se desdobram convidando a diferentes leituras que o enriquecem e recuperam o diálogo prático-teoriaprática.

A prática vai se revelando teoria realizada em permanente movimento, que se confirma, atualiza, ou é negada, o que provoca a criação de nova teoria.

A cada sexta-feira pela manhã, a orientação coletiva vai contribuindo para que se rompa a falsa dicotomia prática — teoria, pois o grupo vai compreendendo não haver um fazer isento do pensar e que pensar cientificamente é colocar-se no campo epistemológico intermediário de teoria e prática, talvez um entre-lugar. E tantas vezes chegamos ao que encontramos em Bachelard — que a atividade do pensar científico é uma intuição trabalhada. Intuição desprezada por uma certa ciência que, na sua arrogância, tende a colocá-la no lugar das irracionalidades, enquanto que para outr@s é fonte inesgotável de criação de novos conhecimentos nascentes, quando a coragem intelectual a mantém ativa e viva.

Assim vai sendo vivido o exercício coletivo de solidariedade e de aprendizagem com outr@s, de aceitação da crítica, não como ameaça de destruição, mas como possibilidade de criação coletiva de novos saberes.

A se admitir que, algumas vezes, uma das orientadoras morde a isca da excessiva vaidade e competição e se põe a “dar

aula”, o que não seria desejado acontecer. Ao invés do “Faz comigo”, aprendido com Deleuze, em que *amb@s* aprendem e criam, o narcísico “Faz como eu faço”, em que *@orientador@* se apresenta como modelo a ser seguido, assim dificultando senão impedindo ao outro descobrir, criar, crescer.

Nossas mais recentes aprendizagens

Muito recentemente, depois de tantos anos de ação e reflexão sobre nossa ação com as professoras alfabetizadoras, demos-nos conta de que algo do que afirmávamos como verdade não se transformava em ação emancipatória. Eu me explico — desde sempre defendemos que o ponto de partida de toda ação alfabetizadora havia de ser os saberes dos sujeitos com os quais a professora trabalha, sejam crianças, jovens ou mesmo adultos. Dizíamos às professoras que o ponto de partida de suas práticas pedagógicas havia de ser os saberes que as crianças trazem ao entrarem na escola, os novos saberes que a cada dia trazem quando retornam à escola, já que para nós, mesmo quando aos quatro ou cinco anos ingressam na escola, já trazem saberes sobre o mundo no qual vivem e, por viverem numa sociedade letrada, já muito sabem sobre a linguagem escrita. Esse é para nós um princípio teórico epistemológico e político — a nossa recomendação de que a prática pedagógica deve partir do conhecimento do outro, como tantas vezes a prática pedagógica faz por contradizer. A sermos coerentes, quando as professoras alfabetizadoras vêm para o nosso curso de pós-graduação *latu sensu* *Alfabetização das crianças das classes populares* ou mesmo para o nosso mestrado, deveríamos também ter como ponto de partida os saberes da professora nossa aluna.

No entanto, nos demos conta de que, em nossa própria prática pedagógica, muitas vezes parecemos colocar de lado o

que afirmávamos ser um princípio teórico epistemológico para nós, impondo às professoras uma bibliografia sem antes criar um espaço de expressão da sua prática, para, só então, chamar uma teoria que tenha sentido explicativo ou aplicativo para as práticas/saberes das professoras alfabetizadoras.

Se a nossa pesquisa nos revelava que as professoras alfabetizadoras, quando procuram o nosso curso de pós-graduação, buscam uma possibilidade de se apropriar de uma teoria que possa ajudá-las a criar alternativas pedagógicas ao que vêm realizando e que não as satisfaz, concluímos nós, que também devíamos reconhecer as professoras como sujeitos de saberes e, a partir de seus saberes alfabetizadores, ajudá-las a criar novas metodologias que pudessem contribuir para que todas as crianças se alfabetizassem, conforme muitas das professoras afirmavam desejar, não se conformando com o fracasso de tantas crianças.

Em seus depoimentos, tantas vezes nos era dito: *Ainda que muitos estejam indo bem na aprendizagem da linguagem escrita, não me conformo que alguns estejam tão atrás dos outros!*

Aquele grito de socorro foi um alerta para nós.

E nós, pesquisadoras do Grupalfa e professoras do Curso de Pós-graduação, não nos dávamos conta de que o problema não era propriamente a dificuldade das professoras alfabetizadoras em avançar para práticas alfabetizadoras que lhes parecessem mais adequadas, mas a nossa própria dificuldade/desatenção em estabelecer como ponto de partida de nosso curso ou da orientação coletiva, as práticas alfabetizadoras de nossas alunas/professoras alfabetizadoras e, o mais importante, ajudá-las a identificar a teoria subjacente a suas práticas. Esse seria um momento crucial para que as professoras compreendessem e se assumissem como sujeitos de saberes e, por consequência, a prática como locus de teoria em movimento.

Trago um exemplo.

Numa das sessões de orientação coletiva com o grupo de professoras das quais sou orientadora, pusemos em discussão a teoria subjacente à prática alfabetizadora de uma das professoras insatisfeita com os resultados de sua prática e como essa teoria a impedia de mudar a sua prática, o que era seu desejo expresso. Ainda que não tivesse consciência de que o fazia, aquela professora atuava a partir da idéia de que a boa turma é a turma homogênea. À medida que a discussão coletiva avançava, a partir do texto produzido pela professora em questão e das situações da prática por ela trazidas, o grupo foi avançando para a compreensão de que todas as suas ações traziam, e eu insisto, ainda que disso a professora não tivesse consciência, a idealização das turmas homogêneas, o que leva à comparação entre as crianças e à sua classificação — os mais capazes, os menos capazes, os mais rápidos os mais lentos, os melhores e os menos bons, ou seja, a professora comparava cada criança a um modelo idealizado de bom aluno e a tod@s avaliava a partir do que lhes faltava para atingir o modelo ideal. Finalmente, a reflexão coletiva chegou à mudança de enfoque, do que falta a algumas crianças ao que elas já atingiram.

Dessa discussão, que durou toda uma sessão de orientação coletiva, pudemos constatar a mudança do olhar da professora, ajudada pela teoria explicativa e pela contribuição de suas colegas professoras alfabetizadoras que, como as crianças e como os sujeitos de qualquer grupo, apreendem a realidade de modo diferente, em um tempo diferente a partir de seu método único de aprender.

Talvez, quem mais tenha aprendido tenha sido nós, eu e meu colega Guilherme, orientadores que somos daquele grupo de alunas/professoras alfabetizadoras de nosso curso de pós-Graduação. Nós aprendemos ou confirmamos, a partir da prática vivida no decorrer da orientação coletiva, que o discurso da prática

como ponto de partida para a intervenção pedagógica, afirmado por nós como um princípio teórico epistemológico político, há de ser levado às últimas conseqüências por nós, em nossa ação orientadora no processo de orientação coletiva. Se chegamos à mudança da professora, isso pode acontecer por termos trazido a teoria em seu sentido explicativo, que informava a prática que não a satisfazia a professora. Desconstruído o processo, uma nova teoria, agora aplicativa, foi trazida, subsidiando a nova prática aspirada pela professora.

E assim, na situação trazida e em tantas e tantas outras vividas por nós na orientação coletiva, tod@s vivemos radicalmente a alfabetização no sentido freireano — um processo permanente de alfabetização, uma busca que nunca termina, pois vivemos um processo aberto à aventura de um futuro desconhecido para nós, em que, a cada descoberta, uma nova trilha nos convida ao desconhecido, a ampliar nossa capacidade de ler o mundo e, lendo o mundo, irmos aprendendo a ler a nossa própria vida.

Isso e muito mais poderia ser dito sobre orientação. O fascinante é que quando nos pomos a escrever, descobrimos tanta coisa que estava lá e não víamos, talvez uma das grandes riquezas da escrita seja que escrever nos faz mergulhar naquilo sobre o que estamos escrevendo. Seria como se a escrita potencializasse o olhar, ou talvez todos os sentidos a ver, ouvir, sentir, perscrutar e, assim fazendo, aprender com o nosso próprio texto. Assim tomados, vamos compreendemos as pistas que a escrita dá, vamos aprendendo que o que a princípio se mostrava monocultural, vai se revelando mais e mais complexo e intercultural no seu sentido mais amplo.

Si la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder (incluyendo las estructuras e institucio-

nes de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la multi o pluriculturalidad simplemente parte de la pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia.

Catherine Walsh

Mas isso fica para depois, quando outros textos nos levarem para mais longe.

Bibliografía citada

BAULEO, Armando. *Ideologia, grupo y familia*. Buenos Aires: Kargie-man, 1974.

BLEGER, José. *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.

GRODDECK, Georg. *O livro DISSO*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LAPASSADE. *Group, organization, institution*. Paris: Gauthier-Villiard, 1996.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

HOLLOWAY, John. Por um enfoque negativo, dialéctico, anti-ontológico. In: NEGRI, Toni et al. *Contrapoder — una introducción*. Buenos Aires: De mano en mano, 2001.

PICHÓN-RIVIÉRE. *Clases en la escuela privada de psicología social*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar, 2005.