

Metodología en la enseñanza del cooperativismo

Por Mario Héctor Resnik^(*)

I. Presupuestos acerca del contenido

No hay posibilidad de encarar ninguna tarea dentro del campo cooperativo sin que se tengan presentes los principios doctrinarios del movimiento cooperativo. Todo lo que se hace dentro del ámbito del cooperativismo debe ser una deducción lógica de los principios adoptados. Así sucede también en el terreno de la enseñanza cooperativa, cuando es realizada por cooperativistas. (Dejamos de lado la cuestión sobre si la tarea educativa es posible o es una mera utopía -una tarea de Sísifo en la terminología de Siegfried Bernfeld).

Excede de este subtema el desarrollo de los principios cooperativos. Pero a los fines de nuestra exposición y razonamiento hay dos principios que, a más del principio específico, el del fomento de la educación, resaltan nítidamente. Ellos son:

A) El principio de la *gestión* (o gobierno) *democrática* de las organizaciones cooperativas. Recordamos que el doctrinario belga del cooperativismo Paul Lambert ha considerado que se trata del principio definitorio del cooperativismo. Del principio del control democrático se deduciría la necesidad de la *plena participación activa* de los partícipes o destinatarios de la tarea educativa cooperativa. Esta idea es uno de los elementos principales de nuestra tesis.¹

B) *Neutralidad política y religiosa*, principio que Charles Gide² prefería denominar de la independencia política y religiosa, para excluir la idea de la indiferencia en el quehacer cooperativo con respecto a esos ámbitos. De la neutralidad política y religiosa se infiere la actitud de comprensión ante las opiniones y los sentimientos ajenos. La comprensión es actitud que se emparenta con aquella otra que el psicólogo norteamericano Carl Rogers³ ha llamado "empatía".

II. Contenidos y métodos de transmisión

Larga es la discusión entre los pedagogos sobre la existencia de alguna relación (necesaria) entre los contenidos que se desean enseñar y los métodos por los cuales tales contenidos se expresan. Hasta el momento, de la teoría y práctica conocidas por nosotros no se puede inferir con precisión una relación (necesaria) de ese tipo.

Así se ha comprobado -hemos comprobado -que conocimientos tendientes a satisfacer las finalidades más nobles, los contenidos más llenos de aspiraciones al libre desarrollo de la personalidad, han sido enseñados con los métodos más autoritarios que se pudiesen concebir. También se ha observado que predicadores tan entusiastas como teóricos de los métodos renovadores en pedagogía han dictado sus clases con los métodos más arcaicos.

(*) Profesor de los cursos del Instituto de Educación Cooperativa de la Cooperativa el Hogar Obrero.

Concluiremos provisoriamente diciendo que no existe la pretendida relación necesaria entre los contenidos a transmitir y los métodos de transmisión. Sin perjuicio de que postulemos como desideratum la conveniencia de la coherencia; sin perjuicio de expresar el deseo de que los contenidos democráticos sean enseñados por medio de métodos democráticos, de plena participación, por ejemplo.

También se vincula con la cuestión de los métodos y los contenidos una adecuada conceptualización de la tarea docente, así como de los diversos niveles en que la enseñanza puede aspirar a concretarse (lo veremos en el apartado IV).

III. Gestión democrática y neutralidad y métodos de enseñanza cooperativa

Si bien, dijimos, no existe correlación necesaria entre los métodos y los contenidos, afirmamos que sería aconsejable, como un elemento reforzados de la eficiencia del trabajo pedagógico, tratar de alcanzar esa coherencia entre los contenidos y los métodos.

¿Qué alcance tiene esta afirmación en el campo cooperativo? Hace un momento nos remitimos a los principios cooperativos del control democrático y de la neutralidad política y religiosa.

Nuestra tesis es, por cierto, bastante simple. Consiste en afirmar que la enseñanza de la teoría y la práctica cooperativas serán tanto más eficaces cuanto más de cerca aplique, esa enseñanza, los criterios de la participación activa y de la comprensión humana. Ambos criterios, la participación y la comprensión, son derivados directos de los principios del control democrático y de la neutralidad política y religiosa. En otras palabras, la "democracia" y la "comprensión" deben traducirse en métodos, en formas de actuar, en caminos por recorrer.

Más adelante precisaremos nuestra noción de eficacia pedagógica.

IV. Métodos y fines del trabajo docente

La cuestión de los métodos, o formas, del trabajo docente también se vincula, dijimos, con el problema de los fines u objetivos del trabajo didáctico (véase para todos estos desarrollos la obra de Benjamín Bloom.⁵)

Con relación a los fines del trabajo pedagógico cooperativo: ¿qué persigue el movimiento cooperativo cuando, de acuerdo con los principios de Rochdale, se esfuerza en fomentar la educación?

Pues bien, el movimiento cooperativo al emprender su trabajo docente puede perseguir fines más o menos diversos. Fines que se mueven en niveles distintos. Puede pretender poco, ser relativamente ambicioso; o puede pretender más, ambicionar finalidades docentes de alcances más extensos y profundos. Puede limitarse a realizar un trabajo que apunte únicamente a la difusión de información, para que se expongan meramente, por ejemplo, los conceptos básicos de nuestro movimiento. De allí en adelante puede pretender mucho más: que los destinatarios de la enseñanza no sólo conozcan que existe el movimiento cooperativo, cuáles son los principios que lo rigen, y cuáles los resultados tangibles que ha obtenido desde sus orígenes (la historia del movimiento), sino que esa labor enseñante puede aspirar a que los destinatarios de las enseñanzas salgan convencidos, entusiasmados, admiradores, emuladores, de los

logros del movimiento cooperativo, dispuestos a incorporarse a su accionar. Dicho en otros términos, la tarea docente cooperativa puede oscilar entre los simples conceptos básicos, análogamente a cómo el periodismo informa de ciertos acontecimientos, hasta llegar al entusiasmo, al compromiso de los destinatarios con el cooperativismo y su doctrina.

Los pedagogos, como Bloom, han distinguido las dos facetas posibles de la tarea pedagógica. Si la tarea se limita a la pura y simple información, los técnicos hablan del dominio cognoscitivo (se trata de los conceptos racionales, del dominio intelectual). Si se pretende, en adición algo más: el entusiasmo, la comprensión sentimental, el compromiso afectivo, nos encontramos en una zona que se ha denominado el área afectiva. Se trata, manos que radica fuera del cerebro, circunstancia ya caracterizada hace largos años por Sigmund Freud: "nuestro intelecto sólo puede laborar correctamente cuando se halla sustraído a la acción de intensos impulsos sentimentales⁶". (Debe entenderse impulsos sentimentales negativos).

Esta idea básica ha sido desarrollada por autores contemporáneos: el ya citado Bloom, Festinger, y otros. La experiencia ha permitido verificar que, efectivamente, esas dos áreas que por razones de comodidad llamamos zonas cognoscitiva y afectiva, se encuentran estrechamente interrelacionadas. Ambas se sirven mutuamente. Han sido concebidas por Bloom⁵ y sus colaboradores como dos escaleras de peldaños alternativos. Subir un peldaño de la escalera afectiva nos permite alcanzar un peldaño más elevado aún de la "escalera" cognoscitiva. Es un hecho que podemos observar en nosotros mismos. Cuando desconocemos cierta materia, todo lo que con ella se relacione nos resulta indiferente. Pero cuando empezamos a recolectar información sobre esa disciplina (digamos biología, medicina o psicología) nos preocupamos en adquirir más conocimientos sobre el tema. Valga todavía otro ejemplo: no hay mejores conocedores de enfermedades que los hipocondríacos, ni más expertos sabios en derecho penal que los delincuentes veteranos. Sus afectividades, muy comprometidas, los han llevado al más profundo conocimiento de las materias correspondientes (y viceversa).

V. Enfoques posibles de la tarea docente

Los problemas de la pedagogía pueden encararse, obviamente, desde diversos puntos de vista.

Una enumeración podría incluir los siguientes enfoques:

la enseñanza como estrategia: se trata de exponer los objetivos perseguidos por la tarea docente;

la enseñanza como un proceso de comunicación: se considera a la enseñanza como una relación específica entre emisores y receptores y como un tipo de intercambio que debe existir entre unos y otros;

la enseñanza desde el punto de vista de la moral del grupo; se explícita el espíritu con el cual encaran la tarea los miembros del grupo, aspecto que tiene que ver con las relaciones intragrupales (las relaciones que surgen entre los participantes del grupo educativo);

la enseñanza desde el punto de vista del liderazgo: se estudian las modalidades con que encara su labor el coordinador del grupo (el que en los grupos tradicionales de enseñanza hubiese sido llamado el "maestro" y, sociológicamente, se dirá el "líder" formal).

A) La estrategia de la enseñanza cooperativa; debería perseguir la formación de cooperativistas (no es un truísmo, según lo veremos). Queremos significar que la formación de cooperativistas debería ser una actividad que se ha de mover en dos niveles, de acuerdo con lo expresado antes. Debería proporcionar información sobre historia, principios y realizaciones del movimiento cooperativo. Esto es, cubrir el nivel cognoscitivo.

Pero ello no basta. Limitarse a ese nivel sería anticipada confesión de impotencia ante estrategias más profundas y, por ser más profundas, más perdurables- de la psicología humana. Para la vivencia de los principios cooperativos la moderna psicología educativa ha proveído los medios, las técnicas y los estudios que permiten al abordamiento adecuado de estas cuestiones.

B) Las cuestiones relacionadas con la comunicación se han representado con un modelo, integrado por los siguientes ingredientes: el emisor, quien emite un mensaje y una persona que lo recibe, la receptora. El mensaje se moviliza a través del llamado canal. La eficacia del mensaje dependerá de la mayor o menor intensidad de los ruidos ambientales, de la mayor o menor claridad con que sea emitido, de la utilización de un lenguaje común al emisor y al receptor, etcétera.

Pero la eficacia con la cual el mensaje llegue a hacer su efecto dependerá también de factores irracionales, emocionales o afectivos o sentimentales. Dependerá de la imagen que el emisor y el receptor se tengan mutuamente, de la actitud con la cual el mensaje sea emitido, de la actitud emocional con la cual el mensaje sea recibido.

C) Dependerá, asimismo, la eficacia del mensaje, de lo que llamaremos el clima del grupo, denominado por algunos autores la moral del grupo (fenómeno especialmente estudiado por la psiquiatría y la psicología durante la segunda guerra mundial). Cuando las relaciones interpersonales en un grupo son fluidas, ese grupo, sea de trabajo de estudio, es más eficaz en el logro de su cometido que un grupo que genera tensiones que no encuentran solución dentro del grupo sin destruirlo. Quede bien claro que no perseguimos una utopía; no pretendemos que un grupo debe estar totalmente despojado de tensiones internas. Ello sería contrario a la naturaleza psicológica del desarrollo humano en este momento de la historia (quizás también en todos los momentos futuros de la historia humana). Simplemente queremos enfatizar que un grupo sea de trabajo o de estudio, funciona mejor cuando las tensiones internas pueden canalizarse, es decir, expresarse, manifestarse, sin que el grupo se rompa, o se deteriore de modo sumo.

CH) A ese clima conduce un cierto tipo de liderazgo Si el coordinador asume actitudes de *laissez-faire* (absoluta permisividad) o autocrática, el grupo ha de generar unas tensiones que no podrá resolver, que acaso no aparezcan, pero que no por no aflorar se han esfumado. Si hay tensiones, fatalmente buscarán una vía de escape: la fuga ante las tareas objetivas o el ataque contra algún chivo emisario o un miembro externo al grupo a la agresividad contra el coordinador del grupo.

Cuando se trata de la cuestión del liderazgo del grupo se advierte la relación con los principios cooperativos a los cuales nos referimos al principio. Del principio del control democrático se deduce la conveniencia de la gestión democrática del líder del grupo de enseñanza cooperativa. Acaso fuera más justo subrayar en cambio de la "conveniencia", el deber moral, para el líder del grupo de aprendizaje cooperativo, de conducirse, de adoptar una actitud democrática en su actividad dentro del grupo. Si se pudiera lograr

un liderazgo democrático del grupo, que se maneje preferentemente por el consenso y no por la imposición ni la confrontación, el grupo comenzaría a vivir mediante el ejemplo de modo inapelable el principio democrático ínsito en el movimiento y la doctrina cooperativas. Se cumpliría el dictado de Giambattista Vico: ipso verum factum.⁷⁻⁸

VI. Los sujetos

Urgidos por el tiempo hemos dado un esquema de los principios metodológicos que pensamos como los más adecuados y coherentes para realizar el esfuerzo pedagógico que requiere la difusión y la consolidación del movimiento cooperativo.

¿Quiénes deben realizar el esfuerzo educativo de la cooperación en cuanto se refiere a las tareas a realizar por los coordinadores, los líderes o los maestros? La respuesta no es demasiado complicada. EL movimiento cooperativo genera por su propia dinámica, un conjunto de enseñantes, de maestros natos de su propia doctrina. Desde un cierto punto de vista, la mejor enseñanza cooperativa es la propia práctica. No hay cooperativistas mejor formados que los ingresados desde jóvenes en el movimiento cooperativo, y han estado en contacto estrecho con los padres del movimiento cooperativo en cada uno de nuestros países respectivos. Y estos buenos alumnos se han convertido, a su vez, en los mejores maestros de la práctica cooperativa.

¿Pero basta en el ámbito de la educación y la capacitación cooperativas ese esfuerzo no sistemático? A nuestro juicio no es suficiente, así como también pensamos que la pura doctrina es estéril. Nos fundamentamos sobre una expresión paradigmática del maestro del cooperativismo argentino, el doctor Juan B. Justo, cuando afirmó que "no creamos buena a la doctrina sino incorporada a la acción". No queremos excluir de la enseñanza la transmisión de la experiencia noblemente sentida. Simplemente queremos sumarle a esa experiencia riquísima y de ninguna manera desdeñable -antes bien, imprescindible-, el esfuerzo de la educación sistemática.

En ese campo, el movimiento cooperativo tiene todavía por delante un fecundísimo campo de acción, todavía no suficientemente explorado.

También quisiéramos borrar de la imagen de los participantes de este seminario la creencia en la enseñanza sistemática como una faena llena de aburrimiento y de tedio. No; cuando la tarea de la enseñanza se realiza apelando a ciertos recursos (a los cuales no referiremos más adelante), se convierte en un trabajo vital, en el cual se compromete todo el ser de los participantes.

¿Quiénes deben ser los destinatarios de este esfuerzo? ¿Qué caracteres debe reunir la pedagogía en función de sus destinatarios? Creemos que el recibir enseñanza (buena enseñanza) es saludable en todos los niveles del movimiento cooperativo. Si bien se da por supuesto que los niveles de la conducción (consejeros, gerentes, funcionarios) ostentan buenos niveles de conocimientos cooperativos y de estrecho compromiso afectivo con nuestras sociedades, el remozamiento de conocimientos viejos y la adquisición de nuevos, constituye una especie de reciclaje intelectual beneficioso para la persona receptora y la organización que ésta integra. Probablemente, en este nivel, el esfuerzo debería encaminarse hacia la profundización del manejo de las relaciones humanas y a las exigencias que plantea a esa disciplina la doctrina cooperativa.

Fuera de ese caso consideramos los casos particulares de los empleados rasos, los socios y los no socios.

La experiencia que hemos recogido en nuestra labor en el Instituto de Educación Cooperativa de El Hogar Obrero nos indica que los focos de interés de los empleados, por un lado, y de los socios y los no socios interesados por el cooperativismo, por el otro, difieren. En ocasiones, hasta entran en tensión y colisión, sobre todo cuando se manifiestan fenómenos de comunicación insuficiente y, por encima de todo, desconocimiento de los principios cooperativos.

A) Los empleados están altamente preocupados por los problemas de índole laboral y las relaciones interpersonales, tanto entre sí como con supervisores, jefes y encargados y socios. Para este grupo de destinatarios es fundamental explicar la operatoria de sus funciones respectivas y vincular esa operatoria con los principios cooperativos. Esto es, mostrar que sus tareas se desarrollan de cierta manera porque de ese modo concuerdan con principios básicos o postulados del cooperativismo. Se les debe mostrar las diferencias que separan a las empresas comerciales capitalistas de las sociedades cooperativas y hacerles notar cómo las diferencias surgen de la aplicación de los principios cooperativos. Esto, en el campo informativo o cognoscitivo. Pero nosotros aspiramos a bastante más; aspiramos a un empleado que a través del campo cognoscitivo y sus experiencias afectivas llegue a hacer nacer -sin imposiciones, sin coerciones- en su interioridad un sentimiento de identificación con los principios cooperativos. Es decir, nuestros objetivos ideales exceden del campo meramente cognoscitivo, para proyectarse en el campo afectivo e integrarlos armoniosamente en la personalidad del empleado que recibe esta enseñanza a que nos venimos refiriendo. La experiencia recogida a lo largo de muchas decenas de grupos de empleados ha confirmado las afirmaciones de los autores que se han ocupado del tema: los objetivos afectivos son los más difíciles de obtener y, una vez obtenidos, son los más difíciles de conservar durante un tiempo prolongado.,

B) Con los socios la situación es algo diferente. Estos, en su gran mayoría, cuando las cooperativas se sobredimensionan, carecen, en general, de toda formación doctrinaria y de información básica sobre el funcionamiento de las sociedades que nos interesan. Pero, lamentablemente, por lo general, prestan su concurso a este tipo de actividades educativas, aquellos socios que ya están comprometidos afectivamente con el movimiento cooperativo. La gran cuestión consiste en consecuencia, en encontrar el modo de llegar hasta quienes podrían recibir con más provecho potencial el esfuerzo educativo cooperativo: los socios que desconocen la naturaleza y las bases de nuestro movimiento y quienes no integran todavía el cooperativismo. Cabría aquí aludir a los medios masivos de comunicación como instrumentos educativos. Pero esta cuestión no sería abordada en esta oportunidad.

VII. Los métodos.

Para evitar las teorizaciones estériles nos hemos de referir muy brevemente a los métodos en cuanto ellos hayan sido aplicados por nosotros.

Debe tenerse presente que la experiencia que escuetamente relataremos es una derivación de ciertos principios fomentar la participación de los integrantes del grupo (principio democrático); intentar alcanzar los niveles afectivo y cognoscitivo; crear una moral elevada dentro del grupo.

En orden a la obtención de esas finalidades hemos desechado la presentación formal de las clases tradicionales; hemos abolido las tarimas y los escritorios; así como la clase llamada magistral, y las concurrencias masivas. Nuestra experiencia ha registrado gru-

pos no mayores, en ningún caso, de veinticinco personas, reunidas en círculo. El coordinador del grupo se ubica en la rueda, junto con los participantes. Se debaten allí todos los temas atinentes a los principios cooperativos y la historia de nuestra cooperativa. Se establece como regla general que todos los participantes tienen la más amplia libertad para exponer sus pensamientos y sus sentimientos. Se trata de evitar el fenómeno llamado por Bion⁹ de "ataque-fuga" y se orienta el intercambio hacia los principios cooperativos. Después de cada sesión -son tres para los empleados, seis para los socios y el público en general- se evalúan por escrito los resultados de la sesión. La evaluación comprende tanto el aspecto cognoscitivo cuanto el afectivo. La evaluación del área afectiva es anónima. Además el contenido básico de las clases se reparte en folletos especialmente preparados con ese fin. Los temas referentes a la historia del movimiento cooperativo y de El Hogar Obrero se exponen con la ayuda de medios audiovisuales.

También hemos explorado la técnica de la enseñanza programada, de buenas posibilidades, sobre todo cuando se trata de esfuerzos educativos dirigidos a grandes masas heterogéneas.

El método utilizado por nosotros apunta a la satisfacción de las expectativas cognoscitivas y afectivas -estas últimas generalmente inconscientes- de los participantes. El acento sobre el área afectiva se pone no sólo como un recurso técnico para el mejor aprovechamiento del área cognoscitiva, sino como para posibilitar el conocimiento pleno de las potencialidades del personal -de los seres humanos, en suma- empleado por nuestra organización. Siempre la valoración que se toma en cuenta es la positiva, pues se deja bien en claro a los participantes -cuando se trata de empleados - que el desempeño en los cursos a que nos venimos refiriendo no disminuye ni aumenta su evaluación laboral. Aunque en algunos casos permitió detectar y corregir ciertos desajustes de encaillamiento.

La técnica de la dinámica grupal empleada es la desarrollada por Thelen¹⁰, Benne¹¹, Gibb¹², y otros.

El liderazgo se reparte frecuentemente con sentido democrático entre todos los participantes; nos e coacciona para la participación, en este sentido rige el principio de la libertad; se trata de evitar, dentro de lo posible las ansiedades extremas. Y también se trata de evitar el desinterés o la laxitud, pues es sabido que sólo puede producirse algún cambio en la medida en que haya un cierto monto de ansiedad en los participantes.

Hemos recurrido con frecuencia a tres técnicas específicas, en orden decreciente de asiduidad: el Phillips-66 o técnica del cuchicheo o del fraccionamiento, el rol-playing y, excepcionalmente, sin mayores consecuencias prácticas, al sociograma.

El Phillips-66 consiste en formar subgrupos de seis personas -a veces más, a veces menos- que durante seis minutos aproximadamente discuten, con la coordinación de uno de sus miembros, un tema planteado bien por los participantes, bien por el coordinador general, tema que resulte de interés, para todos. Pasado el lapso de discusión, cada coordinador parcial expone las conclusiones que haya arribado su respectivo subgrupo.

EL rol-playing consiste en la dramatización o escenificación de una situación en la cual los participantes representan un papel. Un empleado puede asumir el papel de un socio y otro participante a un empleado en diversas situaciones propias del trabajo: beli-

cosas, comprensivas, afectuosas, etcétera. Es una buena manera de visualizar el comportamiento propio y el ajeno. Es un método eficaz para corregir, en un paso ulterior, defectos o fallas del comportamiento o las actitudes.

Nuestra versión del sociograma finalmente tuvo como finalidad borrar la desconfianza y la tensión suscitada por la presencia de empleados de diversas secciones de la cooperativa, la gran mayoría de los cuales no se conocía entre sí. Mediante rudimentarios sociogramas se intentó diluir la presencia de subgrupos cerrados dentro del grupo general.

No se ha experimentado, hasta el presente, con los llamados grupos-F, o grupos de formación, mediante los cuales los participantes profundizan en su autoconocimiento y en el conocimiento de los demás. Tales grupos exceden el marco de este trabajo y de los objetivos de este seminario. Por otra parte, los grupos-F deben ser coordinados por especialistas en psicología social. Sin embargo diremos que ese poco explorado -en el movimiento cooperativo- campo de las relaciones humanas puede llegar a ser muy fecundo para el desarrollo de nuestras organizaciones. En este tipo de grupos de formación aludíamos cuando nos referíamos al grupo de los consejeros y funcionarios superiores de las cooperativas.

A los efectos de referencia, diremos que los grupos con que hemos trabajado y cuya descripción hemos hecho someramente, corresponden al tiempo de los grupos-T o grupos de entrenamiento.

VIII. Que favorecen estos métodos

Podemos volver al principio. Los métodos que hemos expuesto son coherentes con los principios cooperativos. Favorecen, de manera evidente:

A) la participación del mayor número posible de los participantes;

B) si el coordinador del grupo ejerce liderazgo democráticamente, proporciona entrenamiento inicial en un liderazgo repartido, mediante la utilización del consenso, la coordinación y el intercambio, y el rechazo de la confrontación y la subordinación;

C) el conocimiento (área cognoscitiva) y la valoración positiva (área afectiva) de los principios cooperativos y de la historia y logros de nuestro movimiento.

La utilización del método que hemos propiciado mediante esta descripción, cumple con los requisitos de la enseñanza democrática extensiva, de la participación más plena dentro de las actuales condiciones sociales, el conocimiento cabal de las personalidades con las cuales opera el movimiento cooperativo y el fomento de la comprensión más profunda en las relaciones humanas.

IX. Bibliografía básica

1. *LAMBERT, Paul: La doctrina Cooperativa. Ed. Intercoop, Buenos Aires, 1970.*
2. *GIDE, Charles: El Cooperativismo. Ed. Intercoop, Buenos Aires, 1974.*
3. *ROGERS, Carl E.: Encounter Groups. Ed. Penguin Books, Londres, 1973.*
4. *ROGERS, Carl E.: Libertad y Creatividad en la Educación. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.*
5. *BLOOM, Benjamín: Taxonomía de los objetivos de la educación, (con la colaboración de Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl y Masia). Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.*
6. *FREUD, Sigmund: Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte, en el malestar en la cultura y otros ensayos. Alianza Editorial, Madrid, 1973.*
7. *MONDOLFO, Rodolfo: Verum factum. Desde antes de Vico hasta Marx. Ed. Siglo Veintiuno Argentina, Buenos Aires, 1971.*
8. *ULICH, Dieter: Dinámica de grupo en la clase escolar. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.*
9. *BIION, W. R.: Experiencias en grupos. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.*
10. *THELEN, Herbert A.: Dinámica de los grupos en acción. Ed. Escuela, Buenos Aires, 1970*
11. *BENNE, Kenneth D. Y otros: Psicodinámica del grupo T. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.*
12. *GIBB, Jack R.: Teoría y práctica del grupo T. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.*