

Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes

Internship training: intentionality and meaning coming from the educators and students

Gabriela Elizabeth Ibañez*
Maria Gabriela Soria

Resumen

El presente trabajo, tiene como intención comunicar avances de un proyecto de investigación que se encuentra en curso; N° 2010/03 *“Formación docente y contextos de desempeño: fronteras en formación práctica inicial”*, del CIUNSA, como parte de un programa de investigación.

Se trata de un equipo de investigación, conformado por estudiantes que cursan el último año de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación y de Filosofía, también por docentes investigadores miembros del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Nuestro campo de estudio y trabajo se configura alrededor de la formación docente, en el cual venimos trabajando hace varios años. Focaliza en la formación práctica inicial de los futuros docentes de nivel primario, *entendiendo por formación práctica al proceso a partir del cual el estudiante va construyendo formas y saberes propios de un desempeño profesional; constituido no sólo por la acción sino también por la reflexión situada y contextualizada* (Soria, 2008).

Presentamos aspectos que conforman nuestro proyecto de investigación y algunas voces de formadores que se desempeñan en el trayecto de las prácticas en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Salta.

* Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. CE: elizagaby24@gmail.com

This paper aims to communicate advances made in the research project that is currently being carried out; N° 2010/03 “Teacher training and performance contexts; frontiers in initial internship training”, of the CIUNSA as part of a research program.

It deals with a research team, made up of students that are in the last year of coursework in the Teaching degree in Education and Philosophy Sciences, and by researching teachers forming members of the Center of Social and Educative Research of Northern Argentina [CISEN, for its acronym in Spanish] of study the College of Humanities of the National University of Salta.

Our field of study and work, in which we have been working for several years, is based on teacher training. It focuses in the initial internship training of future primary level teachers, understanding internship training as the process by which the student constructs their own ways and knowledge of professional performance; made up not only by the actions but also of the situated and contextualized reflection (Soria, 2008).

We present aspects that make up our research project and some of the voices of the educators that perform in the trajectory of the practices in a Teacher Training Institute of the province of Salta.

Presentación del problema en estudio

Al circunscribir nuestro objeto de estudio, varios términos que son de uso corriente son re-conceptualizados, ya que a partir de su delimitación teórica se comprende la búsqueda empírica llevada a cabo en esta investigación.

Desde nuestras reflexiones teóricas, investigaciones anteriores y desde numerosos aportes conceptuales; la formación docente práctica puede constituirse como un proceso de investigación, más que de aplicación, buscando lograr procesos reflexivos sobre la acción, posibilitando construir una teoría o un marco referencial como abstracción reflexiva de un conocimiento práctico existente en un contexto determinado. Lo cual permitirá, a los estudiantes futuros docentes-, la comprensión de

los complejos procesos que subyacen en la práctica docente, así como la comprensión de la propia implicación personal en la misma.

Al investigar sobre la formación práctica de los docentes, construimos un problema práctico y teórico; es decir, configuramos un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un objeto de acción e intervención concreta, en permanente transformación (Serrano, 1983). Como objeto teórico, encuentra su filiación en las teorías que defienden la dialéctica permanente entre teoría y práctica. En este sentido, la teoría no se proyecta como un conocimiento generalizado y abstracto aplicado a la práctica, sino como reflexión deliberada y sistemática que penetra en y emerge de la situación práctica (Elliot, 1990), (Usher y Bryant, 1997).

A partir de las investigaciones ya realizadas por el equipo, pareciera que la formación práctica continúa subsumida en una racionalidad técnica Schön (1983) o razón instrumental (Habermas, 1971), desde la cual el estudiante del aplicará en la práctica las derivaciones, consecuencias, de las conclusiones del conocimiento científico.

Mientras los cambios e intenciones curriculares, no penetren y dialoguen con los saberes prácticos de los formadores de docentes y de los que están en camino de serlo, la formación docente y particularmente la formación práctica continuará arraigada en una matriz técnico-instrumental obturando la construcción de estrategias que posibiliten nuevas formas de formación práctica y consecuentemente nuevas formas de análisis y comprensión del contexto de actuación.

También referimos a contexto, siguiendo a Alliaud (2005), para definir “las condiciones de existencia sociales y escolares, y entender desde allí las significaciones otorgadas” por los sujetos de este estudio.

Objetivos de la investigación

Entre los objetivos del Proyecto, en esta etapa inicial, buscamos aproximamos a:

- Indagar las formas de la formación práctica docente en un Instituto de la provincia de Salta, a fin de caracterizar de manera situada y contextualizada las

que predominan.

- Analizar y comprender discursos y prácticas de los formadores que modelan y/o configuran las formas o modos de la formación de los futuros docentes.

Referencias conceptuales

En nuestra tradición pedagógica la utilización del concepto “formación” es poco frecuente, en relación a otros como el de educación, aprendizaje, enseñanza... que acompañan diariamente nuestra tarea en las aulas. Por ello resulta interesante detenernos en dicho concepto, desde algunas perspectivas teóricas, que “colaboren y acompañen” de alguna manera la implementación de los nuevos diseños curriculares de formación docente.

El uso social del concepto de formación ha ido variando desde fines del siglo XIX al presente. En nuestro caso adherimos a que refiere a la formación profesional:

(...) de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales... conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción de rol, la imagen del rol que se va desempeñar... adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma (...) (Ferry, 1997)

Desde los aportes de la investigadora y docente Marta Souto:

La formación apunta, desde el sujeto, al desarrollo personal...apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social... La formación se integra al trayecto de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve (Souto, 1999).

Sanjurjo (2002) sostiene que Schön (1992) ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación docente práctica, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica. Su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de la misma para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la

incertidumbre, la singularidad y el conflicto, ya la que las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Su perspectiva sienta las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como competencia profesional.

Presentación sintética del abordaje metodológico y el diseño desarrollado

En este proyecto privilegiaremos el análisis y la interpretación de los datos y la experiencia reflexionada del equipo de investigación, durante todo el proceso, a través de la convergencia metodológica, los lineamientos conceptuales y el debate interdisciplinario.

El estudio asume un enfoque cualitativo, que nos permite no solo la descripción sino también la interpretación y el cuestionamiento sobre aspectos subyacentes a las características de la formación práctica en Institutos de Formación Docente.

Los criterios definitorios del presente estudio cualitativo, se fundan en los aportes centrales de Taylor y Bogdan (1995), en tal sentido la investigación sigue un diseño flexible, que se inicia con interrogantes ya mencionados, considerando también los que pueden ir surgiendo durante el proceso, que se ligan a las propias preocupaciones e intereses sobre la formación práctica de los futuros docentes.

Consideramos abordar el problema investigativo, entendiendo al contexto y a los sujetos bajo una perspectiva holística, lo que supone que las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan. Para ello es fundamental un encuentro con los sujetos implicados en el Estudio, es decir interactuar con los informantes de un modo natural y en las entrevistas seguir el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

El diseño responde metodológicamente a las características de Estudio de Caso, en donde los casos cumplen con la condición de permitir observar lo que se está investigando. Goetz y Le Compte (1988) definen a este método como “el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos”. Permite un

estudio holístico y significativo de la formación práctica y los contextos de actuación dentro del contexto real en que se produce, porque todo suceso, todo proceso depende integralmente de la totalidad de la situación actual, y si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma.

Señala Stake (1998), el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un lugar a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos singulares, no por el método de investigación empleado.

El estudio de caso refiere básicamente a la formación práctica y contextos de desempeño de los estudiantes y formadores del campo de la práctica de los Profesorado.

En cuanto a los instrumentos elegidos, técnicas a emplear, se privilegiar un trabajo de campo que permita la observación densa de situaciones pedagógico-didácticas vinculadas a las formas o posibles dispositivos de formación, análisis de documentación curricular e institucional, entrevistas en profundidad para recoger la voz de los actores implicados; formadores y estudiantes de los Institutos de Formación Docente.

Resultados obtenidos (parciales)

En esta etapa inicial de la investigación nos interesó caracterizar las formas de la formación práctica, la misma también puede ser referida como los dispositivos de formación práctica.

El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, tiene un componente normativo, no desde la direccionalidad, sino como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, sociales, pedagógicos, etc. A través del dispositivo, se realiza un análisis de situación, contempla la complejidad del campo de acción y ejercita un pensamiento estratégico (Morin, 1996, Souto, 1993).

Asimismo, la teoría de Basil Bernstein permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y cómo, a su vez, podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de

distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. El modelo del discurso pedagógico de Bernstein sostiene que los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» son la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. Considerando estos referentes, en una encuesta inicial realizada a formadores de un Instituto de formación docente inicial en la provincia de Salta, los mismos expresan en torno a las formas didácticas que se utilizan cotidianamente en las aulas:

Formador A: *“En las prácticas se busca aproximar gradualmente al alumno a las distintas realidades escolares del nivel primario, a la gestión de dicho nivel, la tarea “real” del docente en él; a partir de la observación para luego continuar con las microexperiencias, con el fin de que logren posicionarse en el rol docente....*

Formador B: *“Acercar al alumno paulatina y sistemáticamente a la realidad de la escuela, de los alumnos y de la comunidad educativa”*

Formador C: *Bueno, la práctica como docente de 3er. Año, la práctica ha de condensar y aplicar técnicamente lo que vieron en la 1 y 2... si bien ahora hay que poner énfasis en las microexperiencias áulicas y en las intervenciones... la práctica representa el saber y el hacer de estudiante en el aula...*

Formador D: *la práctica es para mí un proceso... que básicamente requiere de aspectos teóricos y prácticos... requiere un conocimiento de la dinámica de la escuela, a la forma que trabajan los docentes... las problemáticas que tienen en la escuela...*

Formador E: *la práctica es el iniciar al estudiante en la institución escolar y en su complejidad... ahora bien hay que reforzar el trabajo en el aula y en la planificación... los chicos “no saben planificar”... qué pasa allí... hay como un vacío...*

Formador F: *...la práctica es una aplicación en el aula... ahí el alumno tiene que demostrar el saber y ser docente...*

Haciendo foco en el análisis de las formas de la formación práctica, en la indagación y descripción del dispositivo pedagógico en el trayecto de la formación práctica, advertimos una tendencia tecnicista, es decir los *modos prácticos de la*

transmisión (el cómo) y los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» tienen como característica distintiva de la actividad central en la formación, las relaciones de transmisión-adquisición.

En este sentido, las descripciones de las formas de identidad que se generan en los contextos de la práctica y en la comunicación pedagógica, se traducen en poder y control, como principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Así en el dispositivo pedagógico y en los códigos que legitiman la comunicación se presenta reglas -por un lado de distribución, estableciendo relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus producciones y sus reproducciones; por las cuales regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos, en este caso, con una tendencia aplicacionista de pensar y pensarla a la formación práctica, como habilidades y competencias para desempeñar actuaciones de enseñanza reguladas y normadas por las prescripciones curriculares, en los indicadores técnicos y no sustantivos de la planificación.

Con los referentes de comunicación pedagógica y dispositivo pedagógico transmisión–adquisición como los modos que singularizan y configuran la relación y la práctica pedagógica, desde la postura de Bernstein, B.; es como podemos aventurar que en el contexto de desempeño, se entrecruzan tres dimensiones (según Popkewitz, 1986): el medio sociocultural inmediato, la institución formadora y el vínculo pedagógico (la relación docente-alumno). Estas dimensiones se articulan, no como una relación de simetría, de interacción de partes, de unidades intercambiables (y hasta opuestas), sino como constitutivas de una misma realidad.

Cuestiones que quieran ponerse a consideración de los participantes

El propósito de la comunicación de este trabajo, remite a poner en tensión y visibilizar las formas que configuran la formación práctica en la carrera docente, específicamente en la formación para el nivel primario.

El campo de la formación docente es un sistema estructurado de fuerzas objetivas y principios regulatorios, capaz de imponerse a todos los objetos y agentes que penetren en el mismo, lo cual implica que todo aquel que se posiciona en el

mismo se ajusta a las fuerzas que lo estructuran.

Al referirnos a la formación docente inicial, nos centramos particularmente en el trayecto de formación práctica conforme al plan de estudios de las Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior de la provincia de Salta.

La formación que recibieron los primeros maestros fue de evidente signo enciclopedista y estrictamente pauta en los pasos que los aspirantes a magisterio debían seguir en su formación pedagógica. Poco se tenía en cuenta, la capacitación de las diferentes realidades sociales y culturales con las que se encontraban maestros y maestras en el desempeño de su labor (Lionetti, 2007).

El planeamiento educativo se presenta como una herramienta técnica al servicio de los valores fijados por la política (Fernández Lamarra y Aguerro, 1991).

En este sentido, expresa Zoppi (2008), el planeamiento de la educación es un recurso ideológico-político y técnico a propósito del currículum y dado el carácter multirreferencial de éste último, reconstruye la relación del planeamiento y del currículum en torno a:

- A nivel macroestructural, actúa como porta voz racionalizante de los ideales que cada proyecto político-educativo dominante busca imponer en el sistema;
- A nivel de los establecimientos educativos, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-educativas, tanto instituidas como emergentes;
- A nivel de las prácticas de enseñanza propias del oficio docente, actúa como formato pedagógico del currículum;

Así, al decir de Zoppi (2008), el desarrollo histórico del currículum y de las prácticas de planeamiento educativo en el país con la fundación de las Escuelas Normales, estuvo teñido por un enfoque político normalizador y con la utopía de la unidad nacional.

Las escuelas normales se adscriben al megaproyecto sociopolítico, con una vertiente filosófica positivista, interesada por un tratamiento científico de los hechos educativos. Así desde la década de 1930 una dominante visión espiritualista, anclada

en el catolicismo como religión oficial impregna la educación argentina (Cirigilano, 1969)¹.

Para el caso argentino, se puede asumir que la educación a cargo del Estado fue una respuesta a las pautas de producción y reproducción de la nación que se constituye hacia fines del Siglo XIX, así Popkewitz entiende que “la pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto” (1997, p. 26), en una tarea de encuadramiento y clasificación del mundo, a cargo de la escuela².

El análisis del trabajo formativo docente de los Institutos Superiores muestra entonces una tendencia reproductiva de los modelos de enseñanza tradicional, intelectualista-academicista y a partir de los ´70, tecnicista. No se alcanzan a plasmar propuestas formativas basadas en la construcción del aprendizaje, la tarea grupal cooperativa, la discusión argumentada que tengan como marco objetivos reales y concretos de organización del currículo consensuado de parte de los ámbitos general y específico, de la teoría y de la práctica, del modelo inductivo en vez de la lógica deductiva que lo caracteriza.

A lo largo de la historia de la Formación Docente la instancia de Práctica se encontraba en el último año del proceso formativo, en la Residencia. El futuro docente se acercaba a las Prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de conocimientos que le permitía adquirir síntesis parciales progresivas sobre el hacer y ser docente, las que se construían a partir de un enfoque fragmentado e instrumental.

Repensando la práctica en los contextos actuales de formación

Hacer foco en el análisis de las formas de la formación práctica, en la indagación y descripción del dispositivo pedagógico en el trayecto de la formación práctica, advertimos una tendencia tecnicista, es decir *los modos prácticos de la transmisión (el cómo)* y los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» tienen como característica distintiva de la actividad central en la formación, las relaciones de transmisión-adquisición.

¹ En: Zoppi, Ana Ma. (2.008), El planeamiento de la educación. Bs. As. Miño Dávila.

² En: Chaile, Marta (2.000). CIUNSA – U.N.S.a. Facultad de Humanidades

En este sentido, las descripciones de las formas de identidad que se generan en los contextos de la práctica y en la comunicación pedagógica, se traducen en poder y control, como principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Así en el dispositivo pedagógico y en los códigos que legitiman la comunicación se presenta reglas –por un lado de distribución, estableciendo relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus producciones y sus reproducciones; por las cuales regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos, en este caso, con una tendencia aplicacionista de pensar y pensarla a la formación práctica, como habilidades y competencias para desempeñar actuaciones de enseñanza reguladas y normadas por las prescripciones curriculares, en los indicadores técnicos y no sustantivos de la planificación.

Con los referentes de comunicación pedagógica y dispositivo pedagógico-transmisión-adquisición como aquellos modos que singularizan y configuran la relación y la práctica pedagógica, según Bernstein; es como podemos aventurar que, en el contexto de desempeño se entrecruzan tres dimensiones (según Popkewitz, 1986): el medio sociocultural inmediato, la institución formadora y el vínculo pedagógico (la relación docente-alumno). Estas dimensiones se articulan, no como una relación de simetría, de interacción de partes, de unidades intercambiables (y hasta opuestas), sino como constitutivas de una misma realidad.

Las prácticas de enseñanza y de formación constituyen un espacio donde se ejerce la docencia y donde la transformación es posible. En especial las prácticas docentes en la educación superior están atravesadas por las dimensiones: social, político-ideológica, institucional, organizacional, grupal, individual, técnica, curricular, disciplinar, ética, entre otras. Obedecen a ciertas regularidades que se generan socio-históricamente y que se transmiten intergeneracionalmente, a su vez adquieren rasgos propios en cada institución y organización y sobre esa trama cada práctica se construye singularmente en el entrecruzamiento particular que las dimensiones que la atraviesan construyen en las situaciones concretas en que surgen, en el encuentro de docentes y estudiantes en un aquí y ahora.

La revisión de la práctica docente como proceso formativo, potencia el análisis

de los problemas que entraña la tarea docente. En este sentido... “aprovechar el propio recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes; indudablemente posibilitaría reconocer supuestos de propuestas diferentes y derivaciones en la enseñanza generadas desde dichos supuestos” (Edelstein, 1995, p. 27).

El contexto del trabajo de investigación, se interesa por caracterizar las formas de la formación práctica –los dispositivos de formación práctica– y ello, nos remite a poner en tensión y visibilizar las formas que configuran la formación práctica en la carrera docente, específicamente en la formación para el nivel primario.

El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, tiene un componente normativo, no desde la direccionalidad, sino como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, sociales, pedagógicos, etc. A través del dispositivo, se realiza un análisis de situación, contempla la complejidad del campo de acción y ejercita un pensamiento estratégico (Morin, 1996, Souto, 1993).

La formación práctica responde a una lógica práctica que no obedece a una teoría lógica, por lo contrario, si bien se nutre de explicaciones teóricas, cobra existencia en un tiempo y espacio específico, en un contexto particular cuya lógica emerge de las condiciones y propiedades contextuales, de allí que no pueda “enseñarse” pero si es posible facilitar las condiciones para su aprendizaje.

Pensar así la formación práctica implica pensar que a partir de la misma el futuro docente “se nutre” de ciertos saberes y formas de actuación que no están en los libros, en lo que dice el formador, en el Instituto, sino “ahí”, en su posibilidad de analizar y reflexionar lo que acontece en ese contexto, con esos alumnos, tomando decisiones sobre lo que cree y cómo debe hacer construyendo un saber práctico que en este caso deviene de la operacionalización de los contenidos y saberes que el alumno posee, más lo que el alumno construye advirtiendo que el contexto de actuación se configura en un aquí y en un ahora, siendo único e irrepetible³.

³ Mg. Soria, Ma. Gabriela (2.007) – Tesis de Maestría en Didáctica. UBA.

Precisamente encontrar una apertura pedagógica práctica encontrando modos de relación y de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la singularidad, quizás hablar al decir de José Contreras Domingo de una didáctica de la singularidad, de un modo dialogado y construido desde las singularidades de los actores de esta práctica pedagógica.

Es nuestro desafío aproximarnos a la reflexión deliberativa con sustento teórico, se constituye en un procedimiento fundamental, ya que a través de la misma es posible "darnos cuenta" de ciertas imágenes, modos, prejuicios, conocimientos y creencias que habitan en nosotros mismos y que es oportuno re-conocer para resignificarlos. Es decir, la reflexión favorece "verse a uno mismo" (Larrosa, 1995), pensar y pensar-se, o sea, permite un conocimiento propio, personal, no sólo desde una perspectiva histórica, sino también situacional.

Bibliografía

- Ardoino, J.** (2005) *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ed. Nov. Educativa.
- Beillerot, J.** (1998) *La formación de formadores*. Volumen 1. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As. Novedades Educativas.
- Bourdieu, P.** (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cols, E.** (2008). "La formación docente inicial como trayectoria". Mimeo. Documento de Trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.
- Donald, J.** (1995) "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación". En **Larrosa, J.** (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Ferry, G.** (1990) *El trayecto de la formación*. Buenos Aires: Paidós
- Ferry, G.** (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- Filloux, J.C.** (1996) *Intersubjetividad y formación*. UBA. Buenos Aires: Novedades educativas.

Foucault, M. (1996) *Arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

Frigerio y Diker G. Comp. (2005) *Educación: ese acto político*. Serie Seminario del CEM. Del estante editorial.

Graizer, Óscar Luis y Navas, Saurin (2011). El Almadena uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación* N° 356. Valencia. España.

Morin, E. (1995) "Epistemología de la complejidad". En **Fried Schnitman, D.** Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: GRAO.

Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Argentina. Rosario de Santa Fé: Homo Sapiens.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación* Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Soria, Ma. Gabriela, Bellavilla, Elizabeth y De Anquin, A. (2011) *Prácticas docentes compartidas miradas, experiencias y narrativas*. Salta: Editorial Gráfico.