



DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO

María Cristina Alonso ¹

Resumen

Proyecto de investigación en marcha de un caso en profundidad, que intenta progresar en el conocimiento sobre las características del dispositivo de acompañamiento durante el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente. Se analiza tal dispositivo tanto en las acciones de la institución de formación inicial que organiza las prácticas como en las que cumple la institución escolar en tanto campo actual de esas prácticas y campo futuro de desempeño laboral de los practicantes.

Planteo general

Las observaciones realizadas durante mi trayectoria profesional y los resultados de una investigación desarrollada (*Los obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en el espacio de formación de alumnos practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE*), parecen mostrar que el proceso de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza no es pensado como espacio y tiempo que, aunque peculiar, es un espacio y tiempo de formación del futuro docente. Mas bien se lo piensa y trata como un pasaje, de los alumnos de la institución de formación inicial a la institución escolar o campo de desempeño que se asimila al tránsito de la teoría a la práctica.

Tal forma de consideración se relaciona con una cierta concepción sobre las propias instituciones: una es el lugar de la teoría y otra el de la práctica, y con una cierta concepción sobre cómo articular la formación académica con una formación práctica.

En tal sentido, el proceso de acompañamiento durante el ciclo de prácticas² de la enseñanza suele presentarse apoyado en una doble relación: a) todo lo referido al saber teórico, con la institución de formación inicial; b) todo lo referido a la práctica, con la institución escolar o campo de desempeño.

¹ María Cristina Alonso. Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNNE) y Especialista en Formación de Formadores (UBA). Titular Regular de la cátedra *Grupos e Instituciones Educativas* y Adjunta Regular de la cátedra *Didáctica II* en las Carreras de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNNE. / macristialonso@yahoo.com.ar.

² Campo que comprende el currículum de formación docente, se caracteriza por tener como objetivo el entrenamiento profesional.



El material disponible permite conjeturar que esta doble relación obstaculiza la posibilidad de crear el espacio-tiempo de la formación para que el alumno practicante reflexione sobre sus experiencias de práctica de la enseñanza en contextos específicos y sobre alternativas para la acción desde articulaciones³ significativas entre las teorías pedagógicas, las teorizaciones⁴ que produce el sujeto sobre sus prácticas y la práctica misma⁵ por un movimiento dialéctico y dialógico y por mediación de esos tres elementos. Es decir, que esa doble relación no ofrece condiciones de posibilidad para que el alumno practicante *se forme* con la ayuda de mediaciones, trabajando sobre sí mismo *procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación docente* (Ferry, 1997: 51).

De la situación planteada surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el dispositivo de acompañamiento del ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente tal como se presenta en un sistema programado?

Adentrarse en esta problemática es iniciar un trabajo de análisis del dispositivo de acompañamiento en el ciclo de las prácticas de la enseñanza en la formación docente en la institución de formación inicial y en las instituciones escolares o campo de desempeño.

A partir del planteo de esta problemática propuse como objetivos:

- Describir los rasgos que caracterizan el dispositivo de acompañamiento del ciclo de prácticas de la enseñanza.
- Avanzar en el conocimiento sobre las características del dispositivo de acompañamiento a fin de organizar información útil para el diseño de dispositivos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en el campo de la formación docente.

³ En el sentido de relaciones entre elementos que pueden ser de naturaleza diferentes e incluso contradictorias y por oposición a "fusión" que une y reduce. En este sentido la noción de articulación encierra lo heterogéneo.

⁴ Es una reflexión a partir de la práctica, sobre la práctica por quien realiza la práctica.

⁵ Campo complejo del hacer, de la acción, de lo que se produce, en el que se juega lo intersubjetivo, las relaciones interactivas, en el que se entrecruzan aspectos que tienen que ver con el orden de lo racional pero también con el orden de los afectos, emociones, ideologías manifiestas y no manifiestas y se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político dentro de marcos institucionales. Campo complejo en el sentido de un espacio social reconocido en su particularidad, en el que acontece *situaciones* en las cuales la simultaneidad de dimensiones políticas, sociales, institucionales, grupales e individuales se entrecruzan, se anudan y operan generando situaciones singulares.



Encuadre Teórico Conceptual.

Cuestiones Preliminares

Denominé “Cuestiones Preliminares” a este apartado en el sentido de dar cuenta de algunas precisiones conceptuales que refieren de una u otra manera a la focalización y construcción del objeto a investigar, lo atraviesan; y, por otro lado, creo se hace necesario explicitarlas “por entender que las mismas subyacen a modo de conocimiento tácito profesional, en el planteo de todo problema de investigación (...), inspiran el proceso mismo de la investigación y ofrecen marcos interpretativos para ponerlos en constante discusión con la información proveniente de la empiria durante el interjuego de los procesos de análisis e interpretación” (Alonso, Rosica y Ormaechea, 2002). Estas precisiones conceptuales no representan el cierre, por el contrario simplemente el inicio para el debate y la discusión dejando abierta la puerta para nuevas posturas durante el transcurso del desarrollo de la propuesta de investigación.

Dispositivo. Con respecto a esta noción, se adhiere a la propuesta de Marta Souto. El dispositivo de enseñanza y de formación comparten la característica de representar un espacio que posibilita lo nuevo, el cambio, el desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de lo instituyente; en donde está presente lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el deseo, etc. en función de la intencionalidad pedagógica: facilitar aprendizaje y formación. Está en el orden de lo técnico en relación con la teoría. Esta autora desagrega algunas condiciones que lo caracterizan:

- es un revelador de significados diversos (explícitos e implícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, los modos de relación con el saber, los vínculos con el conocimiento....) y fomenta sentidos reales, imaginarios y simbólicos;
- es un analizador en tanto pone en análisis aquello que en su interior se revela siempre y cuando se den dos condiciones: a) ofrecer un espacio y un ambiente con calidad continente en donde puedan darse las relaciones continente - contenido en un clima de confianza; b) asegurar una tarea de análisis tanto desde el formador como desde el sujeto en formación para que realmente se genere la potencialidad formativa del dispositivo;
- es un organizador técnico de espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación y también las acciones desde una lógica de la complejidad;
- es un provocador de transformaciones en las relaciones interpersonales, en los aprendizajes sociales a partir de la experiencia grupal compartida, en el conocimiento como proceso cognitivo y como vínculo emocional, en el pensamiento creando nuevos sentidos y significados, en lo imaginario y en la circulación fantasmática (a nivel individual, social, institucional, etc.), en los procesos didácticos; es un provocador de



toma de conciencia de la importancia de la transformación, de lo político, del lugar del poder y ejercicio del poder desde el propio acto y de los actos de los otros.

Práctica alude a un "campo complejo"⁶ del hacer, de la acción, de lo que se produce lo que implica un proceso de transformación. Cuando se hace referencia al ejercicio de una "práctica" profesional en... se juega lo intersubjetivo, las relaciones interactivas, en el que se entrecruzan aspectos que tienen que ver con el orden de lo racional pero también con el orden de los afectos, emociones, ideologías manifiestas y no manifiestas y se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político dentro de marcos institucionales (Alonso, Rosica, y Ormaechea, 2002). Pero también es posible realizar una "práctica", como un hacer, una acción en la que no se toma distancia de ese hacer para su análisis; esta posición, dentro de la historia de las Ciencias de la Educación, se la denominó enfoque técnico en donde la "práctica" fue absorbida por el interés técnico y un saber instrumental, en el que se evidencia una sobre valoración de "la práctica" sin cuestionamiento de los supuestos cognitivos, emocionales, sociales, políticos... que operan en la misma. Se podría resumir en la afirmación "la práctica se aprende practicando sin necesidad de someterla a una análisis".

Práctica de la enseñanza. Con esta expresión se hace referencia a las prácticas formalmente organizadas en los currículos de formación docente. Destinadas según sus propósitos formales explícitos a posibilitar que los estudiantes hagan una experiencia de enseñanza acompañada en el campo empírico.

En general, actualmente están precedidos de actividades de conocimiento de la institución y el campo de trabajo (en los primeros años) pero se diferencian de ellas porque, en forma semejante a las pasantías en otros campos, aquí el estudiante se hace cargo de un grado/cursó, durante un tiempo y es, en consecuencia, responsable del aprendizaje de los alumnos. Estas prácticas son supervisadas por el profesor de prácticas del instituto de formación y por el maestro de grado o profesor de curso del que el practicante se hace cargo. El acompañamiento por parte del profesor como por parte del maestro, es posible pensarlo en relación con:

- el diseño del proceso de acompañamiento, es decir, los propósitos y contenidos formales explicitados, las acciones y los materiales -en tanto recursos- que prevé, la vinculación con el ciclo de prácticas en general previsto en el curriculum de la formación docente....
- el desarrollo del proceso de acompañamiento, es decir, el modo de intervención tanto del docente de práctica de la enseñanza de la institución de formación inicial como de

⁶ En el sentido de un espacio social reconocido en su particularidad, en el que acontecen *situaciones* en las cuales la simultaneidad de dimensiones: políticas, sociales, institucionales, grupales e individuales se entrecruzan, se anudan y operan generando situaciones singulares.



los docentes de las instituciones escolares o campos de desempeño, los propósitos y contenidos que efectivamente se desarrollan, las acciones que realizan y cómo se las secuencian, qué materiales trabajan y cómo los trabajan, las teorías sobre el modo de acompañamiento que sustentan y sus fundamentos, los materiales que produce el alumno practicante....

- la dinámica del proceso de acompañamiento, es decir, cómo se desarrollan los hechos, su acontecer, cuáles son los momentos más significativos del proceso de acompañamiento, las tensiones y conflictos que se producen, cómo se plantean y resuelven las dificultades, las normas explícitas o implícitas que operan en esa dinámica, cómo es considerada la variable personal y grupal, las características que presentan las relaciones interpersonales y las relaciones vinculares, cómo se produce y opera la contención y el control emocional....
- la experiencia de “acompañar y ser acompañado”, es decir, cómo es vivido el proceso de desarrollo en el dispositivo de acompañamiento; cómo se percibe, se piensa, se vive el pasaje de la institución de formación inicial a la institución escolar o campo de desempeño de la futura profesión; cuál es el sentido y el significado que los docentes y los alumnos involucrados, le dan al proceso de acompañamiento...

Formación. Desde los aportes de la psicología⁷, para G. Ferry "formación" es “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, es decir, que uno se forma a sí mismo pero siempre por la mediación de formadores, de dispositivos, de situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo de formación, etc... formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos... aquél que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de la situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad” y de sí mismo. (Ferry, 1987)

R. Kaës, psicoanalítico, nos dice que la “formación (...) es una dimensión de la transicionalidad; donde se elabora la crisis del pasaje de una forma a otra que moviliza la idea de alcanzar una perfección sin mezcla y sin división. Este pasaje lleva implícito el riesgo terrorífico de ser de-formado, destruido. Esta representación de una posible destrucción de sí mismo produce la paradoja mayor de la formación que niega el mito del ave Fénix: uno se

⁷ Esto quiere decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. Ferry, 1997: 51



forma deformándose y re-formándose, encontrando así nuevas regulaciones. Kaes y otros, 1979).

G. Mendel, creador del sociopsicoálisis, considera que "formación es más y otra cosa que la simple transmisión de un saber (...) se trata de un encuentro de dos saberes que no son simétricos, que son diferentes" (Mendel, 1996:112-113). De acuerdo con esta concepción: el sujeto en formación debe apropiarse del acto de formación que le permita investir su personalidad, trabajar sus concepciones preestablecidas y el formador debe interrogarse sobre su propio deseo de formar. Esto es posible si se rechaza el modelo autoritario que no permite liberar la inteligencia y la creatividad.

J. C. Filloux, psicoanalítico, cuando habla de formación nos habla de la relación entre el sujeto en formación y el formador, sólo puede hablarse de formación cuando hay un retorno sobre sí tanto en el sujeto en formación como en el formador porque sólo puede hacerse ese retorno con la mediación del otro y por eso hay que hablar de relaciones de formación, son sujetos en relación en el marco de una intersubjetividad. Entonces formación es un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo porque "no se (puede) tomar consciencia de lo que soy sino por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí (...) Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto" (Filloux, 1996:37-38). Poder retornar sobre mí es poder analizar mi experiencia, mis temores, es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de las resistencias a aceptar nuevos conocimientos y, a la vez, no quedarme en mí mismo sino aceptar que el otro es un sujeto que puede hacer lo mismo. Este diálogo intersubjetivo es el diálogo de inconscientes, es saber "que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente" (Filloux, 1996: 42) en síntesis, formación es deformarse, reformarse, es encontrar nuevas formas.

E. Enriquez, este investigador psicoanalítico nos dice: Nunca se trata de formación sino más bien de deformación o de transformación, por lo tanto lo esencial lo constituye el esfuerzo para que (los sujetos formador-formando) puedan "saltar" los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio de manera permanente.

Al hablar de formación, básicamente debe entenderse desde lo relacional tanto de aquellos procesos más visibles como de los procesos inconscientes e imaginarios que puedan existir; dichas relaciones se sitúan siempre en el contexto de un grupo, de una organización, de una institución, en un contexto sociohistórico y político que circunscribe la manera en que las relaciones pueden establecerse. En dicha relación se pone en juego la posibilidad para que los sujetos puedan:

- pensar por sí mismos,
- ser capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar,
- ser capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaban.



En esa dinámica se pone en juego la capacidad de sublimación, es decir, el placer de pensar y el placer de pensar con otros de manera compartida.

La formación desde lo relacional da la posibilidad para que los que entran en esa relación puedan informarse y escucharse mutuamente, analizar si la información presta algún servicio a las posibles acciones que juntos puedan realizar. El hecho de trabajar juntos va a llevar a un reacomodamiento de la manera de pensar la interacción, de la capacidad de escucha mutua y de la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos, en otras palabras, permite transformar maneras de pensar y de actuar y provocar así efectos formativos en profundidad. “El problema central de la formación reside realmente en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual. Es la apropiación de un saber sobre sí mismo sobre los propios sentimientos y emociones, un saber ser. Este saber ser tiene que ver con lo que uno es capaz de aceptar de los demás o con lo que uno no es capaz de aceptar de los demás, lo que permite también tener otro tipo de relación específica con los saberes demostrativos⁸ y de propiedades generales. Este saber ser también es el producto de la actividad conjunta y de nuestras maneras de pensar en interacción”. Y esto implica una capacidad para hacer las cosas y para interrogarse sobre esta capacidad.

En síntesis, aquí usaremos el concepto de formación en tanto alude:

- a un trabajo sobre sí mismo, a una acción reflexiva sobre sí mismo y con relación a lo que sucede en el interjuego entre el formador y el sujeto en formación dentro de un espacio grupal, institucional. Esa acción reflexiva requiere de la capacidad de análisis tanto desde el nivel consciente como desde el inconsciente; por lo tanto “es un proceso en el que los otros influyen pero es un proceso centralmente organizado por el sujeto mismo que se está formando” (Fernández, 2002).
- a un proceso de reconstrucción y ejercicio de apropiación del propio acto, una toma de conciencia de su lugar en el espacio social;
- al encuentro entre dos saberes y de dos saberes que no son simétricos (el del formador y el del formando) que requiere de su apropiación, “es necesario (...) que haga de ella un tema personal a través de su personalidad y su experiencia” (Mendel, 1996:13).
- a un diálogo entre personas por lo tanto implica siempre una perspectiva relacional entre el formador y el sujeto en formación, es un diálogo entre inconscientes, es estar atentos a “...lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y del orden de lo que tiene que ver con lo intelectual, es decir, el funcionamiento de la inteligencia (Filloux, 1996: 25); es la apropiación de un saber sobre sí mismo, un saber

⁸ Hace referencia a los saberes de la propia disciplina.



ser” que es el producto de la actividad conjunta y de nuestras maneras de pensar en interacción.

Formación en la práctica. Tomar conciencia de lo que se produce en ese campo tan complejo como es el de la "práctica de..." necesariamente nos remite a procesos de formación tal como se lo explicitó más arriba. Es decir, entrar en procesos formativos nos da la posibilidad de analizar todos los aspectos que se entrecruzan en una situación de práctica, de reflexionarlos; de problematizar los fenómenos que acontecen en la práctica, tomarlos inteligibles por medio de la observación, la escucha y la reflexión. Es la observación, escucha y reflexión tanto de los fenómenos que se dan a nivel externo como de los movimientos internos, de las dimensiones de la implicación, que se juegan en la situación de práctica de una futura profesión. Por lo tanto, la "formación en la práctica" alude a algo más que a la posibilidad de apropiarse de un saber transmisible por otro, alude también a un saber sobre el propio saber del sujeto que es intransmisible y que sólo es posible comprenderlo e interpretarlo a partir de las posibilidades que brinda la "situación de formación"⁹ que inevitablemente conlleva a peligrosos niveles de de-formación y conformación. Las experiencias de práctica profesional solo podrán pensárselas como formativas siempre y cuando sean retomadas para ser analizadas en un espacio y tiempo de formación, es decir, a partir de una situación de formación.

Desde estas perspectivas explicitadas, el ciclo de prácticas, pensado como el espacio y tiempo de la formación, ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias de práctica que no son la realidad profesional misma sino la realidad simbolizada. Estas prácticas de formación abren posibilidades para la creación de hipótesis, la construcción desde lo imprevisible y las simulaciones.

En tanto situación de formación, implica una relación intersubjetiva entre el formador y el formando y permite una toma de conciencia y reflexión sobre esa realidad simbolizada. Parece ser justamente esa toma de conciencia la que permite el pasaje entre las prácticas probadas, instituidas y las prácticas futuras que propician un proceso instituyente (G. Ferry, 1990). Por otro lado, en la medida en que suponen la realización de una práctica profesional real:

⁹ "Al hablar de **situación** aludimos al recorte de un conjunto de relaciones en un espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con que ese espacio-tiempo, las relaciones con los objetos materiales, las relaciones con las personas participantes, las relaciones con las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales, las relaciones con el afuera institucional y social. Todas ellas vistas y tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente tanto individuales como sociales, en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alienación del poder sobre los propios actos que corresponde a cada disposición de la distribución, y en el de su relación con imágenes, representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos y leyendas socioculturales". (Fernández, 1986: 5.)

Al utilizar el término situación de formación intentamos definir una situación especialmente preparada para operar como dispositivo analizador de todos sus componentes que al mismo tiempo ofrece el grado de seguridad psicológica y continente afectivo necesario para facilitar el proceso de formación. (Fernández, 1986).



- “poseen una dimensión relacional lo que supone situarlas personalmente a esas prácticas, vivirlas y asumirlas desde la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de conflicto;”
- “son prácticas que se teorizan (G, Ferry, 1987);”
- “comprometen al practicante y permiten capitalizar el recorrido formativo del practicante como fuente reveladora de problemáticas constitutivas de sus prácticas inherentes a su rol (G. Edelstein, 1999).”¹⁰

Para que todo ello ocurra, resulta necesario que la experiencia pueda configurarse como un verdadera espacio transicional¹¹ y en el “tiempo de la duración” o tiempo vivido que representan la dramática de la formación constituida por identidad y por alteración¹² en el que el practicante represente y se represente el rol profesional que va asumir en el futuro, en el que construye un personaje que contiene elementos de sí mismo pero de un sí mismo moldeado por las exigencias del rol a desempeñar. En la medida en que ese espacio y ese tiempo faciliten el análisis del sí mismo permite al practicante interrogarse sobre su posición y su implicación, sobre el juego de la transferencia y contratransferencia que provoca, y sobre su ideología (Ferry, G., 1997).

Materiales y Métodos

La investigación se basa en el método clínico de estudio de un caso en profundidad a fin de construir hipótesis y categorías a partir de la empiria y por inducción analítica (método cualitativo). Se prevé la construcción de categorías interpretativas en espiral, por combinación sistemática entre la obtención de la información y su análisis: análisis de contenido, categorización de datos y análisis comparativo de la información de las diferentes fuentes. A fin de garantizar la confiabilidad de las conclusiones se propone la triangulación de fuentes y estrategias de recolección de la información.

El estudio se está llevando a cabo en una institución superior no universitaria de formación docente perteneciente a la Región Educativa I de la provincia del Chaco. La selección del caso obedeció a consideraciones de tipo pragmáticas: a) la autorización por parte de la institución y específicamente la de los docentes involucrados en el dispositivo de acompañamiento, b) la

¹⁰ Extraído de: Alonso, Ormaechea y Rosica, Informe de Investigación *Obstáculos que afectan la relación teoría práctica en las prácticas de formación*. Facultad de Humanidades, UNNE. 1999-2002.

¹¹ En el sentido en que D. W. Winnicott utiliza.

¹² "...proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias (...) ejercida por otro (otros)..." En: Ardoino, J. (1998) *Fragmentos de textos, nociones y definiciones*. Mimeo. Traducido por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana. México.



posibilidad de desplazamiento frecuente del investigador, esto es, cercano en el espacio geográfico y con medios de transporte públicos con relativa frecuencia.

Avances

El estudio se encuentra en las etapas preliminares de recolección y análisis de información. Se ha iniciado el análisis de documentos curriculares institucionales y planificación, y de las primeras entrevistas abiertas individuales y grupales (profesor de práctica y residencia y alumnos de la cátedra).

Bibliografía

- APEL, H -J (1994) "Teoría y práctica de la educación del maestro". En: *Rev. Educación*. Vol. 49/50 Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania.
- ALONSO, M. C., ROSICA, A. y ORMAECHEA, S. (2002) " La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan". En: *Revista Nordeste*, Facultad de Humanidades- UNNE – Resistencia, núm. 18, pp 1-18
- ANDREOZZI, M. (1996) "El impacto formativo de la práctica". *Revista IICE*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Bs. As. Miño y Dávila. Año V, núm. 9
- (1988) "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación" *Revista IICE*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Bs. As. Miño y Dávila. Año VII, núm. 13.
- ARDOINO, J. (1998) "Prefacio" del libro de Morin, M. *Lo imaginario en la educación permanente. Análisis del discurso de los formadores*. Trad. por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias de la Universidad Iberoamericana. Mimeo. México.
- (1998) *Fragmentos de textos, nociones y definiciones*. Mimeo. Trad. por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana. México.
- (2001) *La evaluación como interpretación*. Mimeo del Seminario: La dimensión epistemológica de la investigación sobre formación.
- BEILLEROT, J. (1996) *La formación de formadores*. Serie Los Documentos N°1. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA
- BLANCHARD LAVILLE, C. *Saber y relación pedagógica*. Serie: Los Documentos N° 5. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. 1996.
- CAPRA, F. (1996) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Trad. David Sempau. Barcelona, Ed. Anagrama. 1998.



- CARENA, S. (1996) "Estado del arte de la investigación pedagógico-didáctica". En: *II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa de Investigación para la transformación Educativa. Bs.As. CEI. 1997.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. 1989
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- DAVINI, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- DELVALLE DE RENDO, A. (1996) "La residencia en la formación de docentes". *Revista Ensayos y Experiencias*. Bs. As. Año 3, núm. 14.
- DEWEY, J. (1933) *Como pensamos. Nuevas exposiciones de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Trad. Marcos Aurelio Galmarini. Barcelona, 1998.
- FERNÁNDEZ, L. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Mimeo. Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós, Buenos Aires.
- (2000). *Conferencia inicial al Postítulo Análisis y Animación Socio-Institucional*. Córdoba.
- (2003) "Las instituciones de formación y los educadores." *Revista Nordeste*. Serie Investigación y Ensayos. Facultad de Humanidades - UNNE – núm. 19.
- FERRY, G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México. 1990.
- (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos Nº 6. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- FILLOUX, J. C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Serie: Los Documentos Nº 3. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- KAËS, R. (1968) "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar". Trad. no publicada del libro de Kaës, R. y otros. *Fantasma y Formación*. París. DUNOD.
- KAES, R., MISSENARD y otros. (1979) *Crisis, ruptura y superación*. Ed. Cinco, Buenos Aires, Edic. Cinco, 1999.
- KAËS, R. Y OTROS. (1987) *La institución y las instituciones*. Trad. María Vasallo y Ramón Alcalde. Paidós, Bs. As. 1996
- LAPASSADE, G. (1974) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Gedisa, Barcelona. 1999



- LOURAU, R. (1970) *El análisis institucional*. Trad. Noemí Fiorito de Labrune. Amorrortur, Bs. As. 1994
- MENDEL, G. (1972) *La crisis de las generaciones*. Bs. As. Folios Edic. 1981
- (1994) *La sociedad no es una familia*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996) *Sociopsicoanálisis y Educación*. Vol. 2. Serie Los Documentos de la Carrera. FF y L. Bs.As. Novedades Educativas.
- MESSINA, G. (1999) "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". En *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 19. Enero - abril.
- MORIN, E. (1991) *El Método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Trad. Ana Sánchez. Madrid, Ed. Cátedra. 1992.
- MOSCONI, N. (1998) *Diferencia de sexo y relación con el saber*. Serie: Los Documentos Nº 7. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- POPKEWITZ, TH. S. (1987) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Serie Publicaciones Universidad de Valencia, Valencia (España) 1990.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Trad. Lourdes Montero. Paidós Ibérica /Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona. 1992
- SOUTO, M., Barbier, J. M. y otros. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Serie: Los Documentos Nº 10. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.