

## ACERCA DE LA FORMACIÓN EN EL ESPACIO DE LAS CÁTEDRAS

*Por María de los Angeles Colodro*

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

### A MODO DE INTRODUCCIÓN

*Es un deber importante de la educación armar a  
cada uno en el combate vital para la lucidez  
(Morin, E.2003)*

En esta presentación propongo reflexionar acerca de los '*Espacios de Análisis*' en la Residencia de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue, en tanto se constituyen en el espacio privilegiado para posibilitar a los miembros de la cátedra la reflexión y el análisis de sus prácticas profesionales. En la residencia el uso sistemático del *Diario de la Formación*<sup>1</sup> y la posibilidad de contar con *registros* de las reuniones y jornadas de trabajo con los residentes, son las herramientas metodológicas que posibilitan analizar los procesos de implicación<sup>2</sup> de los coordinadores.

Comenzaré el trabajo con una breve caracterización del dispositivo de la residencia, sus dimensiones teóricas y metodológicas para luego desarrollar los efectos formativos de las reflexiones que realizamos los coordinadores en la cátedra -y el contenido de dichos análisis- tema central del artículo.

### ACERCA DE CÓMO ES LA RESIDENCIA EN LA UNCO

La característica fundamental de la residencia en la FACE es que los alumnos la realizan en la modalidad *Semi presencial*, esto es, realizan sus prácticas intensivas en instituciones de su localidad<sup>3</sup>. Una vez por mes, los alumnos tienen encuentros presenciales -en facultad- de dos días que consisten en jornadas intensivas de sesiones de trabajo de 8 a 9 horas por día. El grupo total de residentes se organiza en pequeños equipos de trabajo (no más de tres parejas conforman un equipo), las comunicaciones entre los equipos y con los tutores en los interencuentros son por correo electrónico<sup>4</sup>. Durante el desarrollo de la experiencia los alumnos hacen un registro minucioso en el *Diario de la Formación (DF)*: allí realizan una tarea de escritura en ocasiones libre y en

---

<sup>1</sup> En adelante D.F. Para mayor información ver Barbier, R: "El Diario de Itinerancia" en *Revista del IICE*; Año IV, N°7, Diciembre de 1985 (Número Especial Formación Docente). El propósito del uso del Diario de la Formación es el procesamiento de los procesos de implicación personal. Sobre el concepto de implicación ver los trabajos de Barbier, R. *La recherche-action dans l'institution educative Gauthier-Villars Bordas*. Paris, 1977; *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Bs. As, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, 1999; Loreau, R. "Análisis institucional" Amorrortu, 1972 -entre otros-.

<sup>2</sup> Se emplea el concepto de implicación desde la perspectiva de Barbier R.

<sup>3</sup> Una característica acerca de la población de alumnos: en su mayoría son docentes, directivos, supervisores, personas que cuentan con experiencia docente o que es la segunda carrera universitaria que estudian. En general vienen de las provincias de Río Negro, Neuquén, Mendoza, La Pampa, Chubut y Buenos Aires.

<sup>4</sup> Ickowicz, M, "Un programa para la Residencia: algunas consideraciones teórico- metodológicas". Ponencia presentada en "Prácticas y residencias en la Formación de Docentes" Primeras Jornadas Nacionales Córdoba 2002.

ocasiones a partir de consignas indicadas sobre las vicisitudes y los procesos vividos. Si como plantea G. Ferry (1997) para trabajar sobre sí, se tienen que dar algunas condiciones fundamentales para que la dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca, la cátedra de residencia intenta proponer un dispositivo que considere las condiciones de *lugar, tiempo y relación con la realidad*, para que la formación tenga lugar.

## EL ESPACIO DE FORMACIÓN QUE OFRECE LA CÁTEDRA A LOS COORDINADORES Y EL TIPO DE REFLEXIONES Y ANÁLISIS QUE ALLÍ SE DESARROLLAN

La residencia como instancia formativa impacta tanto en los alumnos como en las coordinadoras y/o las tutoras de los grupos.<sup>5</sup> Las coordinadoras y los residentes están inmersos en diferentes tipos de fenómenos grupales: el grupo total: las coordinadoras y los residentes, el subgrupo que forma cada coordinadora y los residentes, el grupo de coordinación, el grupo de residentes: las parejas, tríos y las múltiples relaciones que se dan entre sí.

El *D.F.* se constituye en una de las herramientas que posibilita el posterior trabajo de análisis y conceptualización de los acontecimientos que se dan en el desarrollo de la grupalidad. De ahí la complejidad<sup>6</sup> de estas prácticas, cuya aprehensión y trabajo de inteligibilidad requieren metodologías alternativas, complejidad que reclama una lectura molar, holística y no molecular, perspectiva multirreferencial<sup>7</sup> donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupan posiciones centrales y donde las implicaciones no queden separadas, solapadas en el conjunto de los datos. Se modifican así profundamente las relaciones entre implicación y distancia, siempre necesarias paradójicamente, porque “[I]ejos de ser obstáculos, la implicación, la subjetividad, se vuelven modos de acceso a la producción de conocimiento en cuanto suponen una familiarización progresiva, enmarcada en una temporalidad con los objetos sujetos de conocimiento, buscando una maestría, una habilidad de interiorización -reapropiación y no de propiedad- dominación<sup>8</sup>”

Justamente, para poder sostener los diferentes aspectos del dispositivo<sup>9</sup> de trabajo que configura la residencia, las coordinadoras tienen/tenemos que asumir una actitud de permanente vigilancia epistemológica sobre la relación teoría empiria y sobre los sentidos que se construyen desde esta posición institucional puesto que “[e]s necesario ser concientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación. Procurar en consecuencia, descentrarse de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial<sup>10</sup>”

Para ello, las coordinadoras hacemos uso metódico del *D.F.* y contamos con la posibilidad de tener *registros*<sup>11</sup> de nuestras reuniones- *Espacios de Análisis*- y de las jornadas de trabajo con los residentes. Tanto el *D.F.* como nuestros registros constituyen herramientas metodológicas que posibilitan avanzar en el análisis de los fenómenos grupales así como también permiten el autoconocimiento como formadoras. Para poder ‘cobijar’ y brindar las garantías en el sentido de seguridad psicológica que necesitan los estudiantes<sup>12</sup>, las formadoras realizamos un esfuerzo sostenido por descentrarnos:

---

<sup>5</sup> En el presente trabajo utilizaré como sinónimo tutor y coordinador.

<sup>6</sup> Para ampliar sobre este tema, ver Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

<sup>7</sup> Al respecto, los trabajos de Souto, M. en el país son de fundamental importancia. Ver:- entre otros- (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila; (1996) *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*, en Camilloni, A. W. Y otros, *Corrientes didácticas Contemporáneas*, Bs. As., Paidós; (1996) *Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional*, en Butelman I. (comp.): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Bs. As. Paidós; (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*, Bs. As., Paidós.

<sup>8</sup> Edelstein, G: I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la formación de Docentes. “*Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes...*” Córdoba, Brujas, 2004, Pág. 40.

<sup>9</sup> Sobre el concepto de dispositivo recurrir a Souto, M y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Formación de formadores, Bs. As, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras.

<sup>10</sup> Edelstein, G. Ob. Cit. Pág. 41.

<sup>11</sup> Utilizamos un registro de tres columnas, en el que diferenciamos: a) los hechos, b) el impacto que nos provocan los hechos- en esta columna se procesa lo referido a la implicación personal- y finalmente, en la tercer columna, dejamos un espacio para esbozar algunas conjeturas que den pie al posterior análisis.

<sup>12</sup> Ver el concepto de Winnicott, D. (1986) de “madre suficientemente buena” en *Realidad y Juego*, Buenos Aires, Gedisa

Abrirse a la escucha y comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por practicantes no es tarea fácil. Implica poner en suspenso los propios deseos de realización, que derivan en una suerte de mimetización con el lugar del practicante. Estos múltiples entrecruzamientos se relacionan con temas planteados desde estudios y encuadres diferentes en el campo de la psicología, con los relativos a procesos identificatorios, transferenciales, profecía de autorrealización, entre los principales.<sup>13</sup>

Tanto los alumnos como las tutoras realizamos un trabajo de *retorno sobre sí*<sup>14</sup>, un trabajo sobre el vínculo que establecemos con los “saberes” construidos y un trabajo sobre el vínculo y el tipo de relaciones que establecemos con el conocimiento teórico, con los residentes, entre nosotras, con la FACE, con las instituciones en donde los alumnos realizan las prácticas, etc.

En estos años -tanto en la residencia desarrollada en forma cuatrimestral como en la anual- hemos ido avanzando en procurar/nos mejores condiciones de trabajo:

- *Espacios de Análisis* sistemáticos, que son nuestras reuniones de trabajo.
- Realización de jornadas intensivas de trabajo ante situaciones críticas<sup>15</sup>.
- Realización de proyectos de investigación y extensión con los miembros de la cátedra<sup>16</sup>
- La conformación de un equipo estable hace años<sup>17</sup>
- El uso sistemático del *D.F.*: en nuestras reuniones de trabajo, en las jornadas intensivas con los alumnos, durante la devolución de los mails, antes y después del contacto con los sujetos, etc.
- El registro minucioso de todas las actividades que realizamos. Es una práctica habitual de trabajo registrar las reuniones y los encuentros. Contamos entonces con ‘referentes empíricos’ que permiten avanzar en las reflexiones acerca de lo acontecido. Adherimos a la tesis de Ferry que plantea que la formación es post práctica. Es decir, uno no se forma en el momento de la práctica, sino cuando analiza la misma con mediaciones: otro, la teoría, etc.<sup>18</sup>.
- El hecho de tener la residencia en una modalidad Semi- presencial<sup>19</sup>, nos permitió ensayar el dispositivo complejo antes descrito. Es decir, el contar con la posibilidad de proyectar cuidadosamente los encuentros y anticipar algunas de las posibles tensiones que se dan en los procesos de residencia.<sup>20</sup>
- El hecho de tener ‘aceitada’ la comunicación por correo electrónico. El uso del mail constituyó una necesidad debido a la modalidad de cursado de Semi presencial de los alumnos. La utilización del mismo se trasladó luego a los miembros del equipo de cátedra, dando por resultado reflexiones permanentes virtuales y focalizadas en los encuentros de los lunes en nuestras reuniones de cátedra.

<sup>13</sup> Edelstein, G, Coria, A.: *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As, 1999. Pág 48. El subrayado es nuestro.

<sup>14</sup> Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 3. Novedades Educativas.

<sup>15</sup> Cada vez que evaluamos la necesidad de revisar nuestra actuación más allá de los espacios habituales de encuentro con el equipo- especialmente ante dificultades advertidas en la coordinación de los grupos- nos damos un espacio de jornada intensiva para analizarla e intentar resolverla.

<sup>16</sup> El hecho de focalizar las lecturas, los análisis y conocernos más como equipo trae sus ventajas a la hora de trabajar con residentes.

<sup>17</sup> La profesora titular está hace muchos años. Una de las tutoras está hace 9 años en la cátedra y la otra hace tres, pero posee experiencia con residentes en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Gral. Roca. Si bien se implementan dispositivos diferentes, se podría decir que existe una práctica “consolidada” de trabajo con residentes.

<sup>18</sup> Ferry G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Formación de Formadores Serie Los Documentos N° 6. Novedades Educativas

<sup>19</sup> Sobre la historia de la Propuesta de Anualización para la Residencia en los Niveles Medio y Superior ver ponencia de la Mg. Ickowicz, M.: “*La organización de la residencia en una modalidad semipresencial*”. UNC, 2006.

<sup>20</sup> Sobre las tensiones que se expresan en la residencia ver el Cap 2 de Edelstein, G y Coria, A. *Imágenes e imaginación...* Ob. Cit.

- El hecho de contar con un espacio tranquilo, dentro del edificio donde se ubica la biblioteca -la Casa Peuser-. A diferencia del ala principal de la facultad, más transitada por alumnos y docentes, nuestro lugar es sereno y no se comparte con otras cátedras.

La conquista del espacio fue una ardua tarea. Al principio durante los encuentros intensivos, no teníamos un aula capaz de albergar a los residentes de 9 a 18 horas. Teníamos que cambiar dos o tres veces de aulas ya que no estaba previsto un lugar en la facultad para desarrollar una jornada de trabajo intensiva como la que realizamos en residencia. Hemos trabajado en la biblioteca, en los pasillos en otras sedes de la UNCo, y mudándonos permanentemente. La falta de un espacio propicio para trabajar hace un par de años logramos solucionarlo trasladándonos a un Anexo de la facultad ubicado a quince cuerdas aproximadamente de la sede central. Pareciera que el lograr un espacio acorde con nuestras necesidades permitió que continuáramos complejizando el dispositivo. El año pasado, junto con la propuesta de anualización de la materia, incorporamos la realización del Informe Prediagnóstico Institucional y las Pasantías.

### ¿QUÉ NOS PASA A LOS FORMADORES? ALGUNAS VENTAJAS DEL TRABAJO DE ANÁLISIS DE LA CÁTEDRA?

El intento de emprender un análisis acerca del funcionamiento 'manifiesto y latente' que circula en el equipo de coordinadoras, es una de las mayores ventajas que ofrece el espacio de análisis. Por sí mismo, el trabajo en equipo representa una gran ventaja, promueve múltiples visiones en relación con el trabajo de análisis individual. Procesar las situaciones que nos impactaron durante las jornadas intensivas con los alumnos residentes en el espacio privilegiado de la cátedra -a modo de *Espacios de Análisis*- nos lleva a elaborar lo que ocurre primero entre nosotras como equipo de cátedra para luego poder captar mejor lo que nos acontece con los alumnos.

Generalmente propiciamos dos dinámicas de trabajo: por un lado, la preparación de materiales para acompañar el proceso de los estudiantes, selección de la bibliografía con relación a los temas que desean indagar en sus respectivos seminarios; por el otro, -y creo que ésta es la tarea central que nos convoca-, intentamos elaborar progresivamente la intensidad de las emociones que sufrimos las coordinadoras y los efectos de la transferencia.<sup>21</sup>

Es decir que estamos intentando trabajar primero sobre nuestros propios registros o las evocaciones que produjeron los encuentros intensivos con los estudiantes o las comunicaciones por correo electrónico que con ellos entablamos, para luego procesarlas. Inicialmente el trabajo se realiza en forma individual y, posteriormente, se continúa elaborando dichos efectos en los Espacios de Análisis para, de ese modo, tentar teorizar. Es decir, el *D.F.* se constituye en una vía de acceso a la conceptualización. Por ejemplo, al principio, con el inicio de los primeros encuentros se suele presentar la percepción del grupo y de los otros como absolutamente buenos, el clima de euforia generalizada, la imagen de que el grupo "todo lo puede", la importancia del grupo y de los otros como continente afectivo, la negación de las diferencias entre los miembros del grupo, etc. A esto D. Anzieu lo denomina 'ilusión grupal'. El contacto con la realidad hace aparecer el 'fantasma de rotura', que refiere a organizaciones inconscientes producidas individualmente que por procesos de resonancia se comparten, haciendo eco en varios miembros del grupo. Poder captar la situación y luego analizarla, nos ayuda a comprender que en la iniciación de los grupos puede surgir el fantasma de ilusión grupal y de rotura, ya sea coexistiendo o sucediéndose en el tiempo. Sabemos que uno es la contracara del otro, y que el antagonismo entre ambos es el resorte de la vida inconciente del grupo.

Como formadores pretendemos acercarnos cada vez más al estudio de los autores que provienen del psicoanálisis, en la medida que vemos aportan a la elucidación de los procesos de formación en los que estamos comprometidos. Con muchas resistencias en un principio, dados los

---

<sup>21</sup> Filloux, J.C (2001) en *Campo Pedagógico y psicoanálisis* rastrea el origen del concepto de transferencia, que está ligado a la "cura", lo que sucede entre el analista y el paciente. Al igual que el autor, pensamos que si bien nació en la experiencia clínica de la cura, los fenómenos de transferencia análogos a los que se producen en la cura, se producen en otras situaciones. En el campo pedagógico son los denominados procesos de implicación, que ya señalamos anteriormente.

temores de la 'aplicación' de los saberes surgidos de la teoría psicoanalítica a lo pedagógico y con más entusiasmo luego, nos animamos a 'poner en uso' dichos saberes, ya que encontramos categorías de análisis fértiles para comprender algo más de la escena inconsciente que 'se juega' en los procesos de enseñar y de aprender.

Tomando prestados ejemplos de Marta Souto<sup>22</sup> el formador tiene que: soportar las fantasías de omnipotencia; tolerar la violencia que implica transgredir la institución de la observación, que en las prácticas se manifiesta como una institución consolidada;<sup>23</sup> develar supuestos y analizar los procesos de implicación; tolerar que la asimetría entre tutores y residentes provoca efectos de transferencia y contra transferencia que se dan tanto en los pequeños grupos como en el grupo total, así como también con algunos individuos; sostener los procesos de Inter transferencia - entre coordinadores entre sí- y trabajar sobre los mismos ya que la dinámica no manifiesta que existe entre los tutores tiene efectos en el funcionamiento del pequeño grupo (Käes, 2001); elaborar algunas situaciones; analizar el vínculo que tenemos con el conocimiento, las relaciones más o menos defensivas con el mismo<sup>24</sup>; tener la capacidad de receptividad, de 'reverie' (Bion, 1972) que pueda transformar los afectos y emociones primitivas en elementos simbolizantes y pensables, mediante el proceso de análisis y rectificación de los contenidos volcados sobre el grupo; tener confianza en las personas que afiancen sentimientos de seguridad; poseer la capacidad de contender, tolerar y generar un trabajo sobre los contenidos revelados -manifiestos y latentes-; hacer visibles los encuadres y las reglas, presentarlas como tales en la preparación y puesta en marcha del dispositivo, someterlas a intercambio; poner en análisis las actitudes y los significados de control y los deslizamientos de carácter evaluativo que desnaturalizan las prácticas de formación fomentando ansiedades persecutorias; asegurar la tarea de análisis, entre otros.

#### A MODO DE CIERRE PROVISORIO

Planteamos que en los espacios de residencia grupales se movilizan situaciones particulares que tienen que ver con los procesos formativos. Dichos procesos se continúan trabajando en esta nueva experiencia de anualización, en la que la intensividad de fenómenos y la precipitación de los mismos, trajo otros efectos. Una de las perspectivas que contribuye a comprender dichos procesos es la psicoanalítica. Uno de los conceptos que mayor fertilidad otorga para el análisis de los procesos mencionados es el de *formación* (Ferry, G., 1997). Si "[t]rabajar sobre sí sólo puede hacerse en lugares previstos a tal propósito", queda claro que cuando uno está haciendo un trabajo profesional, por ejemplo, coordinar los grupos de residentes, uno trabaja para otros; por eso no se forma. Dicha experiencia no es formadora en tanto no haya un tiempo dado para trabajar sobre sí.

Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si se encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en este momento sí hay formación. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para ese trabajo sobre sí mismo<sup>25</sup>.

No es un trabajo sencillo pero estamos intentando sistematizar nuestras escrituras y teorizaciones el encuentro con ustedes en estas Jornadas para hallarnos en 'mejor forma' frente a

---

<sup>22</sup> Ferry, G.; (1997) *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los documentos N° 10 UBA- Novedades Educativas.

<sup>23</sup> Colodro, María de los Ángeles "Algunas reflexiones acerca del lugar de la "observación" en los espacios de Residencia en una modalidad Semi-presencial", ponencia presentada en "Prácticas y residencias en la Formación de Docentes" Primeras Jornadas Nacionales Córdoba 2002.

<sup>24</sup> Al respecto se pueden citar los trabajos de Edwards, V. (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Cuadernos de Investigación educativa, N° 19, México, Dpto. de Investigación, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.; así como también – desde la perspectiva psicosocial- los de Bion, W.R.(1972) *Experiencias en Grupos*, Bs. As, Paidós y Mastache, A. (1999) *Cuando la situación no se corresponde con la realidad representada*, ponencia presentada en el II Congreso de Investigación de la FACE, UNCo.

<sup>25</sup> Ferry, G. ob. Cit. Pág. 56.

los alumnos. Entendemos que “los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención<sup>26</sup>”. Hemos experimentado la importancia que reviste, tanto para los estudiantes como para los tutores de residencia el uso sistemático de la escritura. Es nuestra intención socializar dicha experiencia y encontrar categorías teóricas que nos ayuden a comprender mejor la *otra escena* que se juega en los procesos de formación.

---

<sup>26</sup> Edelstein, G. Prácticas y residencias. Ob. Cit. Pág., 41.

## BIBLIOGRAFÍA

Barbier, R. "El Diario de Itinerancia" en *Revista del IICE*; Año IV, N°7, Diciembre de 1985 (Número Especial Formación Docente)

Bruner, J. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Colodro, M. "Coordinación en grupos de formación. Algunas herramientas para el propio análisis". *Revista Novedades Educativas*, marzo 2010.

Edelstein, G, Coria, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As.: Kapelusz, 1999.

Edelstein, G. "Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes..." I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la formación de Docentes. Córdoba: Brujas, 2004.

Edwards, V. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". *Cuadernos de Investigación educativa*, N° 19. México, Dpto. de Investigación, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1985.

Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Formación de Formadores, Serie Los Documentos Nro. 6. Novedades Educativas, 1997.

Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Bs. As.: Paidós, 1998.

"Hacia una didáctica analítica" en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, XIV N° 29, Bs. As, 2005.

Filloux, J.C. *Intersubjetividad y formación*. Formación de formadores. Serie Los Documentos Nro. 3. Novedades Educativas, 1996.

*Campo pedagógico y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

Ickowicz, M. "La evaluación de prácticas y residencias: una cuestión compleja", Panel presentado en las Jornadas Regionales de práctica y residencia Docente, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades, Escuela Normal Superior, Bahía Blanca, 10 al 12 agosto de 2006.

*Prácticas y residencia en una modalidad semi presencial: puesta en cuestión de modelos convencionales*. RAE N° 30, Año XXV, 2008, pp. 79-99.

Souto, Marta. *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los documentos n° 10 UBA- Novedades Educativas, 1999.