

DISPOSITIVO DE SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA PROPUESTA DE RE-CONSTRUCCIÓN DESDE LA COMPLEJIDAD¹

SUPERVISION DEVICE PEDAGOGICAL PRACTICES: A PROPOSAL FOR
RE-CONSTRUCTION FROM COMPLEXITY

Paola Andreucci Annunziata (*)
Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Resumen

El presente artículo de revisión temática se propone situar la noción de dispositivo para interrogar la instancia de supervisión de prácticas pedagógicas de profesores en formación. Para ello, transita desde visiones clásicas o tradicionales, desde enfoques positivistas, racionalistas y mecanicistas hasta otras más complejas, de naturaleza constructivista, socio-construccionista y dialógica. Posteriormente, se contextualiza el dispositivo en el escenario de formación de profesores y se delimitan sus componentes, procesos y dimensiones a objeto de ponderar su valor conceptual y pragmático. Finalmente, se propone re-construir los alcances del dispositivo relevando dimensiones políticas, estratégicas, reflexivas y relacionales, ubicando al sujeto en formación - los jóvenes profesores - en el centro de la conformación del dispositivo y en el sentido primero y último de su existencia, permanencia, vaivenes y disolución.

Palabras clave: dispositivo, supervisión, prácticas pedagógicas, socio-constructivismo, complejidad.

Abstract

This thematic review article will aim to put the notion of a device to interrogate the supervisory body of pedagogical practices of teachers in training. To do this, there is movement from classical or traditional views, from positivist approaches, rationalistic and mechanistic to a more complex, constructivist nature, socio-constructionist and dialogic views. Subsequently, the device is contextualized in the teacher training scenario and their components, processes and dimensions are delimited in order to measure its conceptual and pragmatic value. Finally, it is proposed to re-build the scope of the device relieving political, strategic, reflective and relational dimensions, placing the subject, young teachers in training- in the center of the conformity of the device and the first and last of its existence, permanence, variations and dissolution.

Keywords: device, supervision, teaching practices, socio-constructivism, complexity.

(*) Autor para correspondencia:

Paola Andreucci Annunziata
Magíster en Ciencias de la Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Av. Vicuña Mackenna 4860. Macul
Santiago de Chile.
Correo de contacto:
pmandreu@uc.cl

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 12 de abril de 2016
ACEPTADO: 31 de mayo de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463

¹ El financiamiento para el desarrollo de este trabajo fue otorgado por el proyecto patrocinador FIAC - P. Universidad Católica de Chile 1113 (octubre 2013 - enero 2014).

1. INTRODUCCIÓN

«Un dispositivo es un acto de pensamiento. Cada nuevo dispositivo diseña, al menos, un ángulo de pensamiento» (Bellour, 2009)

El presente artículo de revisión temática se propone enfocar la discusión sobre la supervisión de prácticas docentes desde la perspectiva del dispositivo que la sostiene y le otorga viabilidad, legitimidad y continuidad-discontinuidad en el tiempo. Para ello, se vale de la ya mencionada noción de «dispositivo», ampliamente utilizada en la literatura en variadas disciplinas, ciencias y áreas del conocimiento, para diagramar el proceso global de supervisión pedagógica y rescatar las diversas dimensiones involucradas en su operación. Se parte de los aportes de trabajos de autores clásicos, tales como los de Foucault (1985), Deleuze (1989), Lyotard (1989), Bernstein (1975,1999), Bernstein y Díaz (1985) y Morin (2007), para otorgar un marco general a la discusión. Se analizan mediante un diseño de corte «sistemático» (Gough y Elbourne, 2002), un total de 54 artículos, textos y presentaciones actuales que permitieron cumplir con dos propósitos:

- (a) Aportar a la conceptualización del «dispositivo» desde visiones tradicionales hasta las más complejas, privilegiando estas últimas.
- (b) Reparar en los aspectos o dimensiones involucradas en el campo del proceso de supervisión de prácticas pedagógicas, a objeto de re-construir el dispositivo de supervisión.

2. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL DISPOSITIVO

Los hechos, actos y prácticas sociales sobre los cuales los analistas e investigadores actúan, se ubican en la intersección de procesos políticos, económicos, sociológicos, psicológicos, médicos, pedagógicos, antropológicos, etc. Por ello, son – como advierte Morin (2007)- «objetos complejos» condicionados por lógicas al mismo tiempo macro y micro-sociales, y para cuya comprensión cualquier sistema hegemónico de pensamiento resulta erróneo o, al menos, insuficiente. El abordaje de la tarea supone, por lo tanto, una «práctica compleja», no solo porque requiere de parte del formador/interventor la capacidad de escuchar, analizar e interpretar, a partir de lo dicho, experimentado y observado en el terreno, las diversas dimensiones de aquellos objetos u artefactos, sino porque le exige una reflexión pausada y permanente sobre su propia práctica considerando su lugar o posicionamiento en ella, en relación a los otros actores comprendidos en el dispositivo.

A esta compleja red de interacciones es a lo que se denomina «dispositivo» en este artículo, no obstante, para lograr una apreciación cabal de los alcances teórico-metodológicos de la concepción privilegiada, se propone realizar un recorrido de la noción de dispositivo desde visiones más tradicionales, racionalistas y mecanicistas hasta desarrollos ulteriores de carácter hermenéutico, construccionista y socio-constructivista.

2.1. El Dispositivo: Una visión tradicional y una visión compleja

El concepto «dispositivo» aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2012) en cuatro acepciones: «que dispone», «mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista», «organización para acometer una acción» y «disposición, expedición y aptitud». En estas acepciones se comparten dos aspectos: la previsibilidad del dispositivo y su carácter de mecanismo, organización o *artificio* expedido. Lo técnico se impone sobre lo propiamente subjetivo. En el idioma inglés - *mechanism, device, dispenser* - y en el francés - *déverrouiller-dispositif* -, con leves distinciones, el concepto apuntaría en la dirección ya señalada.

El término «dispositivo», por lo tanto, se ha entendido como el conjunto esencial de condiciones técnicas que permiten que se opere en un ámbito determinado (Sierra, 2010), en este caso el ámbito sería el de la supervisión de prácticas docentes. Esta visión supone la consideración de un artefacto técnico - un «objeto» del mundo - que permite, gracias al cuidado engranaje de sus piezas, un funcionamiento sistemático de la operatoria pre-fijada, independiente de los actores o agentes que interactúen en él, con él o a propósito de él.

En la literatura autodenominada postmoderna se describe el «dispositivo» como un operador metamórfico, un transformador, recobrando en parte las nociones de aparato, de máquina, de sistema, de principio de organización (Lyotard, 1989; Vásquez-Rocca, 2011).

La noción de «dispositivo», no obstante, esta opción mecanicista - científicista y positivista, tal vez -, puede comprenderse también como un concepto *bisagra* que tiene como objetivo articular nuevos paradigmas que posibiliten visualizar el tránsito de la historia subjetiva de los participantes en él, al acompañamiento inter-subjetivo que se produce a propósito de él. Es decir, se pone la atención en los actores-agentes como «sujetos» protagónicos del dispositivo y a las «interacciones» entre ellos como el aceite que posibilita el apropiado rodamiento del engranaje y, más aún, que le da sentido a su existencia como dispositivo.

Lejos de poder reducirse a un tipo de artilugio técnico, el dispositivo sería un sistema complejo donde se determina, según las modalidades espacio-temporales y las condiciones de la experiencia particular, las posibles relaciones entre el sujeto, la técnica y el medio. Referente a aparatos técnicos y conceptuales, es el lugar donde se inscribe el cambio entre un espacio mental y una realidad material. Más que un principio explicativo, se trata de una aproximación comprensiva, hermenéutica, de un conjunto de operaciones que se delimitan y determinan mutuamente (Borri-Anadón, 2014; Wierszylo, González y Giura, 2014).

Transformaciones de los dispositivos supondría incorporar lógicas recíprocas, horizontales y dialógicas en torno a legalidades convergentes y divergentes, a la vez, que suponen la construcción y/o la re-construcción de la demanda: el trabajo en terreno (De Pablos, Pérez y González, 2007; Mauer y Resnizky, 2011; Moro, 2004; Zukerfeld, 2003), en este caso, el trabajo de supervisión en el contexto de las prácticas pedagógicas.

Retomando el concepto de «dispositivo» desde la propuesta de los filósofos críticos, Foucault enfatiza:

(...) el dispositivo (es) de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan (1985, p. 130).

El acento en la dimensión política del poder-influencia se inscribe, para los objetivos de este estudio, incluso en la etimología de la noción de «Super-visión» y supone una relación asimétrico-jerárquica que definiría su origen como dispositivo, pero no necesariamente su curso o desarrollo con fines de configuración identitaria o de identidad profesional. La mirada vertical de la supervisión y la posición desigual de sus interactuantes le daría existencia y continuidad a este dispositivo, toda vez que se depende de otro experto que sustenta el poder/saber, que transfiera su conocimiento práctico y profesional a un sujeto novel o principiante en estas materias. Lo anterior, recuerda la noción de discurso vertical en Bernstein (1999) y los tránsitos entre el lenguaje de sentido común y el lenguaje técnico - de sala de clases y de la disciplina, en este caso - cuya apropiación progresiva resulta lenta, difícil y no exenta de retrocesos, bloqueos o impasses e incluso regresiones recursivas (Andreucci, 2011).

Al intentar precisar la noción de dispositivo, Foucault señala:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo. *El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos*² (1985, pp. 128-129).

Es así como la visualización de una red o una madeja estaría en el centro de la noción de «dispositivo complejo» y daría paso a una perspectiva desde las relaciones que se producen entre los componentes de este conjunto heterogéneo. Estas relaciones marcarían un primer paso para entender el tránsito desde lo objetal a lo subjetivo - desde el objeto o aparato, al sujeto que se vale de ese objeto -, no obstante, aún no se visualiza del todo en esta perspectiva, lo inter-subjetivo y lo dialógico que aportaría mayor complejidad al dispositivo.

Para Deleuze el dispositivo es entendido como:

(...) una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de

² Las cursivas no están en el original

diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (1989, pp. 155-156).

Este ejercicio fenomenológico y hermenéutico es retomado en la obra de Morin (2007) introduciendo una nueva y, a la vez, familiar aproximación a lo dialógico. En su opinión, uno de los principios que permite aproximarse a la noción de complejidad es el *principio dialógico*, el cual «permite mantener la dualidad en el seno de la unidad (al asociar) dos términos a la vez complementarios y antagonistas» (Morin, 2007, p. 106). El autor parece referirse a una *dialógica dialéctica* en tanto, desde una óptica meta - disciplinaria, se plantea superar el dualismo y avanzar en el conocer desde el objeto de estudio hacia la relación. Con la noción de *bucle* o trenza ejemplifica el espiral triádico dimensional, no cerrado, que contempla los ires y venires del proceso de conocer e indagar, por naturaleza incierto en su recorrido, aunque declare certidumbre en sus resultados.

La condición de máquina o artefacto material del dispositivo sería, por lo tanto, solo circunstancial y tendría un estatuto de medio para vehicular el hacer: el hacer ver, el hacer hablar, el interactuar (Moro-Abadía, 2003). «Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que esta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella» (Deleuze, 1989, p. 160). La atención a algún aspecto del dispositivo sería como la iluminación que se traduce en relevar y jerarquizar elementos al modo de hacer figura y llevar a fondo los aspectos no atendidos en esa ocasión, teniendo la cautela de no olvidar o relegar del todo los otros componentes que se articulan y le aportan sentido a la figuración temporal de lo iluminado. La red de relaciones se mantiene a pesar de la sombra ocasional, aunque los objetos iluminados varíen.

Es claro que, así, todos los objetos simples y complejos, materiales o abstractos, son efectos del dispositivo y parecen generarse en el lenguaje: dispositivo es todo lo construido y/o re-construido, lo que no se encuentra «natural o dado» en la naturaleza. Cualquiera de estas propuestas, por lo tanto, serían dispositivos, pero no en sí mismos sino en tanto forman parte o co-construyen una red de saber/poder donde, al modo de un sistema complejo, se traban numerosas instancias en funcionamiento: instancias de figuración, de enunciación, recepción, estableciendo una infinidad de relaciones posibles entre el investigador, el investigado, el supervisor, el supervisado, el diálogo, el discurso, según modalidades espacio-temporales particulares y apropiadamente contextualizadas (Agamben, 2011; Arteaga, 2008; Benente, 2010; García – Fanlo, 2011; Karmy, 2010; Santana- Caselas, 2009).

Siguiendo esta descripción, ¿qué ocurre con los dispositivos pedagógicos?, ¿se comportan del mismo modo?

2.2. Dispositivo Pedagógico

Considerando el devenir pedagógico como un dispositivo esencialmente lingüístico, pero no meramente lingüístico, Bernstein y Díaz (1985) enfatizan la producción discursiva en su dimensión de mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones o posicionamientos y reposicionamientos de sujetos dentro de órdenes específicos. Por lo tanto, el régimen de su producción discursiva involucra agentes sociales y discursos, y la relación posicional entre los mismos en contextos social e históricamente determinados. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico opera y puede considerarse como un «dispositivo de reproducción» de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas, entre categorías también específicas tales como la de transmisores y adquirentes, formadores y formandos, supervisores y supervisados.

Según Bernstein (1975), desde su distinción entre pedagogías visibles e invisibles, existen tres reglas de regulación de la relación entre transmisores y adquirentes, a saber: reglas de jerarquía, reglas de secuencia y los criterios. Estas reglas constituyen los rasgos básicos de cualquier relación de transmisión y adquisición, y por lo tanto, son rasgos cruciales para la pedagogía en tanto dispositivo de reproducción. Se considera, además, que la forma que toma la relación jerárquica/vertical afecta tanto las reglas de secuencia como los criterios (Andreucci, 2011).

En lo específico, las reglas de jerarquía regulan lo que debe ser un transmisor y lo que debe ser un adquirente o supervisado en este caso. Se espera que el aprendiz o formando aprenda a ser un tipo particular de aprendiz y que el transmisor aprenda a ser un tipo particular de transmisor. Estas reglas determinan la forma jerárquica de la transmisión. Ellas establecen sus reglas de conducta. Las reglas de secuencia, por su parte, regulan la temporalidad; cualquier transmisión se extiende en el tiempo. Como consecuencia, algo ocurre antes y algo viene después. Finalmente, los criterios en tanto transferencia de esquemas de transmisión/adquisición vinculan, necesariamente, la transferencia de referentes con los cuales se espera que el aprendiz controle, explore y evalúe su propia conducta – en un sentido amplio- y la de los otros (Andreucci, 2011). Se trataría de una dimensión de introspección y de meta reflexión que favorecería la eventual transformación de los dispositivos.

¿Es posible construir y/o re-construir dispositivos pedagógicos?

Sería posible desarrollar nuevos dispositivos que puedan oficiar como agenciamientos críticos en relación a los procesos de construcción de la experiencia, a los procesos de subjetivación e inter-subjetivación, respecto a los que las prácticas culturales adquieren una dimensión formativa y socio-política muy relevante. Según Brea (2008), este desarrollo y construcción de nuevos dispositivos puede lograrse por dos vías: (1) la vía reflexiva que posibilita detenerse y cuestionar lo que aparece como establecido y (2) la vía de generación autónoma de modelos alternativos que proporcionan nuevas narrativas y posibilitan la identificación. Ambas vías requieren del diálogo entre sujetos y de la resolución explícita de tensiones generadas entre visiones distintas o claramente contrapuestas. Este diálogo efectivo y material supone talento, creatividad e innovación y arribar a la intersubjetividad, a la

explicitación de los acuerdos desde la alteridad, es decir, desde la diferenciación con el otro (Andreucci, 2012; Medina, 2014a, 2014b).

El dispositivo sería, entonces, un modo de abordar la acción pedagógica que se distingue de la noción de método (Souto, Tenaglia y Volpin, 2005). Mientras el método pedagógico concibe el orden y la predeterminación de los eventos en una dimensión didáctica, el dispositivo está pensado desde la óptica creativa e intersubjetiva y desde la estrategia para responder a la complejidad de las situaciones de formación, en este caso, la formación de profesores en el contexto de la supervisión pedagógica de prácticas docentes. El dispositivo dispone su atención al flujo de los lenguajes que proliferan y se superponen hasta encontrar una nueva existencia, donde ya no importan las huellas del origen, sino el pasaje entre ellas al modo de una transferencia o transposición didáctica efectiva.

2.3. Dispositivo de Supervisión de Prácticas Pedagógicas

2.3.1. Contextualización

El período que comprende la iniciación de la enseñanza formal - en la etapa de prácticas profesionales docentes - ha sido reconocido como un período que continúa, profundiza y contextualiza el aprendizaje docente - el aprender a enseñar - iniciado en las instituciones formadoras. Se trata de un período complicado, de duración semestral o anual, de alta tensión, de movilización de recursos cognitivos, afectivos y vinculares, que los docentes que se inician encaran con mayor o menor propiedad asociada a diversos costos personales, familiares e institucionales.

Esta perturbación o *shock* inicial, que problematiza la experiencia de puesta a prueba de lo aprendido teóricamente en la formación inicial y las prácticas docentes que se vivencian en los centros educativos - dada la diferenciación entre teoría y práctica como enfoque predominante en la formación -, ha sido documentada por la investigación internacional y se reconoce también entre los noveles profesores (Cornejo-Abarca, 1999, 2007; Kaechele y Del Valle, 2010; Marcelo, 2009; Núñez, 2007; Núñez y Arévalo, 2011; Perrenoud, 2006). La experiencia estaría vinculada a las características particulares de cada centro educativo en la que se insertan, incluidas las familias de los alumnos, y que refieren: al manejo práctico de los marcos curriculares, la gestión y la cultura escolar en la que también incidiría la relación generacional entre docentes de diferentes edades y/o experiencia y la socialización en la función profesional (Boerr, 2010). Por lo tanto, el desempeño inicial docente dependería, por una parte, de la formación inicial y por otra, de las características de la experiencia profesional inicial, considerándose la práctica profesional como determinante.

Como se desprende del análisis del contexto de formación inicial del docente en práctica, la función y tareas de supervisión resultan complejas. El supervisor requieren centrarse en el profesor principiante y descubrir desde él, el conocimiento y visualización que este tiene del proceso educativo, del currículum a implementar - internacional, nacional y las adaptaciones locales -, de las teorías del aprendizaje que ha internalizado, los juicios y pre-juicios - explícitos e implícitos - que sostiene hacia las comunidades de aprendizaje, hacia sus colegas, hacia los demás profesores del centro de prácticas, hacia sus alumnos, hacia los padres y apoderados de sus alumnos y, desde esta complejidad, colaborar

en el afianzamiento de la seguridad y de la paulatina autonomía para enfrentar la tarea y las responsabilidades docentes, tanto asignadas por unos y otros como también autoimpuestas (Bray y Nettleton, 2006; Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Crisp y Cruz, 2009; Darwin y Palmer, 2009; Freeman, 2008; Hall, Draper, Smith y Bullough Jr., 2008; Jaipal, 2009; Jewell , 2007; Kilcullen, 2007; Kwan y López-Real, 2005; Laker, Laker y Lea, 2008; Le Maistre, Boudreau y Pare, 2006; Walkington, 2005a, 2005b).

2.3.2. Conformación del Dispositivo

En este contexto de aprendizaje la guía apropiada de un profesor «mentor o supervisor» resulta fundamental. Incluso, se ha optado para el «caso latinoamericano» preferentemente por un modelo que incluye tanto al profesor guía o supervisor desde la universidad o centro de formación de origen y al profesor colaborador o supervisor en terreno, habitualmente responsable jefe del curso donde se inserta el profesor en formación. Esta complejidad ofrece ventajas y limitaciones. Sin duda el enriquecimiento de visiones y formas de abordaje a las problemáticas pedagógicas es un *plus* de la doble conducción, mientras que las eventuales disidencias, tensiones o francas contradicciones en la conducción del profesor en formación, se constituyen en problemáticas a abordar en el trabajo de práctica amén de las vinculadas con las tareas propias de la enseñanza y de la responsabilización profesional del novel profesor. Si bien las funciones y tareas tienden a definirse y diferenciarse con relativa claridad, a ambos conductores se les solicitaría que operaran como formadores o «mentores», ya que en el sentido de González-Brito, Araneda-Garcés, Hernández-González y Lorca-Tapia (2005), el mentor es aquel formador

(...) capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no solo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece (González-Brito *et al*, 2005, pp.51 – 52).

El profesional experto que acompaña el proceso de prácticas profesionales, operaría como un «experto adaptativo» que lograría propiciar el desarrollo de competencias en el profesor en formación desde un equilibrio «sano» entre la innovación y paulatino sello personal en su quehacer y la eficiencia del proceso educativo, favoreciendo su autonomía y el logro de una cada vez más diferenciada identidad profesional. El supervisor, como ha subrayado ampliamente la literatura, no solo modela los aspectos formales y metodológicos del hacer docencia, sino también las prácticas éticas que conllevan la obtención, comunicación y utilización de los resultados de su práctica pedagógica en un escenario de alianza de trabajo que se oriente tanto al logro de objetivos acordados como a la mantención de una relación de apego cercana y segura (Huber, Sauer, Mrdjenovich y Gugiu, 2010). Un docente supervisor debiera apropiarse de una práctica reflexiva y dialógica, en conjunto con su supervisado(a), estableciendo límites y reglas de clasificación y enmarcamiento acordes y flexibles a las diversas etapas del proceso y a los requerimientos de cada situación contextual (Bernstein, 1975).

Especial relevancia para el dispositivo de supervisión, en lo referente a la mediación de los profesores reflexivos y dialógicos, son las preguntas generadoras y tipos de habla propuestas por Alexander (2006, 2008) y Mercer (2008, 2010), que se despliegan en un escenario interpersonal de mutuo respeto y legítima preocupación por la formación y el desarrollo del otro. En lo específico, los tipos de habla pueden enfocarse desde dimensiones sociales, funcionales y globales.

1. Desde la óptica social y cultural, es posible distinguir un habla de sala de clases de una habla académica, que sustenta un código o «voz» pedagógica en el encuentro con el supervisor o en que se privilegia el sentido común (Arnot y Reay, 2007). El habla de sala de clases está representada por el profesor y sus formas de hablar en ella mientras que el habla académica o sobre la «materia» (*subject talk*) se refiere a aspectos específicos de la competencia comunicativa propia de una disciplina. El habla de código pedagógico se emparenta con los enunciados de Bernstein (1999) y repara en las reglas de la pedagogía no sencillas de internalizar por los formandos. Por último, el habla de identidad (*identity talk*) está referida a la vinculación social, al humor, la amistad y el habla ocasional que también se genera entre formadores y formandos y que se traduce, habitualmente, en un tipo de habla de sentido común.
2. Desde una perspectiva procesal y funcional, es posible diferenciar tres tipos de habla: disputacional, acumulativa y exploratoria (Mercer, 2008, 2010). El habla disputacional está caracterizada por el desacuerdo y la toma de decisiones individuales, mientras que el habla acumulativa es utilizada para construir conocimiento común y consensuado por adición más que por razonamiento. El habla exploratoria privilegia la indagación del conocimiento por vías argumentales que permiten evidenciar posiciones y tensionar los puntos de vista, apuntando hacia perspectivas identitarias diferenciadoras entre los actores de ese intercambio procesal (Mercer, 2013).
3. Desde una óptica global se distinguen las aproximaciones monológicas de las dialogales. Las primeras, habitualmente jerárquicas y autoritarias, relevan la posición de experto del que habla aumentando las brechas y la asimetría con su interlocutor. La perspectiva dialogal, no obstante, se centra en el intercambio material entre actores que dialogan e intercambian concepciones, estrategias y sentimientos asociados a sus respectivas prácticas, generando espacios de mayor horizontalidad en el intercambio. Finalmente, es posible distinguir un habla propiamente dialógica que instala la diferencia de posiciones internas, externas y en la relación entre los hablantes e incluso en el discurso de cada hablante (entre sus propias posiciones) lo que otorga dinamismo al intercambio y genera diversidad y contrastación de opciones de diálogo (Grossen y Orvig, 2011; Medina, 2014b).

El aporte de estas clasificaciones refiere a la flexibilización y complejidad que requiere una apropiada contextualización de las categorías de análisis de las interacciones y tipos de habla en el espacio generado por el dispositivo de supervisión de prácticas, dado que se pueden generar distintos tipos de habla para diversos propósitos. No se trataría de prescribir un tipo de habla particular, sino que de generar las condiciones de posibilidad para que estos diversos discursos se generen transitando con

adecuación y flexibilidad entre ellos, con propósitos de posicionamiento personal-profesional. El habla de sentido común, por ejemplo, estimula una aproximación más personal y espontánea entre formador y formando en el dispositivo, favoreciendo la instalación de otros tipos de habla más técnicos como los de código pedagógico o disciplinar. El habla de sala de clases, por su parte, se enriquece en su efecto formador al valerse de ejemplos de la vida cotidiana, tanto propios como de su supervisor, anudando la experiencia particular del formando con sus oportunidades de aprendizaje en el centro de práctica donde se inserta.

Desde esta perspectiva, el foco del dispositivo de prácticas pedagógicas estaría en articular los discursos y las prácticas de los formadores en una red que favorezca el posicionamiento profesional del formando y el logro paulatino de su identidad como profesor a través de tipos de habla que exploren más que acumulen sus propias posibilidades como docente. Ello favorece la reflexión y provee de estrategias particulares para el trabajo diario, a la vez que aumenta la certidumbre en las posiciones adoptadas profesionalmente. Lo anterior, se lograría del todo, no obstante, anudando estas dimensiones reflexivas y estratégicas a las políticas y relacionales en una red que se autoalimenta y retroalimenta sistemáticamente a lo largo del proceso de supervisión de las prácticas pedagógicas.

Profundizando en la dimensión relacional, base de la propuesta de re-construcción del dispositivo pedagógico asumida en este artículo, no se pretende reparar en las temáticas, contenidos o «materias» disciplinares de la instancia de supervisión, sino que se pone el foco en el *framing*, en el encuentro dialógico y dialógico entre supervisores(as) y supervisados(as) como una unidad de análisis en sí misma que requiere una permanente atención a los denominados procesos discursivos paralelos - verbales, para verbales, peri verbales y no verbales - que se producen con otros agentes educativos inmersos en el proceso formativo como lo son el profesor guía en terreno o profesor(a) colaborador(a), colegas en similar etapa de formación, colegas en una etapa de formación avanzada, profesores(as) en ejercicio, paradocentes, estudiantes, padres y apoderados, administrativos y directivos del centro de práctica en el cual se inserta el profesor en formación inicial. En todos estos casos de discursividad relacional, lo abordado por el dispositivo no remite al «qué», referente a los contenidos curriculares del proceso formativo, y tampoco de modo central al «cómo» de dicho proceso en tanto métodos, estrategias didácticas o instrumentos de evaluación y *feedback* o retroalimentación de resultados obtenidos, sino que se repara en «los autores y protagonistas del proceso de supervisión, en tanto dispositivo y en tanto discurso simbólico o pleno de significados para unos y otros» (Andreucci, 2011, p. 198). En esta red de significados y sentidos requerida inicialmente para abordar, sostener y resolver el impacto de la alteridad o el encuentro con el otro guía, orientador y/o contextualizador del proceso formativo, se definen y determinan mutuamente las posiciones de los actores involucrados de modo funcional, flexible y complementario. Estas posiciones dialógicas del denominado *self* profesional, en tanto no residen definitivamente ni rígidamente en uno u otro agente del proceso interaccional, se actualizan en función de los desafíos que imponen al dispositivo y la resonancia sensible a las claves discursivas generadas entre ellos. Todo lo que ocurre relacionamente se comprende como una reacción a las interpelaciones dialogales y dialógicas sostenidas explícita y materialmente en los discursos decodificables provenientes de la necesaria ambigüación de lo no explícito o de lo solo parcialmente

explícito en el dispositivo; lo «invisible» en términos de Bernstein (1975).

La complejidad relacional entre supervisores(as) y supervisados(as) constituye la dimensión procesal principal para abordar una evaluación comprensiva del origen del dispositivo, de su evolución y de su eventual disolución por esta vía, constituyéndose en la piedra angular de lo dialógico y lo fundamental del proceso de supervisión desde una perspectiva del intercambio que se produce y que repara en los actores del proceso formativo. El dispositivo requiere incorporar este importante «bucle», en términos de Morin (2007), resorte relacional del «quién» habla, desde «dónde» habla y hacia qué lugar se dirige cuando habla, a los otros resortes del «qué» y «cómo» se trabaja en términos pedagógicos y didácticos, si quiere hacerse cargo de la complejidad del fenómeno implementado. Se entiende que la subjetividad que imprime identidad a la labor de cada profesor en formación, surge de la red de significados compartidos en un escenario intersubjetivo e interrelacional que ha sido propiciado inicialmente desde la extrañeza y, a la vez, familiaridad reflexiva que supone el encuentro con el otro u otros agentes educativos del sistema de prácticas profesionales y del dispositivo de supervisión como heredero político-estratégico de este proceso formativo.

En síntesis, las relaciones propiciadas por el dispositivo se inscriben en la lógica de los discursos verticales y horizontales, jerárquicos y entre pares, visibles e invisibles, profesionales y personales, acumulativos y exploratorios que van favoreciendo el tránsito de un profesor en formación a un profesor en ejercicio inserto en la realidad educacional constituyente de su práctica y de su labor docente. Este acompañamiento relacional puede continuar por un período adicional, impulsado por el sistema de políticas públicas en materia de desarrollo profesional docente, por lo que se incrementará la atención a este tipo de dispositivos más allá de las actividades curriculares referidas a prácticas progresivas y profesionales enmarcadas en los planes de estudio de las instituciones formadoras. Sin duda, un nuevo desafío para la re-construcción propuesta.

3. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha pretendido aportar a la conceptualización del dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas realizando un recorrido desde visiones más tradicionales, clásicas o lineales hasta las más complejas y actuales. Para ello, se ha reparado en los aspectos, funciones, roles, reglas, códigos y discursos involucrados en el proceso de supervisión docente de las prácticas iniciales a objeto de proponer la reconstrucción de un dispositivo que se tiende a suponer, en las aproximaciones mecanicistas, como dado a *priori* o generado como un artefacto desprovisto de contextualización ya que no lo requeriría para su diseño e implementación.

La posición asumida en esta revisión reflexiva ha sido guiada por una perspectiva compleja que parte de una descripción del fenómeno desde distintas aristas para luego intentar comprenderlo e interpretarlo con apoyo en disciplinas diversas, resistiendo visiones prescriptivas o moralizantes, por una parte, y aproximaciones naturalistas, por otra. Especialmente, cuando se trata de dispositivos generados por la educación, en el campo de las ciencias de la educación, para vehicular sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y construir escenarios de intercambio formativo.

Se discute que la implementación del dispositivo no puede ser desarraigado de su concepción conceptual, toda vez que se trata de un fenómeno construido y re-construido a través del lenguaje y de las acciones discursivas y socio-culturales específicas que le aportan los sentidos reproductivos, generativos, delimitadores y, eventualmente, transformadores a las prácticas vigentes y a los agentes conminados y enmarcados por dichas prácticas en el mismo dispositivo.

En síntesis, como se ha argumentado, un dispositivo complejo - en el ámbito de la supervisión de prácticas docentes - demanda la construcción y re-construcción de variados procesos que pueden ser conceptualizados como «dimensiones». Se proponen, recogiendo el aporte de los científicistas críticos y de las nuevas perspectivas y demandas de formación profesional para los profesores, las siguientes dimensiones que se representan gráficamente en la Figura 1:

1. Una dimensión política que se situaría en la cúpula del dispositivo y que atiende a las posiciones, posicionamientos y (re)posicionamientos de saber/poder en los actores del dispositivo. Estas posiciones se rigen por reglas y códigos que varían a lo largo del proceso de supervisión, transfiriendo paulatinamente el poder, control y autoría de las acciones en el aula, de forma parcial y/o total, hacia los formandos en la medida que ellos se van empoderando, explicitando sus aproximaciones pedagógicas y cristalizando su identidad como profesionales de la educación.
2. Una dimensión estratégica que se anuda y orienta por la dimensión política y que enfatiza un curso de acción a construir y re-construir según la penetración lograda por el dispositivo. Esta dimensión releva los aspectos identitarios del profesor en formación, vinculados a la didáctica, en la condición de experto en el contenido y en la disciplina particular del docente, miembro de una comunidad de profesores y orientador académico. Al mismo tiempo, diseña, implementa y evalúa los aprendizajes e impulsa la interacción entre pares.
3. Una dimensión reflexiva que se detiene en las prácticas y descubre/construye una nueva óptica de pensamiento respecto del accionar pragmático y ético del dispositivo. La reflexión favorece una modificación de las prácticas en sus aspectos comprensivos, estilísticos, argumentales y deontológicos. El supervisor reflexiona con su supervisado y en ausencia del mismo. Lo propio va ocurriendo con el profesor en formación. La conciencia de la necesidad de transformación es el primer paso para ejecutar un cambio efectivo que legitime las posiciones identitarias emergentes.
4. Una dimensión relacional que le imprime sentido y existencia al dispositivo en su condición de red articulante/desarticulante, y que se ha enfocado en este trabajo desde la intersubjetividad/alteridad. La identidad personal de cada actor en la interacción se actualiza en función de las propuestas de uno y otro, desafiando las creencias de cada cual y dando paso a la construcción de nuevas perspectivas desde el encuentro diferenciador con el otro. Lo dialógico, exploratorio y pedagógico cobran sentido en torno a un habla de identidad que revela al consejero personal y al conocedor de la realidad social y cultural en la que se inserta la práctica

inicial del formando. El aprendiz retribuye con una nueva mirada, fresca e «ingenua» frente a la realidad educacional que le corresponde visitar, transitar e integrar día a día. Esta dependencia inicial avanza hacia una mayor autonomía en la reflexión y en la toma de decisiones profesionales lo que va desvaneciendo paulatinamente el dispositivo original y posibilitando la construcción de otros esquemas de intercambio relacional (Ej. comunidades de aprendizaje).

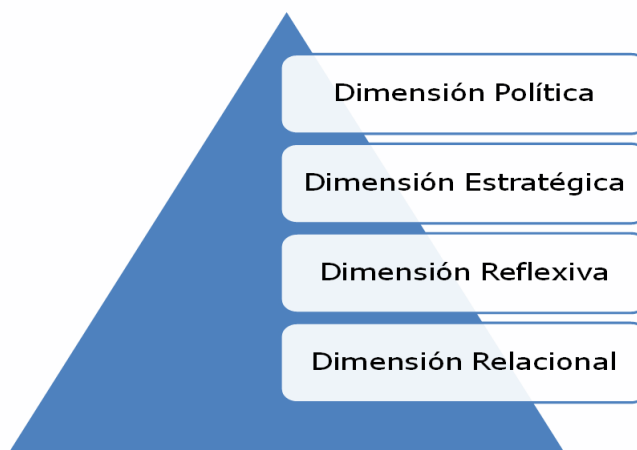


Figura N° 1: Dimensiones del Dispositivo de Supervisión de Prácticas Pedagógicas

La utilidad de una aproximación como la propuesta va en la dirección de la articulación y complejización de los procesos y prácticas pedagógicas, que no reducen el quehacer docente solo a una disciplina sino que lo visitan y enriquecen desde las distintas ópticas de las ciencias de la educación: filosofía, sociología, psicología, pedagogía y lingüística. Estos diálogos entre disciplinas se plasman en las distintas aristas del dispositivo descrito, haciendo de la interrelación no solo una cuestión de agentes como portadores de un determinado conocimiento, sino también de los cuerpos de conocimiento, ofreciendo sus vehículos conceptuales al servicio de la comprensión y re-construcción del dispositivo como un todo organizado.

Una concepción piramidal, por su parte, ofrece una claridad gráfica respecto de la interdependencia de las dimensiones y su supeditación; se trata de un sistema que se articula desde una base relacional que sostiene y materializa al dispositivo, reflexiona sobre sus prácticas y vehiculiza una dimensión estratégica, de procedimientos y técnicas a implementar, cuya cima o punto del *iceberg* visibiliza una ineludible dimensión política, de conducción y orientación del dispositivo. Con ello, no se subestima la mirada sobre el valor jerárquico del dispositivo de supervisión, especialmente en espacios de intercambio bipersonal más que grupales o colectivos y, al mismo tiempo, se aclara la importancia de la red de intercambios horizontales que permiten la operación del dispositivo como un proceso complejo de aprendizaje mutuo representado por la base dialogal y de dimensión relacional de la pirámide.

La madeja o red encuentra el hilo, una cierta regularidad y sistematicidad en los procesos, al ordenarse en torno a los propósitos del dispositivo: formar nuevos profesores, flexibles, críticos y creativos, favoreciendo la construcción de identidades diversas acordes a las variadas demandas de su quehacer profesional. Este desafío formativo se materializa en escenarios de supervisión y tutoría, de mayor grado de intimidad e intercambio relacional, sin transgredir su valor disciplinar y representatividad institucional. La diferencia con los autores clásicos es que, en lugar de transmisión, adquisición y entrenamiento como procesos lineales a generarse (Bernstein, 1975), se habla de reflexión y edificación de identidades profesionales a partir de prácticas pedagógicas situadas en escenarios co-construidos (Andreucci, 2013; Marcelo, 2009).

La claridad de esta conceptualización favorecería una formación con foco en la(s) identidad(es) e interdependencia de los docentes, humanizando la labor de enseñanza-aprendizaje y valorando a los sujetos y sus prácticas amén de las estrategias pedagógicas y/o didácticas en sí mismas, desligadas de sus agentes y de la necesaria reflexión sobre los efectos e implicancias de estas acciones en la identidad profesional docente: como pedagogo, como didacta, como profesor de un ámbito disciplinar, como colega, como consejero o guía, como aprendiz en permanente formación y como persona en búsqueda de diferenciación e identificación identitaria.

Un dispositivo, desde la óptica asumida en este artículo, puede ser siempre repensado por los actores que intervienen en él. No se trata, por tanto, de una intervención foránea o ajena al dispositivo mismo, sino de una influencia de distintas lecturas que se anudan en torno a una perspectiva de la complejidad paradigmática y dialógica (Morin, 2007), que surge desde la reflexión encabezada por sus agentes. Estas lecturas se proponen enriquecer el fenómeno descrito y, al mismo tiempo, transparentar los discursos que participan en su construcción (Alexander, 2006; Mercer, 2013).

Desnaturalizar el dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas y resituarlo como una práctica social y cultural ha sido el desafío emprendido por el presente trabajo. Los alcances para la delimitación de escenarios en centros formativos y universidades de nuestro continente requieren de una revisión acuciosa de las políticas y de las prácticas que acompañan su cambiante institucionalidad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Alexander, R. J. (2006). *Education as dialogue: Moral and pedagogical for a runaway world*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education in conjunction with Diálogos.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (4th)*. New York: Diálogos.
- Andreucci, P. (2011). La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes. Una aproximación desde la transdisciplinariedad. *Calidad en la Educación*, 34, 185-202.
- Andreucci, P. (2012). El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 1(2), 12-34.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26.
- Annot, M. & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 311-325.
- Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 23(68), 151-175.
- Bellour, R. (2009). *Entre Imágenes*. Buenos Aires: Colihue.
- Benente, M. (2010). Giorgio Agamben. Una Arqueología de la potencia de Edgardo Castro. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones*, 4(5), 159-163.
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational studies*, 1(1), 23-41.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 15, 105-153.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Boerr, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: Santillana.
- Borri-Anadón, C. (2014). Un dispositivo teórico-metodológico para comprender mejor las prácticas profesionales. *Perspectiva Educacional*, 54(1), 3-16.
- Bray, L. & Nettleton, P. (2006). Assesor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27, 848-855.
- Brea, J. L. (2008). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC.
- Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cornejo-Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Cornejo-Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿para cuándo Chile?. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 37-55.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Darwin, A. & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125-136.

- De Pablos, P., Pérez, M. & González, J. (2007). Tratamiento psicoterapéutico a grupos familiares en riesgo social: dispositivo analítico-vincular en el marco de un centro de servicios sociales municipal. *Clínica y análisis grupal*, 29(1), 77-90.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo?. En G. Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Freeman, H. R. (2008). *Mentoring is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program*. Boston: Boston College.
- García-Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74. Recuperado desde <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- González - Brito, A. I., Araneda - Garcés, N., Hernández - González, J. & Lorca - Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- Gough, D. & Elbourne, D. (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225-236.
- Grossen, M. & Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of de roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring*, 16(3), 328-345.
- Huber, D. M., Sauer, E. M., Mrdjenovich, A. J. & Gugiu, P. C. (2010). Contributions to advisory working alliance: Advisee attachment orientation and pairing methods. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 244-254.
- Jaipal, K. (2009). Re-envisioning mentorship: Pre-service teachers and associate teachers as co-learners. *Teaching Education*, 20(3), 257-270.
- Jewell, M. L. (2007). What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study. *The Teacher Educator*, 42(4), 289-303.
- Kaechele, M. & Del Valle, R. (2010). Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. I. Boerr (Ed.) *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp.47-60). Santiago: Santillana.
- Karmy, R. (2007). El reino de la gloria. *Res pública*, 23, 217-221.
- Kilcullen, N. M. (2007). Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning. *Nursing Forum*, 42(2), 95-104.
- Kwan, T. & López-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Nursing Education Scholarship*, 3(3), 1-15.
- Laker, A., Laker, J. C. & Lea, S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring and Tutoring*, 16(2), 125-140.
- Le Maistre, C., Boudreau, S. & Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354.
- Lytard, J. F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.

- Mauer, S. & Resnizky, S. (2011). *El acompañamiento terapéutico como dispositivo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Medina, L. (2014a). El análisis dialógico del discurso: analizar el discurso sin olvidar el discurso. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 295 – 317). Santiago: LOM ediciones y Doctorado en Ciencias Sociales, U. de Chile.
- Medina, L. (2014b). How to access the conceptions and theories that underlie teaching practices? A theoretical-methodological reflection based on dialogic discourse analysis/ ¿Cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? Una reflexión teórico-metodológica desde el análisis dialógico de los discursos. *Cultura y Educación, (ahead-of-print)*, 1-14.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human development, 51*(1), 90-100. doi:10.1159/000113158
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 80*(1), 1-14. doi:10.1348/000709909X479853
- Mercer, N. (2013, abril). Diálogo para el desarrollo de la autorregulación en la sala de clases. En A. Carrasco (Coordinador), *Seminario Internacional Interacciones en el aula: promoviendo diálogos para el aprendizaje*. Seminario organizado por la Facultad de Educación – Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moro, M. R. (2004). ¿Por qué crear dispositivos específicos para los inmigrantes y sus niños? La experiencia francesa. *Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente, 4*, 69-80.
- Moro-Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo?. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 6*, 29-46.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo, 41*(2), 149-164.
- Núñez, M. & Arévalo, A. (2011, septiembre). La explicitación de los saberes de experiencia al servicio de la formación inicial docente: procesos convergentes de profesionalización. En Urbina – Cárdenas (Presidencia), *I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica: De la Teoría a la Práctica*. Seminario organizado por el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz, Maestría en Práctica Pedagógica y Vicerrectoría Académica. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Graó.
- Real Academia de la Lengua Española. (2012). Dispositivo. Recuperado desde <http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=dispositivo>
- Santana-Caselas, A. J. (2009). Teología Política y Secularización en Giorgio Agamben. *Tales, 2*, 347-358.
- Sierra, M. A. (2010). Precondiciones existenciales de la clínica psicoanalítica. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 15*(1), 217-227.
- Souto, M., Tenaglia, G. & Volpin, G. (2005, diciembre). Una propuesta curricular basada en los conceptos de dispositivo y formación. En A. González (Presidencia), *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur*. Coloquio organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en conjunto con la Universidad de Santa Catarina, Brasil.

- Vásquez-Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29. Recuperado desde <http://www.ucm.es/info/nomadas/29/avrocca.pdf>
- Walkington, J. (2005a). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Walkington, J. (2005b). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28-35.
- Wierszylo, L., González, M. & Giura, M. (2014, diciembre). Diseño de dispositivos e implementación de estrategias vinculadas a competencias genéricas de ingreso para la socialización académica de ingresantes. En A. González (Presidencia), *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – Cigu. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Coloquio organizado por la Universidad de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Zukerfeld, R. (2003). Psicoanálisis y dispositivos grupales: ayuda y prejuicios teóricos. *Subjetividad y procesos*, 3, 243-255.