

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

Mejorar las prácticas docentes desde la palabra de los adolescentes escolarizados.

García Labandal, Livia Beatriz y Maiorana, Silvia.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz y Maiorana, Silvia (2024). *Mejorar las prácticas docentes desde la palabra de los adolescentes escolarizados. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/698>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/yGG>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

MEJORAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA PALABRA DE LOS ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS

García Labandal, Livia Beatriz; Maiorana, Silvia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación sobre sujetos de nivel medio desde Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Profesorado de Psicología. UBA. El objetivo fue relevar datos de adolescentes escolarizados argentinos sobre la institución educativa donde cursan, la relación que tienen con sus compañeros y con sus profesores. Metodología: Entrevista semiestructurada diseñada a tal fin. Participantes: 271 adolescentes entrevistados en el año 2022 y 329 en 2023. Resultados: El grupo de pares constituye el eje que sostiene la motivación para continuar con la escolaridad. La participación en proyectos extraescolares resulta valiosa también. Respecto de sus profesores hacen referencia a la necesidad de contar con formas de autoridad menos autoritarias, nuevas estrategias de enseñanza, espacios de aprendizaje significativo y acompañamiento a sus trayectorias escolares y de vida. Conclusiones: Lo relevado abona a reflexionar sobre la importancia de construir dispositivos innovadores para fortalecer las prácticas docentes de profesores en formación. Trabajar desde una pedagogía de la implicación, que sitúe al docente como componente estratégico y también afectivo es fundamental en el tiempo de la formación inicial y resulta un analizador clave para intervenir en las instituciones educativas del nivel medio.

Palabras clave

Prácticas docentes - Dispositivos pedagógicos - Profesores de Psicología - Sujetos de nivel medio

ABSTRACT

THE WORD OF SCHOOLED ADOLESCENTS AS AN INPUT TO IMPROVE TEACHING PRACTICES IN PSYCHOLOGY TEACHERS

This work presents an investigation on middle-level subjects from Special Didactics and Teaching Practice. Psychology Professor. UBA. The objective was to collect data from Argentine schooled adolescents about the educational institution where they attend, the relationship they have with their classmates and with their teachers. Methodology: Semi-structured interview designed for this purpose. Participants: 271 adolescents interviewed in 2022 and 329 in 2023. Results: The peer group constitutes the axis that sustains the motivation to continue with schooling. Participation in extracurricular projects is also valuable. Regarding their teachers, they refer to the need to have less authoritarian forms of authority, new teaching strategies,

spaces for meaningful learning and support for their school and life trajectories. Conclusions: The findings encourage reflection on the importance of building innovative devices to strengthen the teaching practices of teachers in training. Working from a pedagogy of involvement, which places the teacher as a strategic and also affective component, is essential during initial training and is a key analyzer to intervene in secondary level educational institutions.

Keywords

Teaching practices - Pedagogical devices - Psychology teachers - Middle level subjects

Introducción

“...es responsabilidad de los adultos y de las instituciones sociales -no solo de la institución educativa- la de encontrar las alternativas necesarias para garantizar no solo la presencia, sino las condiciones que hagan posible el aprendizaje y el protagonismo de los estudiantes” (Maddonna, 2017)

Este trabajo presenta una investigación, sobre sujetos de nivel medio, llevada a cabo desde la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Esta materia se cursa en el segundo año de la carrera y es el espacio curricular donde se realizan prácticas docentes en el Nivel Medio y Superior.

El objetivo perseguido fue relevar datos en adolescentes escolarizados argentinos respecto de la institución educativa a la que asisten y sobre la relación que tienen con sus profesores. La intencionalidad está puesta en recabar insumos que redunden en el diseño de dispositivos pedagógicos apropiados para el desarrollo de las prácticas docentes en las escuelas secundarias.

Desarrollo

La resolución 4579/12 del Consejo Superior aprueba el nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología sobre la base del Plan de Estudios 2004. El plan se organiza en dos áreas formativas: área psicológica y área pedagógica. El Área de Formación en Psicología incluye todas las asignaturas del CBC, las asignaturas obligatorias Ciclo de Formación General de la Licenciatura en Psicología y las materias Psicología Institucional y Psicología Educacional del Ciclo de Formación Profesional. El Área de Formación Peda-

gógica incluye las asignaturas Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Didáctica General, Didáctica Especial de la Psicología y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

La carga horaria total del Área de Formación Pedagógica es de 450 horas, que incluyen 20 horas de práctica de la enseñanza en establecimientos de enseñanza media y superior.

El objetivo general del profesorado es proporcionar formación pedagógica - didáctica para el ejercicio de la docencia en la enseñanza media y superior a los estudiantes avanzados de Psicología o a los Licenciados en Psicología.

Entre los objetivos específicos del área de formación pedagógica se encuentran: posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas y apropiarse de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Asimismo, se espera que el docente en formación pueda reflexionar sobre el sentido, función y alcance de la enseñanza de la Psicología en sus diversas modalidades constitutivas y analizar el marco social e institucional en el que se desarrolla la práctica docente. Todos ellos propenden hacia la formación de una actitud reflexiva ante la propia práctica docente.

La práctica docente:

La última materia del Profesorado, donde se llevan a cabo las prácticas docentes, espera contribuir al desarrollo de competencias didácticas relativas al dominio eficaz de estrategias de enseñanza contextualizadas. También, fortalecer la capacidad para realizar intervenciones pertinentes que expresen el dominio y transferencia del corpus teórico específico. Es fundamental para ello lograr desarrollar en los docentes en formación la capacidad de reflexión sobre los alcances y límites de las propias intervenciones y reconstruir la experiencia personal de la enseñanza de la Psicología en un contexto de reflexión colectiva. Los estudiantes deben desarrollar prácticas docentes en terreno en el Nivel Medio y Superior. Para ello realizan observaciones de carácter diagnóstico de los grupos en los cuales intervendrán y sobre la base de ellas deben planificar las clases cuyo dictado asumirán.

Según Cullen (2012) la educación conforma una práctica, una praxis. Se trata de una acción que se caracteriza, por un lado, porque se sabe lo que se hace y, por el otro, porque existen infinitas posibilidades de desarrollarla. Esta segunda variable es específicamente el campo de acción del Profesorado.

La práctica docente es compleja, se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto y en el que intervienen dimensiones de índole personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral o axiológica.

Entendida como práctica objetiva e intencional (Fierro, 2000) le da cabida al docente y al estudiante en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no sólo como insumos o productos de este. Passmore (1983) y Fens-

termacher (1989) proponen para esta relación el concepto de compromiso, entendiendo que éste es el rasgo central de la enseñanza, en tanto los sujetos que participan en el proceso son tan responsables de llevarlo a cabo, como artífices de este.

Signada por esta impronta singular, es evidente la imposibilidad de uniformar las prácticas de enseñanza. En esta relación pedagógica se evidencia la forma en la que el docente vive su función como educador en el marco de la institución educativa. En ella se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores que le imprimen una determinada orientación a la relación que establece con los alumnos, ya sea esta obstaculizadora o favorecedora (Fierro, 2000).

Consecuentemente, sostenemos una concepción compleja de la singularidad que caracteriza al proceso de aprendizaje. Proponemos entonces la intervención docente desde modalidades heterogéneas, que acompañen la diversidad de procesos de simbolización que los sujetos van construyendo a lo largo de su infancia y adolescencia para crear sentido sobre su experiencia (Cantú, 2011).

El dispositivo pedagógico en cuestión:

Desde esta mirada heterogénea de los procesos de aprendizaje es que apostamos, como sostiene Rickenman (2007) a construir, dentro del dispositivo pedagógico de formación en el nivel superior, un modelo que se aleje de la tradicional organización racionalista según la cual los momentos de pensamiento y de acción se ordenan temporalmente de forma causal.

El dispositivo pedagógico que identifica a la cátedra, desde el 2006, es el de comunidad de aprendizaje. Un proyecto de aprendizaje colaborativo que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar donde transcurre el proceso de aprendizaje. Desde esta concepción dialéctica, los procesos intelectuales y la actividad se influyen mutuamente. Así, la adjudicación de sentido en la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos.

Para concretar esto, la cátedra construyó su accionar sobre la base de la heterogeneidad del estudiantado, en tanto que mientras algunos poseen experiencia docente, otros sólo cuentan con su experiencia como alumnos. Ello exige crear condiciones para que unos y otros puedan conceptualizar su experiencia, enriqueciéndose mutuamente.

El dispositivo de Comunidad de Aprendizaje, novedoso como modalidad de trabajo, se diferencia de las propuestas más tradicionales de abordaje del profesorado y permite enfatizar la importancia de la heterogeneidad, desarrollando y construyendo "sentido" entre todos los actores.

El docente en formación debe constituirse como activo constructor de su propio saber. Para ello, se trabaja bajo un modelo de estrategia indirecta, centrado en el grupo de estudiantes, estimulando en ellos la iniciativa por la búsqueda y apropiación de más y mejores conocimientos. Se combinan cotidianamente tareas ligadas al tratamiento y discusión de constructos teóricos

propios del campo de la didáctica de la psicología, a través de la indagación bibliográfica, con dispositivos centrados en la tutorización de las prácticas docentes y con un trabajo significativo al interior de la Comunidad de aprendizaje que se constituye en cada comisión.

Este dispositivo de formación entabla vínculos, enhebra tramas, entreteje una unidad totalizante, pero múltiple, diversa y heterogénea que logra religar los campos especializados y fragmentados del conocimiento (Souto, 2019). De este modo, el dispositivo implementado, desde un enfoque social constructivista, reconoce y promueve en el estudiante competencias entroncadas con la investigación, la metacognición y la capacidad de aprender a aprender.

Sujetos de nivel medio o adolescentes escolarizados:

El discurso de la modernidad se asienta en la noción cartesiana del sujeto como “unitario, autocentrado, racional y consciente de sí mismo” (Pineau, 1999). La mirada de la pedagogía sobre los alumnos, sujetos de aprendizaje, es tributaria de esa noción moderna de sujeto y sostiene, desde ese momento el ideal formativo de un sujeto consciente, racional y libre, cuya razón lo llevará controlar el mundo natural, disminuyendo la incertidumbre (Beck, 2006).

De este modo, la institución educativa, en su afán masivo y homogeneizador sostiene, desde sus comienzos la existencia de un sujeto de aprendizaje único. Un alumno que aprende de modo monocrónico (Terigi, 2017) es decir, siempre a un mismo ritmo y de una misma forma. Este es el sujeto de nivel medio que la escuela ha creado ilusoriamente para sostenerse a sí misma como dispositivo de transmisión cultural, perpetuando a la vez una mirada social y educativa obturante del adolescente dentro de la escuela.

Bajo esta lupa evolucionista y de matriz única de los aprendizajes, todas aquellas diferencias posibles entre los sujetos fueron históricamente leídas como particularidades propias del momento de desarrollo evolutivo por el que los sujetos atraviesan y consecuentemente, generaron prácticas escolares de segregación y exclusión.

En la currícula de formación docente, los sujetos de la educación media fueron también pensados y presentados como sujetos biológicos en proceso de evolución o cambio desde la infancia a la edad adulta, contribuyendo así al afianzamiento de una mirada docente que hace foco en algunas particularidades intrínsecas del sujeto, sin contemplar la impronta institucional que enmarca las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que los reúne.

Sostener en la actualidad la indagación sobre el sujeto de aprendizaje en el campo de la formación docente implica proponer un debate que permita visibilizar las formas de producción de subjetividades al interior del dispositivo escolar, su sentido y crisis (Baquero y Terigi, 1996) como también apostar a desplegar miradas subjetivantes en los futuros profesores. Miradas

que expresen el esfuerzo por reconocer y valorar al adolescente escolarizado como ser autónomo, pensante, deseante y único. Aceptar este desafío en la formación docente implica reconocer que el adolescente no es un ente natural, es un sujeto producido socialmente en una determinada coordinada sociohistórica. Consecuentemente, las maneras de pensar las adolescencias son tributarias de un contexto histórico, político y social particular y no pueden analizarse de manera autónoma, independiente de las mismas relaciones sociales que las definen (Nuñez, 2011). Así, si la escuela media define de manera unívoca lo que es esperable para sus estudiantes, no puede pensarse al adolescente escolarizado y su desarrollo subjetivo despojado de las mismas prácticas escolares instituidas en que se constituyen como sujetos de aprendizaje (Castorina, 2007).

Nos encontramos en la actualidad en un proceso de investigación situada que se corre del debate psicoevolutivo sobre los sujetos de la educación media para dar lugar al diálogo entre la academia y los propios adolescentes escolarizados (Maddonna, 2017). Dar lugar a la palabra, reconocer y valorar la narrativa adolescente, indagar sobre sus procesos de escolaridad, sobre sus experiencias de aprendizaje, sobre las condiciones en que aprenden y sus expectativas para el futuro son un recurso invaluable para la práctica docente cotidiana y se torna en un insumo básico para diagramar el futuro de formación docente en la universidad y de la educación media misma.

Desde la propuesta de cátedra sostenemos una mirada comprometida con las adolescencias, sus particularidades y el modo en que habitan las aulas. Es nuestro objetivo formativo desnaturalizar su concepto, problematizar sus singularidades y reconocer el peso de las representaciones sociales que como adultos y docentes tenemos respecto a las adolescencias.

Metodología:

La metodología utilizada es de tipo cualitativa. Se trata de un estudio descriptivo y el instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada para adolescentes escolarizados. Los participantes fueron 600 en total, 271 estudiantes en 2022 y 329 estudiantes en 2023 y en tanto las respuestas no presentan una variación significativa entre ambas tomas, se analizarán de manera conjunta. Asimismo, se espera recabar una muestra de aproximadamente 200 estudiantes durante el ciclo lectivo 2024.

Caracterización de la población:

La muestra está conformada por 347 mujeres, 249 varones y 4 personas autodefinidas como de género no binario.

Si bien la encuesta autoadministrada llegó a adolescentes escolarizados de entre 13 y 19 años, la mayor cantidad de respuestas se obtuvieron de adolescentes de 15 años: 115, de 16 años: 139 y de 17 años: 138.

Respecto a la modalidad de educación por la que transitan, 437 de ellos concurren a un Bachiller (en todas sus modalidades), 82

estudian en un comercial y 81 en una escuela Técnica, también contemplando todas sus modalidades.

Algunas respuestas para reflexionar en el marco de la formación docente:

Los vínculos en la adolescencia: cuando se analizan las respuestas que los adolescentes escolarizados dan respecto a cuál es su interés por la escuela, se observa que casi el 80 % de ellos asiste a la escuela por el vínculo que tienen con sus amigos o grupo de pares. La pertenencia a un grupo resulta significativa para la constitución subjetiva de los adolescentes escolarizados, al punto que su participación en el espacio escolar se encuentra “condicionado”, por la presencia de los pares.

La referencia *al vínculo educativo con los profesores o la relación que establecen con la institución educativa* no aparece de modo significativo en ninguna de las respuestas registradas. El docente o los referentes institucionales como directivos o preceptores aparecen predominantemente asociados a escenas educativas de abuso de autoridad y de expulsión de la subjetividad adolescente del aula.

Es en el grupo de pares y en las propuestas extracurriculares donde el estudiante encuentra el espacio para construir su diferencia y desplegar su propia palabra.

En relación *con el proceso de elaboración de proyectos de vida* en adolescentes escolarizados, en el presente, los mismos se encuentran vinculados a instituciones no escolares como el club (48%) o la iglesia (8%). En los resultados de ambas encuestas respecto al futuro, se puede pesquisar que ese proyecto futuro está ligado a la prosecución de estudios de educación superior universitarios (86 %) y estudios de educación superior no universitarios (10%) solo el 4% restante no referencia algún proyecto vinculado a los estudios.

Es destacable para trabajar con los docentes en formación, el amplio abanico de *formas con las que los adolescentes escolarizados identifican a un buen docente:* la facilidad para entenderlo, el uso de ejemplos cotidianos para acercar la teoría a la vida de los estudiantes y el interés por la singularidad de cada uno de ellos son respuestas recurrentes. Los adolescentes escolarizados destacan que el compromiso con la tarea, el esfuerzo por enseñar, la valoración de la palabra del estudiante, la paciencia que demuestran en sus acciones cotidianas, el potencial inspirador, el respeto y la empatía son valores que en ambas muestras se presentan como centrales.

En contrapartida, cuando se les solicitó identificar qué es *lo que menos destacan de sus profesores*, las dos respuestas que se sostienen en toda la muestra son las que remiten a un profesor que no explica o a un profesor que no escucha a sus estudiantes.

Conclusiones

Recuperar y valorar la palabra de los estudiantes adolescentes para fortalecer el proceso de formación docente en la universidad tiene una doble vertiente formativa, por un lado, es un registro narrativo que sin prerrogativas de estilo ni filtro de algún tipo interpela y moviliza estructuras de pensamiento ya naturalizadas en los docentes a raíz de su propio paso por la escolaridad y por lo tanto, tiene un potencial transformador de la propia constitución subjetiva. Le permite al docente en formación, a partir de la reflexión sobre la narrativa generada en las respuestas de la encuesta, diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad (Engestrom, 1991). Abre la posibilidad de desmontar, deconstruir a la vez que resignificar la propia práctica de enseñanza en el marco dialéctico de la comunidad de aprendizaje.

De este modo, e incluso sin conocerse, las interacciones entre los actores participantes, a través de su accionar, se constituyen en “motores de construcción de conocimiento y de cambio social realizando transformaciones más allá del aula” (Maggio, 2012).

La documentación y análisis profundo de las respuestas que han dado en estos dos últimos años los adolescentes escolarizados ha permitido un acercamiento a la lógica de construcción, vivencias y experiencias áulicas a las que se ven sometidos los adolescentes, poniendo sobre relieve muchas veces, una matriz de avasallamiento del derecho a la educación que redundando en un desinterés progresivo, apatía y desencantamiento de los proyectos de aprendizaje escolares, aunque muestra que el potencial creativo y deseante sigue intacto por fuera de la rigidez institucional.

La escuela media actual debe posibilitar, siguiendo a Zelmanovich (2003) el desarrollo de los sujetos para proyectar sus vidas en un mundo cambiante y los profesores deberíamos, desde la integridad, ser esos “otros” garantes del cuidado, propiciadores de amparo y protección, escuchando, dando asilo a la subjetividad del otro.

Habilitar a los adolescentes desde la palabra implica generar un primer vínculo de confianza, comporta un giro sustantivo en la organización de las propuestas de aprendizaje, requiere habilitar la circulación de la palabra, acoger y reconocer al adolescente como portador de una experiencia valiosa, potencialmente transformadora para él y sus docentes.

Desnaturalizar el discurso adolescente y visibilizar crudamente ciertas prácticas naturalizadas ha abierto un campo fértil para que los docentes en formación puedan resignificar su propia práctica pedagógica, desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permitan modificar sus prácticas y la valoración que tienen de sus estudiantes y de su trabajo profesional (Finkelstein, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. En *Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.*
- Beck, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castorina, J. A. (2007). Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo. En Castorina, J. A. y colaboradores (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Cullen, C. (2012). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (compiladoras) (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía: FFyL, UBA*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. *Integración Y Conocimiento*, 6(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138>
- Maddonni, P. (2017). Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión. En Filidoro, N.; Dubrovsky, S.; Rusler, V.; Lanza, C.; Mantegazza, S.; Pereyra, B. y Serra, C. (compiladoras). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Buenos Aires: facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Nuñez, P. (2011). Sensibilidades políticas sorpresivas: jóvenes, escuela y sensación de justicia. En: *El Monitor de la educación. N° 28 Los Jóvenes, hoy*. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: FCE.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. En: *Revista de Estudios del Currículo*, 2 (1), pp. 39-61.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional- *EccoS Revista Científica*, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 435-463. *Universida de Nove de Julho. São Paulo, Brasil*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7159021>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16 DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N.; Dubrovsky, S.; Rusler, V.; Lanza, C.; Mantegazza, S.; Pereyra, B. y Serra, C. (compiladoras). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Buenos Aires: facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *"Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis"*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.