

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Dispositivos de formación docente y producción de subjetividad.

Rivera, Laura Beatriz.

Cita:

Rivera, Laura Beatriz (2011). *Dispositivos de formación docente y producción de subjetividad*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/521>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/c3p>

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>.

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Rivera, Laura Beatriz
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En un contexto de vulnerabilización social -como en el que se realizó la investigación (1)- se pudo constatar que las docentes que trabajan en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, deben hacer frente a diferentes necesidades que se producen por un exceso de carencias (edilicias, de materiales didácticos, de respaldo y valoración) al mismo tiempo que por un exceso de demandas (que provienen de los/as padres/madres y de la institución) que hacen a la agudización de sufrimiento institucional. A partir de la demanda de las docentes de contar con espacios en los cuales poder reflexionar sobre sus prácticas y experiencias, se propone en este escrito el diseño de Dispositivos de Formación que contemplen la posibilidad de crear condiciones de posibilidad para la producción de subjetividad: al mismo tiempo que toman contacto con sus posibilidades se resignifican a sí mismas y a su tarea, potenciándose el pensamiento y la posibilidad de sostener nuevas prácticas con otros. En ese sentido, se enfatiza en la función política de la formación, característica que desmarca a este dispositivo de la capacitación tradicional.

Palabras clave

Dispositivo Formación Vulnerabilidad Subjetividad

ABSTRACT

DEVICES OF TRAINING TEACHING AND PRODUCTION OF SUBJECTIVITY

In a context of social vulnerability as in the research was conducted (1) - it was found that teachers working in public schools in the City of Buenos Aires, are faced with different needs produced by excess gaps (deficient buildings, teaching materials, support and evaluation) while an excess of demand (parental and the institutional) sharper the institutional suffering. Since the demand for teachers to have spaces to reflect on their practices and experiences, is proposed in this paper the design of training devices to provide the possibility of creating conditions of possibility for the production of subjectivity: to make them connect to their possibilities to redefine themselves and their work, enhancing the thinking and the ability to sustain new practices with others. In that sense, it emphasizes the political function of training, unchecking this feature traditional training device.

Key words

Dispositive Training Vulnerability Subjectivity

1. Introducción: Vulnerabilidad Social y Producción de Subjetividad

En un contexto de vulnerabilización social -como en el que se realizó la indagación en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (1)- se pudo constatar que las docentes deben hacer frente a diferentes necesidades que se relacionan con aspectos materiales (situación socio económica de las docentes; falta de condiciones edilicias y de material didáctico); con aspectos profesionales (reglamentaciones, demandas que reciben y valoración del rol); y con aspectos relacionales (vínculos con la dirección, los/as padres/madres, los/as nenes/as y sus pares). Esas necesidades se producen por un exceso de carencias (edilicias, de materiales didácticos, de respaldo y valoración) al mismo tiempo que por un exceso de demandas (que provienen de los/as padres/madres y de la institución) que hacen a la agudización del sufrimiento de las docentes.

Las docentes significaban y sufrían las distintas situaciones que se les planteaban de diversos modos, presentando posiciones subjetivas más o menos ligadas a la heteronomía (Castoriadis, C., 1990). Sin embargo, aun las que presentaban posicionamientos subjetivos más ligados a la autonomía, expresaban no sentirse instrumentadas para dar respuesta a los diferentes requerimientos: en la vida cotidiana de la escuela se encontraban en contacto permanente con su fragilidad, con lo que les "faltaba" y en menor medida con sus recursos simbólicos. Es decir, se percibían a sí mismas más des-instrumentalizadas material y simbólicamente. Pero también expresaron la necesidad de contar con espacios en los cuales poder reflexionar sobre sus prácticas y resignificar sus experiencias.

Teniendo en cuenta ese problema que continúa aún vigente, (2) el dispositivo de formación se diseñó con el objetivo de crear condiciones de posibilidad para que las docentes puedan resignificar sus experiencias y recursos: tematizar y reflexionar sobre sus problemáticas, tomar contacto con los recursos con los que cuentan y poder implementar colectivamente nuevas estrategias. De ese modo, al mismo tiempo que toman contacto con sus posibilidades se resignifican a sí mismas y a su tarea, potenciándose el pensamiento y la posibilidad de sostener nuevas prácticas.

En ese sentido, y en tanto se propone posibilitar condiciones de producción de subjetividad ligada a la autonomía (Castoriadis, C., 1990), se enfatiza en la función política de la formación (Beillerot, J., 1996; Souto, M. 1996), característica que desmarca a este dispositivo de la capacitación tradicional.

Resulta conveniente aclarar que esta propuesta también se desmarca de los planteos de la autogestión pedagógica tal como se plantean desde la corriente institucionalista representada por autonomía (Castoriadis, C., 1990), se enfatiza en la función política de la formación (Beillerot, J., 1996; Souto, M. 1996)), y que se refiere al grado de libertad que existe en cada sociedad y cada sujeto para poder crear, instituir cambios colectivamente. De ahí la importancia que se da en este dispositivo a potenciar la capacidad de autonomía de las docentes a los fines de instrumentalizarlas para hacer frente a las necesidades que se les presentan.

Para el diseño del dispositivo de Formación de Docentes de Jardín Maternal, y de acuerdo a lo anteriormente señalado, se contempla la posibilidad que brinda el grupo de formación (Souto, M. 1993) en la producción de efectos singulares e inéditos que facilitan los cambios a nivel profesional y/o laboral.

Asimismo, y en función de responder a un proyecto de participación y compromiso -basado en el lazo solidario con los otros- las características del dispositivo, en lo que hace al desenvolvimiento grupal, responden a una modalidad democrática.

En ese sentido, la definición consensuada y flexible del mismo posibilita en acto, en forma participativa y democrática, que las docentes se apropien de esos espacios. El rol del formador/coordinador se centra en abordar las significaciones operantes en el sentido común (Fernández, A. 1999) habilitando la producción de nuevos sentidos, no detentando el saber y rompiendo con la reproducción de las relaciones de poder (Foucault, 1983). En ese proceso de resignificación de su rol, se generan condiciones para que las docentes pasen de la fragilización a la autonomía (Castoriadis, C., 1990).

2. Implementación del dispositivo

El dispositivo de formación se implementa luego del análisis de la demanda y a partir del consenso de las docentes, a las que se les ofrecerá la posibilidad de participar del mismo una vez autorizada la actividad por las autoridades pertinentes. Se considera el llevarlo a cabo en el propio establecimiento donde se desempeñan.

El grupo estará conformado por las docentes que pertenecen a una misma escuela (3), considerando la posibilidad de articulación entre las que se desempeñan en diferentes turnos. En relación a la cantidad de participantes, si bien ésta es flexible, se considera conveniente que no sea inferior a tres ni supere las veinte docentes a los fines de conservar la especificidad grupal.

El formato del dispositivo se caracteriza por la flexibilidad dada por la participación de las docentes en la programación, evaluación y reformulación del mismo a lo largo de la implementación.

El tiempo de duración del mismo será parte del "contrato" a establecer con las participantes según las temáticas que se resuelvan trabajar y podrá ser continuado y/o reprogramado según el cumplimiento de los objetivos propuestos. Las reuniones serán de alrededor de una

hora y media, con una frecuencia semanal y/o quincenal, en días y horarios pautados con las directivas y docentes.

La implementación del dispositivo consta de tres etapas:

2.1. Primer momento: autodiagnóstico y programación

Una vez, relevada la demanda, se realizarán dos o tres encuentros iniciales en los que se realizará una actividad diagnóstica y/o de establecimiento del "contrato" para la implementación de la segunda etapa. Durante los mismos, las docentes podrán expresar las características que toma su rol y las dificultades que se les plantean en el desempeño del mismo.

Durante esos encuentros se realizará una red en la que se articulen las diferentes necesidades, siendo la función del formador/coordinador la de intervenir favoreciendo la posibilidad de definición de prioridades. De esa manera son las docentes las que, por consenso que incluye diferencias, establecen sus necesidades y prioridades. En tanto las docentes discuten y acuerdan sobre sus prioridades se crean condiciones de apropiación del dispositivo.

A partir del diagnóstico de situación se les propondrá la posibilidad de habilitar un espacio donde puedan compartir y reflexionar sobre los nudos críticos detectados en su tarea. La resolución de los mismos se convertirá en objetivos a alcanzar durante la implementación de la siguiente etapa del dispositivo.

Tanto en este primer momento de programación como en el de implementación, el dispositivo permite habilitar espacios de encuentro entre las docentes, construir modos de relacionarse con otros/as actores/as institucionales, reflexionar sobre qué tipo de sociedad están ayudando a construir y fortalecer/ adquirir herramientas pedagógicas, que hacen al enriquecimiento de la tarea de enseñanza propia de su rol. Por lo tanto, el rol del formador es el de trabajar en pos de enriquecer la formación de las docentes, abarcando los diferentes aspectos que hacen a la misma.

De ser aceptado el ofrecimiento, se programará la segunda etapa conjuntamente con las docentes, en pos de generar en ellas un rol activo en la planificación como en el sostén del mismo. Según los nudos críticos detectados, el formador conjuntamente con las docentes propondrán tentativamente la cantidad de encuentros que consideren necesarios para el logro paulatino de los objetivos.

2.2. Segundo momento: Implementación del taller

A lo largo del tiempo acordado para la implementación de esta segunda etapa, las docentes reflexionan sobre sus dificultades, deciden qué acciones implementar para cumplir con los objetivos que se propusieron y evalúan la eficacia de dichas acciones. En tanto significan y utilizan el dispositivo para trabajar sobre sus problemas, se convierten en protagonistas de su propia formación.

En las reuniones se trabajará a partir de las necesidades explicitadas en el primer momento, profundizando en el análisis del por qué, pero haciendo hincapié en el

cómo las mismas se generan a efectos de poder proponer acciones resolutorias. Frente a la intensidad de las carencias / demandas a las que deben hacer frente se hace necesario que el coordinador pueda acompañar a las docentes de manera tal que puedan reflexionar acerca de su rol y elaborar acciones para resolver las necesidades que se les presentan de manera de enriquecer el desempeño del rol. Éstas pueden ser abordadas en tres niveles:

- relacionales (vínculo con los/as neños/as, padres, dirección y pares);
- materiales (situación socio económica; falta de condiciones edilicias y de material didáctico); y
- profesionales (reglamentaciones, demandas que reciben y valorización del rol).

Estos aspectos permiten diferentes grados de resolución por parte de las docentes, ya que también atañen a instancias institucionales. En ese sentido, resulta de importancia que logren valorizar su rol y puedan elaborar estrategias para poder pedir / demandar la resolución de necesidades que no dependen directamente de ellas.

Las docentes podrán compartir sus experiencias en pos de analizar sus prácticas; reflexionar acerca de posibles formas de resolución de los nudos prioritarios de necesidades; como así también de hacer valer los criterios que ellas mismas definieron. En síntesis, las docentes planificarán, ejecutarán y evaluarán las acciones, lo que les permitirá ubicarse en un rol activo de toma de decisiones.

El formador/ coordinador acompaña a las docentes, pregunta, señala fortalezas y debilidades, para que puedan recurrir a los saberes que cotidianamente utilizan (como por ejemplo la planificación) para aplicarlos a la solución de sus propios problemas. Este acompañamiento permite que tomen contacto con los recursos con los que ya cuentan, puedan valorizarlos y enriquecerlos. En ese sentido, la función del coordinador/ formador es la de crear condiciones para que las docentes logren acceder a recursos con los que cuentan, reflexionar sobre los mismos y valorizarlos para poder implementarlos en los espacios cotidianos de trabajo, función que es política (Beillerot, J., 1996).

También es función del formador / coordinador fortalecer la formación pedagógica de las docentes para lo que podrá implementar distintas estrategias (Davini, M. C.1998) en función de su pertinencia en relación a las necesidades que detecte. Entre ellas: estudios de casos, elaborados a partir de situaciones de la vida cotidiana escolar; confección de un diario de prácticas, que puede servir como insumo de casos para reflexionar; reflexión sobre bibliografía que responda a las necesidades en y para la acción, en relación al espacio del aula, de la institución y del contexto. Se podrá incluir también el análisis de videos y grabaciones sobre distintas situaciones institucionales y/o áulicas; realización de charlas sobre diferentes temáticas relacionadas con los contenidos curriculares de interés para las docentes, a cargo de especialistas invitados; experiencias de campo, que permitan conocer los modos de vida de la co-

munidad que concurre a esa Escuela.

Se contempla que el formador/coordinador pueda proponer la escenificación de una escena y su multiplicación dramática y/o plástica a partir de las problemáticas que las docentes mencionen. La utilización de recursos psicodramáticos resulta adecuada de implementar ya que en tanto posibilitan acceder a otras formas discursivas como las gestuales y corporales, permiten indagar las significaciones que circulan en el colectivo. A su vez, al ser las propias docentes las que analizan y resignifican sus necesidades, el coordinador abandona el lugar del saber (Fernández, A. 1989) desmarcándose del lugar de poder (4).

2.3. Tercer momento: Evaluación y reprogramación del dispositivo

Una vez finalizada la cantidad de encuentros programados por el formador y las docentes, se realizará la evaluación de la experiencia en relación al análisis de las fortalezas logradas y de los aspectos a fortalecer: las docentes evaluarán el cumplimiento de los objetivos que se propusieron y los obstáculos que se les presentaron para su resolución.

En base a esa evaluación, las docentes conjuntamente con el formador decidirán la pertinencia de la continuación de los encuentros. En caso de continuar con la implementación del dispositivo, se programarán los próximos encuentros a realizar.

En tanto desde el dispositivo se crean condiciones para que las docentes reflexionen sobre sus necesidades e implementen acciones para resolverlas, se crean condiciones para que las mismas se empoderen, afirmando su autonomía.

En ese sentido, el diseño del dispositivo considera que las propias docentes puedan llegar a autogestionar sus próximas reuniones de formación sin la presencia continua del formador.

Durante el desarrollo de esas reuniones se contempla que las docentes se reúnan para reflexionar sobre sus necesidades y elaboren estrategias de resolución pudiendo recurrir, de considerarlo necesario, al asesoramiento del formador y/o de algún especialista en determinada temática que sea de su interés. Se intenta de esta manera que se apropien de esta modalidad de formación y la autogestionen, no dependiendo del formador/coordinador pero contando con su asesoramiento, ya que fomenta la autonomía sin abandonar su función de formación la que incluye, entre otras, esa tarea.

3. Criterios metodológicos para la coordinación del dispositivo

La función del formador/coordinador es la de posibilitar la expresión y resignificación de los distintos sentidos que las docentes atribuyen a sus necesidades. En ese proceso las docentes asumen un rol protagónico al definir qué necesidades les resultan prioritarias y sus posibles formas de resolución. De esa forma se crean condiciones de producción de subjetividad en tanto las docentes se potencian al tomar contacto con sus experiencias, recursos y herramientas, resignificándose a sí

mismas.

Tal como se señaló, se parte de considerar la subjetividad conformándose a partir de movimientos que apuntan a instituir nuevos sentidos y significaciones sobre las prácticas y no como una instancia exclusivamente intrapsicológica ni como resultado predeterminado de las condiciones de poder.

Considerar al contexto haciéndose texto del grupo (Fernández, A., 1989) permite al formador y a las docentes tener en cuenta las condiciones políticas, económicas y sociales que atraviesan las situaciones cotidianas de la vida en la escuela y al proceso de formación. El desconocimiento de los atravesamientos culturales, políticos y económicos actúa como una violencia más: en tanto se buscan razones psicológicas para explicar los problemas sociales, se favorece la adaptación acrítica de las docentes a las demandas que reciben en relación a su rol. Por lo tanto, dentro de este encuadre el formador se centrará en realizar señalamientos que pongan en perspectiva social el problema que se esté trabajando. Es decir, se abordará el sufrimiento de las docentes en relación al contexto sociohistórico en que se produce y no como conflicto intrapsíquico (5).

En ese sentido, el coordinador / formador acompañará a las docentes en la reflexión sobre las condiciones de producción de sus necesidades; cuáles y de qué modo pueden ser solucionadas por ellas mismas y cuáles dependen de otras instancias con las que deben construir modalidades de diálogo para su resolución (por ejemplo con la dirección y padres). En ese sentido, no interesa abordar en este dispositivo conflictos psíquicos (que pueden ser trabajados en otras instancias) pero sí los problemas que obstaculizan la tarea de enseñanza, o sea, del desempeño del rol.

En tanto el nudo grupal (Fernández, A. 1989) está atravesado por múltiples sentidos que no se encuentran ocultos sino que laten en la superficie, el coordinador podrá, desde su implicación, solo puntuar algún sentido posible por lo que abandona el lugar de la certeza interpretante, pero no de la interpretación.

"...más que un sentido oculto, sustancial, que la interpretación debe develar, el texto mismo (del grupo) es un permanente generador de sentidos que, en virtud de sus atravesamientos, se inscribe en múltiples significaciones... Sentidos diversos que, por otra parte, operarán particularizadamente en y desde diferentes integrantes "abrochando" en forma singular en cada uno de ellos". (Fernández, A., 1989:149).

En ese sentido, la modalidad de intervención se centra en abrir preguntas, señalar insistencias, omisiones, contradicciones, de manera de ayudar a la problematización/desnaturalización de los sentidos atribuidos a diferentes situaciones que hacen a la dificultad en su resolución: romper con cristalizaciones de sentidos permite crear otros, generando condiciones de producción de subjetividad (Fernández, A., 1989).

Al mismo tiempo que el coordinador/ formador acompaña en la definición de necesidades, selección de estrategias de resolución y evaluación de las acciones que

las docentes implementan, favorece que las mismas puedan actualizar su saber en las prácticas (Beillerot, J., 1990). Al realizarse este proceso en forma conjunta con las docentes, rescatando los saberes con que ya cuentan, el formador abandona el lugar de poder que tradicionalmente suele ocupar en los espacios de capacitación.

Entre las tareas del coordinador / formador (Beillerot, J., 1990) se encuentran la organización de la tarea, el análisis del entorno, construir la coparticipación, elaborar un plan pedagógico y saber implementar la formación. En síntesis, se trata de acompañar a las docentes en la resolución más inmediata de necesidades cotidianas al mismo tiempo que se profundizan aspectos específicos de la formación y que se relacionan con la construcción/enriquecimiento de un rol que habilite a las docentes para el desempeño de su tarea pedagógica. En ese sentido, la tarea del formador está orientada a fortalecer la tarea de enseñanza que las docentes deben realizar.

También entre las herramientas que resultan de utilidad para el formador encargado de implementar este dispositivo se encuentran, además de diferentes recursos pedagógicos, los de coordinación de grupos. Entre estas últimas, la multiplicación dramática (Kesselman, H. y Pavlovsky, E. 1993; Fernández, A.1989) resulta adecuada principalmente en el momento de diagnóstico e implementación de la segunda etapa, en tanto permite generar condiciones para la indagación, gestión y producción colectiva de significaciones sociales. Ante la detección de una situación problemática, el coordinador solicita su dramatización y una posterior multiplicación de escenas, procedimiento que permite enriquecer la escena inicial mostrando otros sentidos posibles, lo que hace a la resignificación de las prácticas.

Para poder acompañar a los formados en su proceso el formador deberá realizar un trabajo de análisis de su propia práctica, para lo que es preciso que pueda analizar su implicación (Ardoino, J., 1993) en relación al espacio de formación, a la institución, y al contexto sociohistórico en que se desempeña.

En tanto la tarea docente incluye el campo grupal e institucional (Souto, M., 1993), los grupos de formación requieren del formador conocimientos disciplinarios y pedagógicos que incluyan aspectos institucionales. Por lo tanto, para desempeñarse en este espacio se requiere del formador tanto una sólida formación pedagógica como en la modalidad propuesta de coordinación de grupos. Dicha formación implica la capacidad del formador para poder generar condiciones de producción de autonomía, lo que implica poder ir delegando en las **propias** docentes la capacidad de autogestionar futuros encuentros de formación.

NOTAS

1) Este escrito se desprende de una investigación que se realizó en el marco de la elaboración de Tesis "Docencia y vulnerabilidad social: discursos sobre las prácticas. Un estudio exploratorio-descriptivo en Jardín Maternal", Directora de Tesis Dra. Mercedes López. Maestría en Formación de Formadores, Directora Dra. Marta Souto, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(2) Entre otros autores, Luis Beccaría (2004) en relación a los porcentajes de distribución del P.B.I. hace referencia a la continuidad en el aumento de la pobreza aún en nuestros días.

(3) El diseño de este dispositivo contempla que su implementación pueda llevarse a cabo en una escuela como también la ampliación de la experiencia a escuelas que dependan de un mismo Distrito Escolar, de manera de potenciar recursos a partir de la conformación de redes interinstitucionales.

(4) En ese sentido, se toma como antecedente el dispositivo pedagógico de multiplicación dramática que se implementa dentro de la cátedra de Teoría y Técnicas de Grupo I, Facultad de Psicología, U.B.A.

(5) A diferencia de los enfoques psicoanalíticos tradicionales que consideran a la transferencia sólo como deseo narcisista de repetición, en este dispositivo se concibe la relación transferencial como deseo de producción/creación (Deleuze, G., 1994), concepción que permite considerar las posibilidades instituyentes.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, Jacques (1993): "Referencias y Notas de Lectura". Fragmentos de textos y definiciones en *Dictionnaire Critique de la Communication*, L. Sfez, Ed., 2º T., PUF, Paris. Traducido por la Universidad Iberoamericana México 1998, (Mimeo), Seminario de Epistemología. Maestría Formación de Formadores, Universidad de Buenos Aires.

Beillerot, Jacky (1996): *La formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.

Castel, Robert (1991): "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión", *El espacio institucional*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Castoriadis, Cornelius (1990): *El mundo fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires.

Davini, María Cristina (1998): "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", *Revista Argentina de Educación*, año IX, N° 15.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994): *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos, Valencia.

Fernández, Ana (1989): *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Fernández, Ana y Cols. (1999): *Instituciones estalladas*, Ed. Eudeba, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Cultura, Buenos Aires.

Fittoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Ed. Manantial, Buenos Aires

Foucault, Michel (1983): *El discurso del poder*, Folios Ediciones, Buenos Aires.

Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (1993): *La multiplicación Dramática*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.

Mendel, Gerard (1991): "La sociedad no es una familia. De la aporía social del Psicoanálisis a la psicología social como aporía" en Barembliitt, G. y otros: *El espacio institucional II*, Lugar Ed.

Rivera, Laura Beatriz (2010): *Vulnerabilidad Social: Desafíos al Docente de Jardín Maternal*, Editorial de los Cuatro Vientos, Buenos Aires.

nos Aires.

Souto, Marta (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Prólogo de Jean-Claude Filloux, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Souto, Marta (1996): "Prólogo" a *La formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.