

PROCESOS INDIVIDUALES Y GRUPALES EN UN DISPOSITIVO CLÍNICO PARA FORMADORAS DE DOCENTES

María Soledad Manrique (FFyL) UBA - (CIIPME) CONICET

soledadmanrique@conicet.gov.ar

Resumen

Con la doble finalidad de investigar los procesos a través de los cuales las formadoras de docentes transforman su posicionamiento frente al rol y sus prácticas pedagógicas, y de atender a sus demandas de formación, en el marco de un equipo de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, desde una modalidad clínica (Souto, 2010), se diseñó y se ofreció un dispositivo de formación en Buenos Aires en 2019. Con el nombre GRUFOP –grupo de formación en las prácticas – se propuso como objetivo consensuado con las participantes, habilitar un espacio para favorecer la reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como la vuelta sobre sí y la toma de conciencia de los propios rasgos a través de la conceptualización y de la auto-observación. El trabajo presenta los resultados del análisis cualitativo que se realizó sobre el corpus – 7 encuentros de formación en GRUFOP y una entrevista individual en profundidad a cada una de las 9 formadoras de docentes participantes, grabados y transcritos en detalle. Las participaciones de las formadoras de docentes caracterizadas - intervenciones de aceptación, profundizadoras, cuestionadoras, esquivas o indiferentes - nos permitieron distinguir momentos en el proceso grupal. Desde una mirada multirreferencial se elaboraron hipótesis acerca de los aspectos técnico- didácticos, intersubjetivos, grupales e institucionales que afectaron la dinámica grupal caracterizada, valiéndonos de teorías provenientes del psicoanálisis (Anzieu, 1997; Bion, 1980; Bejarano, 1978). El trabajo concluye con una serie de reflexiones sobre cómo favorecer los procesos elaborativos en situaciones grupales de formación.

PALABRAS CLAVE: formación de formadores – procesos – intersubjetividad

Introducción

La tarea que realiza una formadora de docentes no es la misma que la de un docente. Existe escaso conocimiento sobre la formación que este tipo de desempeño profesional requiere. Con el fin de indagar acerca de este rol profesional, en el marco de un Proyecto de Investigación UBACyT de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA,

particularmente nos preguntamos ¿De qué modo, a través de qué procesos las formadoras de docentes transforman su posicionamiento frente al rol y sus prácticas pedagógicas?

Con el doble fin de responder a esta pregunta y de atender a las demandas de formación de las formadoras de docentes en 2019 diseñamos y ofrecimos un dispositivo de formación. El dispositivo llevó el nombre de GRUFOP –grupo de formación en las prácticas y se propuso como objetivo consensuado con las participantes, habilitar un espacio para favorecer la reflexión sobre las prácticas de formación, que involucraba conceptualización y autoobservación. En tanto el dispositivo estaba pensado desde una modalidad clínica (Souto, 2010) la reflexión era definida como un retorno sobre sí que permite la toma de conciencia de los propios rasgos que toman forma en las prácticas pedagógicas de cada formadora en particular. Este objetivo cobra especial relevancia en tanto partimos de un marco teórico en el que se sostiene que el retorno sobre sí (Ferry, 1997; Filloux, 2001) puede favorecer insights progresivos que eventualmente pueden conducir a transformaciones identitarias que se reflejan de modo no lineal en el cambio en modelos mentales y en prácticas pedagógicas (Manrique, 2019; Souto, 2016). En otras palabras, que el retorno sobre sí promueve transformaciones en las prácticas pedagógicas.

Marco teórico

Formación. Dispositivos de formación de tipo clínico

Partimos de la idea de que la formación constituye un proceso de transformación (Ferry, 1997) que involucra saberes y conocimientos -enunciados proposicionales sobre la realidad, de índole declarativo - pero que opera básicamente sobre capacidades y competencias - de índole procedural -, saber hacer y saber ser (en la acción), atravesados por la lógica de la producción y sus reglas (Barbier, 1999; Souto, 2016; Manrique, 2021).

Desde el punto de vista del formador, su tarea consiste en favorecer este proceso a través del diseño de dispositivos de formación y del acompañamiento a quienes los transitan. Un dispositivo de formación constituye un mecanismo o artificio complejo diseñado para producir algún tipo de efecto o cumplir una función concreta vinculada a la producción de subjetividad (Foucault, 1991). Complejo porque articula elementos de carácter heterogéneo - discursos, enunciados científicos, filosóficos y morales,

instituciones, edificios, reglas, leyes y medidas administrativas - al interior de un juego de relaciones de poder, que potencia o bloquea; soportando unos tipos de saber, y soportado por ellos (Foucault, 1991). Un dispositivo pedagógico (Souto, 1999), por su parte, dispone y pone a disposición una red de relaciones que cumple la función de visibilizar y de movilizar.

Para ordenar esta red de relaciones todo dispositivo cuenta con lo que se denomina un “encuadre” (Bleger, 1967) que estipula elementos constantes en relación con el espacio, el tiempo, los participantes, distribución de roles y función de la coordinación, que organiza las intervenciones posibles.

Los dispositivos pedagógicos de carácter clínico tienen como característica fundamental la de ser reveladores y analizadores; revelador de material desconocido para el sujeto que podrá habilitar el análisis de aquello que se devela. Aquello que el dispositivo contribuya a develar ampliará el conocimiento de sí de los participantes; permitirá una ampliación de la conciencia y un reposicionamiento subjetivo. En ese sentido entendemos que un dispositivo favorece procesos de subjetivación, que, a su vez, se supone que generarán cambios en el desempeño profesional.

El conocimiento de sí que esperamos que un dispositivo de tipo clínico favorezca, constituye el resultado de una relación epistémica que el sujeto establece con su propia realidad psíquica, que le permite construir una imagen propia a la vez que construye una imagen del mundo (Devereux, 1977). Contribuye con procesos de subjetivación entendida como un proceso vital permanente que involucra la vida psíquica, subjetiva y vincular (Rodulfo, 2013). Implica apropiarse de lo transmitido, seleccionándolo de la herencia recibida (Derrida, 2001). Se apoya en la idea de que descubrir bajo qué autoridad uno mismo actúa (Blanchard Laville, 2013; Cifali, 2018) permite colocarse en posición de agente y crear, a partir de esa herencia, algo propio.

Metodología

Dispositivo de formación GRUFOP

Con el fin de responder a la pregunta de investigación el equipo del Proyecto UBACyT dirigido por Marta Souto y Diana Mazza, diseñó el dispositivo GRUFOP que tuvo una duración de 7 encuentros de 3 horas cada uno.

El equipo coordinador estuvo conformado por un coordinadora; una cocordinadora que se ocupaba de dinámicas lúdico- expresiva proyectivas y psicodrama; una observadora no participante y una supervisora (por fuera de los encuentros grupales).

Tuvo una estructura que contemplaba un primer momento de retroalimentación de lo transitado el encuentro anterior y discusión grupal; un segundo momento de desarrollo con el apoyo de técnicas proyectivas diversas: relato escrito de la primera práctica docente y análisis grupal del mismo; dinámicas psicodramáticas y lúdico expresivas motivadoras de insight y de debates en torno a la función de la propia mirada, la escucha, las dificultades en el acompañamiento a otros, etc.; trabajo a partir de representaciones gráficas y escenas dramatizadas de la propia práctica docente) y un momento de cierre en que se retomaban los sentidos discutidos por el grupo durante el encuentro.

Participaron en el dispositivo 9 formadoras de docentes con amplio recorrido en el sistema.

Recolección y análisis de datos

Se grabaron todos los encuentros de formación y se realizaron entrevistas en profundidad antes y después de la realización del dispositivo a las 9 participantes. Se empleó el microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982) y el método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2002) para analizar las participaciones durante el dispositivo. Se complementó con el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para abordar las entrevistas. Por último, se realizó una análisis multirreferencial (Ardoino, 2005) de la dinámica grupal desde una perspectiva técnico- didáctica, intersubjetiva, grupal e institucional.

Resultados

Las participaciones individuales y los momentos del proceso grupal

El análisis de las participaciones de las formadoras de docentes permitió elaborar una tipología de participaciones con las siguientes categorías: intervenciones de aceptación, profundizadoras, cuestionadoras, esquivas o indiferentes.

Las intervenciones de aceptación ponían de manifiesto instancias en las cuales las formadoras tomaban lo que otras compañeras o las propias formadoras habían expuesto

y lo integraban en sus propias afirmaciones que resultaban formas alternativas de repetir lo que ya había sido dicho.

Las intervenciones profundizadoras dan cuenta de instancias en las que las participantes van más allá de tomar las propuestas de otras, y complejizan las mismas añadiendo información, detalles, nuevas perspectivas que amplían lo que se viene pensando en torno a algún tema. Dentro de las formas de ampliar también se incluyeron preguntas que permiten ahondar en los sentidos en discusión, o aclaraciones de afirmaciones realizadas, donde se abordan fundamentos, vínculos causales y otras relaciones entre lo planteado y aspectos relacionados.

Fueron consideradas intervenciones cuestionadoras aquellas que involucraban algún tipo de desacuerdo con lo planteado hasta el momento.

Las intervenciones que evitaban el conflicto, esquivándolo, cambiando el tema de discusión o minimizándolo, fueron designadas como intervenciones esquivas.

Por último, hubo un grupo de intervenciones que parecían no estar vinculadas con los hilos de discusión, como si circularan por canales alternativos, o pusieran el foco en cuestiones que no eran las que la mayoría del grupo estaba debatiendo. Se las designaron como intervenciones indiferentes, instancias en las que las afirmaciones no parecían afectarse por las participaciones de otras formadoras.

A partir de esta tipología pudimos distinguir momentos en el proceso grupal: momento inicial resistencial (encuentros 1 y 2), momento de apertura, confianza y despliegue (encuentros 3, 4 y 5), momento de reclusión y cuestionamiento (encuentros 6 y 7), momento de reapertura y valoración de la experiencia (entrevista final). A continuación describimos de modo resumido los procesos grupales que tuvieron lugar en cada uno de estos momentos:

Momento inicial resistencial: la resistencia del grupo se manifiesta a través de narrativas catárticas. Las participantes relatan situaciones conflictivas que han experimentado en sus prácticas explayándose en detalles que les permiten justificar su modo de proceder y proyectar las dificultades siempre en otros, sean instituciones o individuos. El grupo funciona como “grupo toilette” (Anzieu, 1997). Partiendo de la idea de que el grupo es el lugar donde se proyectan las fantasías de los miembros, cuando este funciona como toilette, se utiliza para depositar en ese espacio imaginario aquello de lo cual los miembros quieren deshacerse. Esta modalidad no permite el agenciamiento por parte de las formadoras; la agencia siempre está ubicada en otro, mientras que cada una queda ubicada en la posición de víctima.

Momento de incremento de la confianza y apertura: tiene lugar una vez que ha sido analizada esta forma de resistencia y devuelta al grupo por la observadora en la retroalimentación. En este momento se despliegan procesos de análisis y meta análisis de las situaciones conflictivas que cada participante trae favorecidos por las intervenciones del equipo coordinador.

Momento de reclusión, cuestionamiento y vuelta a la resistencia: el grupo se escinde en dos y parte de él expresa incomodidad frente a las propuestas y cuestiona el encuadre, particularmente las propuestas que suponen técnicas proyectivas y que incluyen trabajos psico-corporales. Reconocen que las propuestas las movilizan y dicen no haber comprendido el encuadre desde el comienzo. Prevalece la incomodidad que aparece bajo la experiencia de sentirse “expuestas” ligada a aspectos que se van manifestando de sí mismas que no habían advertido. Parte del tiempo del grupo se destina a volver a discutirlo, pero varias llegan al cierre del dispositivo con insatisfacción.

Momento de reapertura: En el encuentro individual en el que se realiza la entrevista de cierre, un mes después de concluido el dispositivo, tiene lugar un último momento de reapertura en el que las participantes valoran lo transitado a partir de lo que experimentan en sus prácticas profesionales. En esta instancia tiene lugar una nueva apertura que les permite revisar su recorrido y valorar lo que han podido construir y reflexionar sobre su rol, más allá de la incomodidad. Las valoraciones se desprenden del análisis que realizan sobre situaciones concretas de su práctica en las que reconocen cómo lo transitado en GRUFOP ha contribuido a que asuman un posicionamiento diferente en su rol profesional, que les ha permitido transitar las situaciones problemáticas con mayor capacidad de resolución y menos sufrimiento. Entre estas actitudes se mencionan por ejemplo: el recurrir a otros miembros del sistema ante situaciones problemáticas, el ubicar a los responsables de los obstáculos y aceptar el límite de su intervención, el aceptar los límites de su conocimiento en relación a cuestiones como por ejemplo la dimensión de las emociones, la aparición de nuevas actitudes como la de tomarse una pausa para evaluar lo ocurrido, destinar más tiempo para reflexionar, o incluso escuchar más a las docentes en formación. Es decir que en términos de producto de la formación, la misma parece haber afectado una serie de actitudes vinculadas al ejercicio del propio rol. Se aprecia, en este sentido, la cualidad subjetivante del dispositivo más allá de la incomodidad experimentada.

Aspectos técnico- didácticos, intersubjetivos, grupales e institucionales que afectaron la dinámica grupal

Desde una mirada multirreferencial se elaboraron hipótesis acerca de los aspectos técnico- didácticos, intersubjetivos, grupales e institucionales que afectaron la dinámica grupal que caracterizamos.

Desde una *perspectiva técnico – didáctica* podemos asociar el grado de receptividad del grupo al encuentro entre la demanda que las dinámicas suponían y las expectativas de las participantes. Cuando las dinámicas sorprendían en extremo a las participantes, las mismas reaccionaban con cierto recelo. La ausencia de explicitud inicial, cuando se planteó el encuadre, sobre los detalles de los encuentros, no contribuyó a que las participantes se imaginaran en qué consistiría efectivamente el trabajo del taller.

En términos teóricos podríamos decir que cuanto más se asemejaba el sentido de la tarea (Mazza, 2016) para coordinadoras y participantes, cuanto más compartida era la definición de aquello que se estaba haciendo en el taller, más aceptada era la propuesta por las participantes y mejor fue su recepción. En la misma dirección, el empleo de técnicas proyectivas -juegos dramáticos, técnicas senso – perceptuales, análisis de relatos escritos de sus primeras prácticas- desconocidas en el ámbito educativo e inesperadas para las participantes, favoreció la aparición de mecanismos defensivos. Las participantes comparten la sensación de no haber consentido en lo que allí se haría, producto de la falta de comprensión en torno al encuadre desde el inicio. Muchas anticiparon que reflexionarían debatiendo como siempre lo hacían. No tuvieron en cuenta la diferencia que supone participar de técnicas lúdicas y proyectivas, a partir de las cuales se espera que permitan precisamente develar aspectos antes velados, que en debates verbales no se manifiestan. El empleo de técnicas proyectivas produjo una sensación de incomodidad ligada a la ruptura de las certezas de cada quien. En varios casos, se reaccionó activando diversos mecanismos de defensa que implicaron el repliegue al que hemos aludido en los encuentros 5, 6 y 7.

Desde una *perspectiva intersubjetiva* se advierte cómo la modalidad de coordinación a través de cuatro personas con roles diferenciados que eventualmente funcionan de modo complementario, parece haber favorecido el proceso que en psicoanálisis se designa como “escisión de la transferencia” (Bejarano, 1978) sobre el equipo coordinador. Si en la transferencia se colocan afectos de todo tipo sobre otro, este mecanismo supone que se escinde lo positivo y lo negativo (aquello que atrae y aquello que repele) y se

deposita en una parte todo lo positivo con lo cual las participantes se identifican, mientras que sobre la otra parte se depositan las ansiedades persecutorias y las fantasías más arcaicas. En el caso analizado, tratándose de una coordinación a cargo de varias personas con funciones diversas, lo positivo se asoció a la coordinadora que favorecía la circulación de la palabra y los debates, vinculados a la conceptualización, con la cual las participantes se identifican, mientras que se depositó lo negativo en la co-coordinadora que facilitaba las propuestas psicodramáticas y lúdico-expresivas, que animaban a la auto-observación, los aspectos más novedosos del dispositivo y que se asociaban más a la incertidumbre. Lo deseable queda asociado a lo más familiar, lo conocido y lo que resulta cómodo, confortable esperable; en una palabra el lugar seguro o zona de confort, a los modos de intervención analíticos. En el otro polo queda ubicada la propuesta de la co-coordinadora, orientada al autoconocimiento, rechazada por algunas participantes del GRUFOP, que se asocia a lo desestructurante, lo “desubicado”, lo disruptivo, lo incisivo, lo que no corresponde a su criterio, porque se asocia al psicoanálisis que también es rechazado. Esta división de funciones en diferentes personas parece haber favorecido esta forma de transferencia escindida que constituye un mecanismo de defensa. La escisión de la transferencia, como modalidad defensiva dentro del proceso de formación, les permite a las participantes evitar la tarea de observarse a sí mismas, dramatizando lo que no están en condiciones de pensar. La propuestas del dispositivo que involucraba conceptualización y auto-observación – en principio planteadas como complementarias -se terminan convirtiendo en opciones que funcionan una en detrimento de la otra.

Desde una *perspectiva grupal* se identificó como relevante el modo en que el ejercicio del liderazgo por parte de una de las participantes y de un subgrupo en especial, afectó al resto. El grupo más resistente a las propuestas lúdico – expresivas y psicodramáticas se erigió en líder de la resistencia desde el quinto encuentro, contribuyendo a su propagación del rechazo a la propuesta desde lo que Bion (1980) designa como grupo de supuesto básico de ataque-fuga. En este tipo de mentalidad grupal en la que el grupo se organiza como si tuviera que defenderse de algo, atacándolo, prima la intolerancia a la frustración y las ansiedades persecutorias no pueden ser elaboradas. El ataque supuso, en el caso analizado, el cuestionamiento de la propuesta de la auto-observación a través de técnicas lúdico-expresivas de carácter proyectivo, aduciendo sensaciones de “exposición” frente al grupo, a las que ya nos hemos referido. El aspecto persecutorio

toma la forma de una crítica por sentirse objeto de observación, como parte de una investigación en el marco de un vínculo interinstitucional.

En efecto, desde una *perspectiva institucional* identificamos la pertenencia institucional diferente del equipo coordinador y de las formadoras de docentes – a la universidad y a los profesorados - como un obstáculo al establecimiento de la confianza necesaria para asumir el estado de apertura y exposición que supone la situación de formación. La rivalidad que las formadoras de docentes interpretan como parte del vínculo entre ambas instituciones – Universidad y Profesorados - aparece mencionada recién en las entrevistas finales en las cuales las formadoras de docentes revelan que sintieron la necesidad de “defender” su conocimiento como formadoras y su status ante las investigadoras de la universidad. Esta rivalidad como parte del vínculo entre ambas instituciones parece haber tenido un efecto sobre la transferencia central – aquella que se entabla desde las participantes hacia las coordinadoras - contribuyendo con el cuestionamiento del encuadre y del equipo coordinador (sobre todo la co-coordinadora). La invitación a auto-observarse y a compartir las dificultades de cada una en el ejercicio de su rol requiere de un espacio de confianza, un espacio libre de juicio que en el contexto de tensión interinstitucional descrito, no parece haber sido favorecida.

Conclusiones

Con el afán de responder a la pregunta acerca de los procesos de formación que llevan a cabo formadoras de docentes en ejercicio en una propuesta de formación que invita a la mirada sobre sí mismo, el análisis realizado sobre los 7 encuentros del dispositivo GRUFOP y las entrevistas a las 9 participantes nos permitió identificar formas de participación en los encuentros, que a la vez nos habilitaron a ubicar momentos en el proceso grupal, que nos llevaron finalmente a la elaboración de hipótesis desde diferentes perspectivas. Estas hipótesis alumbran una serie de obstáculos que operan en el proceso de formación. Los obstáculos se vinculan con el encuadre, con la forma que asumió la coordinación y con los vínculos interinstitucionales. Uno de los objetivos fundamentales del diseño de un dispositivo que permite ser investigado es identificar posibles dificultades para que orienten el diseño de futuros dispositivos.

A partir de estos obstáculos se pueden pensar orientaciones para futuros dispositivos de formación para formadoras de docentes.

Lo primero a considerar es la importancia de continuar proponiendo dinámicas que favorezcan la auto-observación. Más allá de las dificultades que este tipo de dinámicas pueda ofrecer, resulta evidente su potencia transformadora, que se manifiesta no solo en los mecanismos de defensa que dispara, sino también, al final del proceso, cuando las participantes ponen en evidencia sus cambios de posicionamiento, más allá de la incomodidad transitada durante el proceso.

En segundo lugar, y luego de haber situado la necesidad de involucrar procesos de auto-observación como parte de la propuesta formativa, es importante considerar algunas cuestiones para amortiguar los efectos obstaculizadores identificados en situaciones grupales de formación. En ese sentido ofrecemos la siguiente lista de aspectos a considerar:

- Atender a la claridad del encuadre desde el comienzo (acompañando las explicaciones previas a la inscripción a la formación con ejemplos puntuales, para evitar malos entendidos).
- Ofrecer instancias de trabajo individual y grupal cuando se emplean técnicas proyectivas. (Esta medida permitiría amortiguar ciertas incomodidades que las participantes relacionaron con la sensación de estar “expuestas”. En las instancias individuales se minimiza la exposición al grupo).
- Trabajar con los mecanismos de defensa puestos en juego desde la elucidación y la devolución al grupo (Es importante considerar que estos mecanismos de defensa son parte constitutiva del proceso. Es fundamental, pues, contar con tiempo suficiente en la planificación de los encuentros, para abordar estas cuestiones antes de que la formación llegue a su fin).
- Atención a la pertenencia institucional y trabajo con las representaciones de participantes. (Toda situación de formación supone una cierta vulnerabilidad propia del reconocerse como no completo, como factible de crecimiento. Esta vulnerabilidad requiere de lazos de confianza entre participantes y coordinadoras, que las rivalidades pueden debilitar. Las sensaciones de rivalidad debieran ser puestas en análisis para restablecer esos lazos de confianza, sin los cuales no es posible entrar en situación de formación. Lazos de confianza que suponen en el formador un acompañante de un proceso, un aliado en el recorrido y no un evaluador).

Referencias bibliográficas

Anzieu, D. (1997). *La Dinámica De los Grupos Pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: FFyL- Noveduc.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Formación de formadores. Serie los documentos 9. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bejarano, A. (1978). *Resistencia y transferencia en grupos*. En D. Anzieu y otros (Comp.), *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Siglo XXI.

Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE* 34, 7-28.

Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.

Derrida, J. (2001). *Estados de ánimo del psicoanálisis*. Buenos aires: Paidós.

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Formación de formadores.

Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University.

Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Manrique, M. S. (2019). La subjetividad en construcción en la formación docente. *Revista del IELES Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad XVII(17)* 1-25.

Manrique, M. S. (2021). Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio. Una mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes (2021). *Revista Educere 25(82)*, 761 – 777.

Mazza, D. (2016). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: EUDEBA,

Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Formación de formadores. Serie los documentos. Ed. Novedades Educativas.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 17(29)*, 57-74.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.