

29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina



VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional
sobre la Formación del Profesorado

“Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



HISTORIA DE FORMACIÓN: ESCUCHA, REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

Vargas, Mónica; Colman, Lucía Belén

Facultad de Humanidades. UNNE -

mobeva@gmail.com; colman-lucia@hotmail.com

Resumen

Este trabajo presenta los primeros avances del proceso de indagación que se lleva a cabo en el marco del proyecto *Historia de formación de un docente: los sucesos críticos y dispositivos de acompañamiento*. Dicha investigación aborda la *historia de formación* de un docente -entre 65 y 70 años que no se encuentra en actividad-, con el objetivo de identificar los *sucesos críticos* y *dispositivos de acompañamiento* que los provocaron y sostuvieron y que, a juicio de aquél, brindaron oportunidades de formación. Formación entendida además de la capacidad de adquirir conocimientos y de educarse, también como un cambio de actitud, de construcción y elaboración constante que facilita el encuentro consigo mismo en torno a su desarrollo profesional.

Considerando que el objeto de estudio de esta investigación es la historia de formación de una persona, optamos por un posicionamiento cualitativo que permitiera lograr la comprensión de procesos de formación desde la palabra del sujeto en cuestión, sean estas habladas o escritas.

Una primera lectura de la información recabada, permite identificar momentos que podrían señalarse como sucesos críticos que brindaron oportunidades de formación y se podrían categorizar en torno a la formación de base, al desempeño profesional y al acontecer en la gestión.

Palabras clave: acompañamiento – formación – sucesos críticos - dispositivos

A modo de presentación

Este artículo se centra en la presentación de los primeros avances de proceso de indagación que se lleva a cabo en el marco del proyecto “*Historia de formación de un docente:*

los sucesos críticos y dispositivos de acompañamiento”, desarrollado por docentes e investigadoras de la Universidad Nacional del Nordeste. Se trata de una investigación cualitativa, que consiste en un estudio de caso en profundidad, abordando la historia de formación de un docente -entre 65 y 70 años que no se encuentra en actividad docente.

El objetivo fundamental del trabajo es presentar los sucesos críticos y dispositivos de formación que según -la percepción del sujeto en cuestión- brindaron oportunidades de formación. Formación entendida además de la capacidad de adquirir conocimientos y de educarse, también como un cambio de actitud, de construcción y elaboración constante que facilita el encuentro consigo mismo en torno a su desarrollo profesional y personal.

Compartiremos algunas conceptualizaciones teóricas que guiaron el análisis de la información obtenida en el primer ciclo de entrevistas y el posicionamiento metodológico en el que nos situamos.

Finalmente ofreceremos a modo de cierre provisorio, algunas de las conclusiones que arribamos hasta el momento.

¿Qué aportes conceptuales enmarcan este trabajo?

Si consideramos que el encuadre teórico con sus referencias conceptuales, “inspiran el proceso mismo de la investigación y ofrecen marcos interpretativos para ponerlos en constante discusión con la información proveniente de la empiria durante el interjuego de los procesos de análisis e interpretación” (Alonso, M. C.; Martini, B. A.; Ormaechea, S. E. 2003), las referencias conceptuales que se presentan, ofrecen un marco para abordar el estudio de la historia de formación de un docente, significando un punto de partida para nuevos análisis e interpretaciones.

Pensar en la *formación*, desde los aportes de la Psicología, es encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, es decir, que uno se forma a sí mismo pero siempre por la mediación de formadores, de situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo de formación, es decir, en situaciones de formación. Formarse, según lo desarrollado por Gilles Ferry, significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso, cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y

paradójicos, aquél que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa. Formarse es "objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá..."(Ferry, G. 1996: 13).

Por su parte, Jean Claude Filloux, desde el Psicoanálisis, al referirse a formación nos habla de la relación entre el sujeto en formación y el formador, afirmando que sólo puede hablarse de formación cuando hay un retorno sobre sí, tanto en el sujeto en formación como en el formador porque sólo puede hacerse ese retorno con la mediación del otro y por eso hay que hablar de relaciones de formación, son sujetos en relación en el marco de una intersubjetividad. Entonces desde este aporte formación es un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo porque no se (puede) tomar consciencia de lo que soy sino por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí (...) Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. Poder retornar sobre mí es poder analizar mi experiencia, mis temores, es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de las resistencias a aceptar nuevos conocimientos y, a la vez, no quedarme en mí mismo sino aceptar que el otro es un sujeto que puede hacer lo mismo. Este diálogo intersubjetivo es el diálogo de inconscientes, es saber que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente, en síntesis, formación es deformarse, reformarse, es encontrar nuevas formas (Filloux, J. C. 1996: 37-42).

Otro concepto que nos resulta fundamental abordar es el de *dispositivo*. En este sentido G. Lapassade (1971) menciona al dispositivo como un analizador que provoca el surgimiento de un material, de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, etc.) y es el analista quien controla dicho material a partir de su interpretación. El dispositivo analizador puede ser natural o construido y actúa como un intermediario entre el investigador y la realidad. Es decir, para nuestro caso en cuestión es un intermediario entre el sujeto y el proceso mismo de formación; este intermediario (el dispositivo) es el que se coloca en el campo de análisis de la formación y se convierte en catalizador de significados del conjunto de la situación, de las relaciones de formación y sus transversalidades. De tal manera que su condición de posibilidad estaría en la elucidación de la situación de formación, en ser un provocador de interrogaciones sobre la realidad donde se interviene y sobre la propia intervención e implica, circunda y compromete a los intervinientes (formador y sujeto en formación) en un trabajo analítico cuyo producto es a su vez un material de análisis de tal

manera que éste no se convierta en dogma sino que el trabajo analítico sea efectivamente una dialéctica interminable (Lapassade, G.; 1971).

En estrecha relación con el concepto de dispositivo, entendemos que es relevante desarrollar la la noción de acompañamiento. Según los aportes de Jacques Ardoino la noción de “acompañamiento (...) contiene al tiempo y no solamente al espacio” en donde existe alguien que requiere ser acompañado y alguien que actúa como “compañero” en un plano de igualdad, pero donde cada uno tiene una dignidad (2005: 62-63). Aquí es importante retomar la noción de “partenaire” que este autor trae para aclarar la noción de acompañamiento: “personas o sujetos que están unos en relación con otros” (2005: 33). “Como un enfoque constituido por un conjunto de comportamientos y conductas, apuntalado por saberes técnicos y prácticos que constituyen un tipo de profesionalidad aun cuando los que lo ejerzan no hagan necesaria de él su medio de existencia.” “El acompañamiento permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J.; 1997: 86).

Es decir que podría pensarse en alguien que va al lado con, hace algo con alguien, cuida, sostiene, apoya, auxilia, complementa, participa en lo que al otro le sucede. El que acompaña si bien estaría en un segundo plano, resulta imprescindible, su importancia radica en que actúa como sostén, complemento, ayuda

Por último abordaremos la idea de *sucesos críticos*, entendidos como acontecimientos tanto internos (historias personales) como externos (historia social). Al respecto dice Peter Wood, son “como momentos y episodios cargados de sorpresas que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal” (1985: 230) que inciden en lo laboral y profesional. La sorpresa rompe la propia omnipotencia e introduce la toma de conciencia de la realidad del otro, permitiendo el encuentro con éste desde una mirada fenomenológica acerca de nosotros mismos (Ardoino, J; 2005). Pero es la narración de los sucesos críticos del sujeto (su discurso, sus historias particulares, sus experiencias de saberes prácticos) la que orienta la vida y la acción de quien la narra. La narración de la historia y la exploración de los sucesos críticos por parte del sujeto, son ocasiones para que se puedan reconocer aquellas cuestiones que inciden en su formación a lo largo del tiempo tales como los aspectos formativos de la socialización, la influencia de los “otros significativos” y las decisiones claves asumidas (Woods, P., 1998;

Ormaechea, S. y Alonso, M. C. 2013). Para P. Woods las historias particulares y sus discursos son en definitiva la narración de los sucesos críticos en su historicidad.

Lo desarrollado se inscribe en un enfoque histórico-situacional que remite a las relaciones espacio-temporales. El espacio no sólo en su sentido material sino particularmente como ese "espacio transicional" del que nos habla W. D. Winnicot (1971), como ese "espacio psíquico y social" del que nos habla R. Kaës, "necesarios para articular lo antiguo y lo nuevo, para crear y recrear, necesarios para la ruptura y dispuesto a la articulación psicosocial, para depositar la parte psicótica de los sujetos implicados y tolerar así la paradoja de aquello que haciendo posible el análisis escapa a él" (1974:24). El tiempo no sólo en su sentido cronológico, sino particularmente como ese "tiempo vivido" o "tiempo de la duración" del que nos habla J. Ardoino (1997) que se opone al tiempo cronológico por ser éste irreversible impidiendo la recursividad para revisar el propio proceso de formación. El "tiempo de la duración" y el "espacio transicional" en su mutua relación conlleva la posibilidad de la experimentación subjetiva e intersubjetiva.

¿Qué posicionamiento metodológico orienta este trabajo?

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación es la historia de formación de una persona, consideramos fundamental optar por un posicionamiento cualitativo desde la historia de vida que permitiera lograr la comprensión de procesos de formación desde la palabra del sujeto en cuestión, sean estas habladas o escritas. Nuestro análisis parte de información empírica a fin de identificar categorías y líneas interpretativas. El universo de esta investigación comprende a todos los docentes entre -65 y 70 años, que no estén en actividad - de la Provincia del Chaco. La unidad de análisis es una ex docente de una institución en la cual trabaja el proyecto "*Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes*" dirigido por Dra. Patricia B. Demuth Mercado. (Resolución N° 678/13 - CS). Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.N.E. Código: H004-2013. C.S., UNNE.

La fuente de información que utilizamos es básicamente testimonial obtenida a través de entrevistas en profundidad sobre la historización del trayecto de formación docente. Para el proceso de análisis recurrimos a la técnica de análisis del contenido por saturación (identificación temática, de sucesos críticos y de dispositivos).

Sostenemos que la metodología cualitativa posibilita trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas. A pesar de las dificultades metodológicas de este enfoque en la recolección y en el análisis de la información, creemos que constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente.

En este sentido, la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer cómo las personas el mundo social que les rodea (Hernández, 2009).

En relación a lo anterior, la historia de vida que es definida como: “El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de este último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece” (Pereira de Queiroz 1991:6).

¿Qué conocemos hasta el momento de nuestro caso?

Podemos hacer mención respecto de los “avances del análisis”. Hasta el momento hemos trabajado con la información empírica proveniente del primer ciclo de entrevista en profundidad y sus respectivas categorizaciones. Esta información recolectada se ha convertido en objeto de conocimiento y fuente de interpretaciones.

La narración individual de los sucesos y momentos importantes en la vida de la entrevistada nos permitieron acceder a información significativa de su historia, por ello queremos hacer un breve recorrido por su biografía personal.

Biografía personal

La historia de vida/ historia de formación analizada se trata de una docente de la Provincia de Chaco, con una edad de entre 65 - 70 años, que en este momento se encuentra jubilada. Ella menciona que su elección por una carrera docente viene prácticamente de “cuna”:

Eh, bueno primero te quiero aclarar que yo vengo de cuna docente, tanto mi mamá como mi papá fueron docentes, los dos fueron directores de escuela primaria, así que yo durante toda mi infancia y mi adolescencia fui mamando, visitaba las instituciones donde ellos estaban, así que, un poco por cuna ¿no? (...) y si lo que me marcó a mi fue, fueron mis padres y además una tía mía con la que yo viví durante toda mi infancia y que siempre me apuntaló en las decisiones que yo tomaba, así que mi familia fueron quien, quienes me ayudaron para empezar el profesorado (...)

Sin dudas el entorno familiar ha marcado su elección y tendencia por la docencia. Estudió el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste. Una vez egresada comenzó a trabajar en varias escuelas de nivel secundario de manera simultánea. A los pocos años de haber transitado la profesión como docente en las aulas, concursó para acceder al cargo de la dirección de una institución educativa. La mayor parte de su carrera profesional se ha desempeñado en cargos de gestión institucional.

Gran parte de su discurso nos ha permitido reconocer su modo de concebir la docencia, ella misma manifiesta que el trabajo docente es un trabajo social, que implica mucho más que la mera transmisión de saberes:

(...) la docencia es eso ¿no?, es un trabajo social y principalmente de atender a la edad más crítica, que es la adolescencia (...) Eh, a ver siempre yo tuve claro que la docencia no se circunscribe a una mera transmisión de conocimientos, sino que abarca a una formación más amplia del alumno ¿no?, en una formación integral (...) ese trabajo de campo que hay que hacer en el barrio, de visitar la familias, el de conocer su historia personal ¿no?, forma parte también de la docencia (...)

Es una persona que desde la gestión institucional ha promovido e impulsado el desarrollo de proyectos educativos a fin de atender las necesidades de la población institucional:

Después cuando tomé el cargo directivo en la otra escuela, dejé un tiempo, pero ni bien concurre volví porque realmente era una escuela que me atrapaba, me atraía porque era una escuela compleja (...) chicos que trabajaban de día y que venían a la noche, a veces sin comer, así que gestionamos copeo para ellos (...)

Largos años ha sido directora de la misma institución educativa, y los últimos años de su carrera profesional se ha desempeñado como funcionaria política en el cargo de directora regional. El relato de la entrevistada sobre su existencia a través del tiempo, nos permitió reconstruir los acontecimientos que vivió y experimentó. La narrativa singular de los acontecimientos de su vida nos brinda la posibilidad de conocer los hitos significativos que

abrieron oportunidades de formación y los dispositivos de acompañamiento que lo sostuvieron.

Momentos centrales

El relato de nuestra entrevistada nos permite identificar momentos centrales que tienen rasgos que caracterizaría sucesos críticos, al decir de Woods “como momentos y episodios cargados de sorpresas que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal” (1985: 230) que inciden en lo laboral y profesional. Decimos esto en el sentido de que nos cuenta situaciones que marcaron un hito en su trabajo docente: las características de la institución a la que ingresa primero como docente y el momento de hacerse cargo de la conducción de la misma institución.

Creemos que el contacto con esta institución y el vínculo que crea con ella, se constituyen en un suceso que le marca un antes y un después en su trayecto docente.

En este sentido, tanto la institución, los lazos interpersonales que va conformando, la tarea y los vínculos con el exterior que establece, están constituyéndose en un espacio que la contiene, le permite realizar su tarea docente, darle sentido a la misma y afianzar su posicionamiento de la “docencia como trabajo social”

Y yo ingrese por concurso, (...), pero yo ya conocía la institución porque tenía las horas cátedras ahí y si esa fue una experiencia que para mí implicó un gran desafío (...) funcionaba (...) en una escuela compartida (...) y tenía una característica muy importante que hacía a la identidad de la escuela, que era una escuela inclusora, todos los adolescentes que repetían o que no tenían bancos en las escuelas diurnas nosotros trabajábamos con ellos, así que realmente fue un gran desafío (...)

En las palabras antes mencionadas de la entrevistada podemos dar cuenta que las características institucionales despertaban en ella “un gran desafío”, desafío que viene dado por las particularidades de la población estudiantil que atiende, en palabras de ella:

(...) había chicos que no querían ir a la escuela (...) pero (...) que les gustaba estar ahí pero no con la educación formal sistemática, así que ellos estaban en la ventana, escuchaban lo que nosotros decíamos, cómo dábamos clases y opinaban desde la ventana, entonces organizábamos jornadas en determinadas épocas de que todos se integren, no solamente los chicos de la escuela, sino los que no venían también y así íbamos logrando la incorporación paulatina de ellos, fue todo un desafío, realmente... (...)

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que el ingreso a la institución y el vínculo que ha establecido con la misma fueron sucesos críticos que incidieron en su formación posibilitando procesos de formación, ya que los mismos presentados como “desafíos” han impulsado nuevos modos de acción y nuevos modos de ejercer el trabajo en la institución educativa, en este sentido decimos formación porque, al decir de Gilles Ferry, la entrevistada a través de sus relatos da cuenta de haber encontrado ciertas formas para cumplir con su trabajo, es decir, que uno se forma a sí mismo pero siempre por la mediación de formadores, de situaciones accidentales como lo son las características institucionales, en este caso. (Ferry, G. 1996: 13)

Ejemplo de lo que se ha mencionado se presenta en el siguiente fragmento, el cual da cuenta de cómo han buscado nuevos “modos” de realizar el trabajo docente en condiciones críticas:

La que funcionaba compartiendo el turno con la escuela primaria, a eso le llamábamos escuela vieja, que fue todo un desafío también el trabajar con chicos no escolarizados, y organizar talleres, jornadas entre los chicos de la escuela, con lo que llamábamos nosotros los patoteros (risas), (...) y de a poco, gradualmente, se fueron escolarizando (...)

Estas condiciones críticas, posibilitaron crear lazos, vínculos que aportaron a la formación, en el sentido de pensar a la formación como un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo porque no se (puede) tomar consciencia de lo que soy sino por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí (Filloux, J. C. 1996: 37-42). Ese diálogo intersubjetivo en un contexto particular, fueron conformándose como oportunidades de formación y como un dispositivo de acompañamiento que los sostuvo ese proceso.

Cómo actúan como dispositivos de acompañamiento

Por otro lado en el relato que ha narrado la entrevistada percibimos que las características institucionales han actuado como dispositivos en la historia de formación de esta docente, entendiendo que la institución y sus características singulares han provocado el surgimiento de un material, de información o concepciones respecto a su tarea y desempeño en la institución. Creemos que allí y en esas condiciones es que empieza a concebir a la docencia como trabajo social. Por ello entendemos que las características institucionales han sido un dispositivo natural y provocador de interrogaciones interviniendo sobre una peculiar realidad y sobre la

propia intervención que implicó, circundó y comprometió a los intervinientes (formador y sujeto en formación) (Lapassade, G.; 1971).

Sostenemos esta cuestión en el sentido de que, como lo señala nuestra entrevistada, es la propia práctica en ese contexto singular, el espacio y el tiempo que brinda las posibilidades de formación, en el sentido de "objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá..." (Ferry, G. 1996: 13). Ese contexto singular, constituido por una institución escolar con características peculiares, se constituye en un dispositivo de acompañamiento en el sentido de que actúa como un catalizador de significados del conjunto de la situación, de las relaciones de formación y sus transversalidades, retomando la idea de dispositivo de G. Lapassade (1971). De este modo su condición de posibilidad estaría en la elucidación de la situación de formación, en ser un provocador de interrogaciones. Y es por ello que la idea de acompañamiento, en el sentido que "permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J.; 1997: 86), dan forma a este proceso de práctica en esta institución en particular al dispositivo de acompañamiento que sostiene el proceso de formación.

Y más que formación docente inicial, uno se va haciendo, vos podes tener una gran formación académica, pero de pronto llegas al aula y a la institución y te tenés que ir haciendo, eso es como ser padre ¿no?, podes tener mucha formación pero después en la práctica se te queman los libros ¿no?, (...) es en la práctica, mucho tienen que ver la práctica, más allá que no desmerezco para nada la formación académica es necesaria ¿no?, pero mucho te hace la experiencia realmente, y yo agradezco la formación que tuve en la universidad más allá de que no es la formación de ahora ¿no?, te comente que fue en la época del proceso militar y bueno no tuvimos acceso a muchos libros (...)

A modo de cierre

La información expuesta hasta el momento, nos permite conjeturar que la biografía personal, tal como la entrevistada la relata, la atraviesa profesionalmente en tanto marca desde el inicio su decisión de "ser docente".

Asimismo, sus palabras también nos brindan indicios de lo significativo que fue su ingreso a una institución particular. Institución en la que realiza casi la totalidad de su tarea docente desde el lugar de gestión en el aula y desde el lugar de gestión institucional. Ambos modos de gestionar, atravesados y significados por los lazos que estableció con la institución, con los actores intervinientes, con la tarea y con el contexto.

Este espacio conformado de este modo, pareciera haberse constituido en un dispositivo natural que sostuvo el proceso de formación de nuestra entrevistada, potenciando su modo particular de concebir la profesión docente, su capacidad de resignificar la tarea cotidiana y la constitución de vínculos interpersonales sustentados en el descubrimiento del otro.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, M. C.; Martini, B. A.; Ormaechea, S. E. (2003). La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan. *Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos*. N° 15:1-18. ISSN 0328-5995. Resistencia-Chaco.
- Alvares- Gayou. J.L (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Capítulo I: 1-11 Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Bertaux, D. (1980). *La perspectiva biográfica: Validez metodológica y posibilidades*. En J. M. Marín y C. Santamarina (Eds.) (1993).
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psyche* v.15 n.1 Santiago. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008
- Ferry, Gilles. (1990). *Pedagogía de la Formación*. Bs. As. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Filloux, J. C. (1996). Conferencia sobre Clínica y Formación. *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. (UBA).
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 207-232, Universidad de Sevilla.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona, Gedisa.
- Pereira de Queiroz, M. I. (1991). Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. En: M. I. Pereira de Queiroz (ed). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 1-26
- Pujadas, J. M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.