



Andreozzi, Marcela



Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario

Archivos de Ciencias de la Educación

4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica éditada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Andreozzi, M. (2011) *Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario* [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario

The professional practices of formation as passage experience and identity transit

Marcela Andreozzi

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente artículo tiene por objeto compartir algunas ideas sobre las prácticas profesionales de formación a partir de relatos de estudiantes y referencias teóricas que replantean algunos supuestos generalizados en el campo de la formación profesional. Con la intención de interrogar la imagen que muchas veces se plantea de las prácticas como ámbitos de integración y aplicación de saberes teóricos y procedimentales, los relatos e itinerarios teóricos propuestos en el texto, las muestran como tiempos de formación que suponen el abandono de una posición identitaria conocida –la de ser estudiante- para arriesgar allí otro rostro, otra palabra –la del profesional que quiere llegar-se a ser-. En este tránsito se asoma algo del recién llegado, del extranjero, de aquel que emigra por primera vez de la propia casa para explorar otros mundos y dejarse sorprender en la difícil tarea de descubrirse a “sí mismo” siendo “otro”. En esta perspectiva, el artículo pretende aportar una mirada que abona la reflexión sobre los procesos de socialización y transmisión cultural que se desarrollan en las prácticas y sobre los efectos que esta experiencia genera en el plano identitario. Como corolario de este desarrollo plantea algunas consideraciones sobre la alternancia como estrategias de formación para el trabajo de claro potencial formativo y de alta complejidad en el plano organizativo y pedagógico.

Palabras claves: formación profesional- prácticas profesionales- dispositivos de formación en alternancia- educación - trabajo

Abstract

The purpose of this article is to share some ideas around the professional formation practices, based on the information shared by students and references from theories that review some generalized models in the field of professional formation.

With the intention of interrogating the image presented many times during practices as a way of integration and application of theory knowledge and procedures, the stories and theoretical routes proposed in this text, are shown as times of formation

that assume the abandonment of an position of known identity – being a student – to then risk another face, another word – that of being the professional they want to become. During this voyage we perceive something from the new arrival, the foreign, the person that leaves the home for the first time to explore another world and surprise themselves with the difficult task of discovering “themselves” being “someone else”.

With this perspective, the article intends to supply a point of view that reflects over the processes of socialization and cultural transmission that is developed during the practices and over the effects that this experience generates on the identity level. The peak of this development proposes some considerations around alternation, as a formation strategy for the formative work potential and the pedagogical and organizational high complexity phases.

Key words: professional formation – processional practices – alternation
formation devices – education and work

La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo y la prueba, desestabilización y eventual transformación de uno mismo...
Jorge Larrosa (2000).

Introducción

El propósito de este artículo es compartir un punto de vista sobre las “prácticas profesionales de formación”, con el fin de contribuir al debate sobre el sentido formativo que tienen estas experiencias y algunas condiciones claves de su desarrollo. Tal como se las concibe en este trabajo, las “prácticas profesionales de formación” –o “prácticas profesionalizantes” como suele llamárselas- configuran experiencias de formación para el trabajo que articulan lógicas de acción propias del mundo de la formación académica y lógicas del mundo del trabajo profesional. La multiplicación de experiencias que, en este sentido, viene incorporándose en carreras del ámbito universitario y de formación técnica superior, muestra el creciente interés que estas propuestas generan en la perspectiva de mejorar las condiciones de ingreso de los egresados a contextos laborales cada vez más restrictivos y fluctuantes. En este panorama, la convicción de que las prácticas constituyen oportunidades de aprendizaje de inestimable valor en la formación profesional de los futuros egresados, abre nuevos rumbos en el plano del desarrollo curricular. Más allá de las variaciones que presenten los dispositivos pedagógicos¹ que las instrumentan, suele visualizarse a las prácticas como espacios curriculares destinados a contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica.

Cuando ésta es la mirada, los argumentos que justifican su inclusión como espacios de cursada obligatoria, suelen girar en torno a la oportunidad que brindan de “inte-

grar” conocimientos adquiridos y de “transferir” saberes teóricos y procedimentales, al campo del desempeño profesional situado. Independientemente de estas afirmaciones puede observarse a menudo que las “prácticas profesionales de formación” movilizan en los estudiantes procesos subjetivos que van mas allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s”. La perspectiva que portan los estudiantes suele ser elocuente en este sentido. Desde su punto de vista, la lógica de la aplicación cede terreno frente a la lógica de la formación como exploración e inmersión paulatina en entornos de actuación poco conocidos.

Las ideas centrales de este artículo se apoyan en esta perspectiva y desde allí sitúan a las prácticas como experiencias que aproximan a los estudiantes al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y de este modo permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de “sí mismo” como “otro”. Por esta razón, las “prácticas profesionales de formación” configuran hitos claves de la propia historia de formación, en tanto significan un tiempo de pasaje identitario que deja huella e inaugura el camino de las próximas adscripciones profesionales.

De ahí la invitación a iniciar el artículo con la metáfora que propone Jorge Larrosa cuando se refiere a la formación como “viaje”. En parte, porque todo viaje supone un tiempo de interrupción de lo familiar y lo conocido; y en las prácticas, los estudiantes dejan atrás -aunque más no sea momentáneamente- disposiciones y hábitos forjados al interior de las propias prácticas académicas. En parte también, porque los viajes abren la posibilidad de salir al encuentro de lo que aún no se conoce y quizás, apenas se imagina; y en este sentido, las prácticas invitan a pensar la formación como aventura.

Ahora bien, ¿cuáles son los dispositivos de prácticas que habilitan estos viajes de formación que –a su vez- dan lugar a estos pasajes identitarios? Prácticas de ensayo supervisadas, pasantías de observación y trabajo asistido en distintos ámbitos de actuación profesional, residencias pre-profesionales en unidades de empleo de gestión pública o privada, proyectos desarrollados para responder a demandas profesionales específicas, dan idea de la variedad de alternativas existentes como propuestas orientadas a articular el mundo de la formación académica y el del trabajo profesional. La posibilidad de articular, ligar, relacionar lo que habitualmente se halla disociado, representa una oportunidad de inestimable valor a la hora de pensar el modo en que se desarrollan los procesos de configuración identitaria.

El artículo pone foco en esta idea y la desarrolla a partir de relatos elaborados por estudiantes de diferentes carreras y perspectivas teóricas que invitan a delinear una posible perspectiva de análisis. En este ir y venir de voces y categorías teóricas, el texto procura aportar elementos para pensar las prácticas desde nuevas miradas. Varias son las razones que justifican el interés por avanzar en esta dirección. Por un lado, el hecho de que aún cuando las “prácticas profesionales de formación” vienen ganando terreno como instancias curriculares de cursada obligatoria, siguen siendo pocos los intentos por investigar los efectos que tales experiencias provocan en el plano identitario. Por otro lado, porque más allá de las bondades formativas que habitualmente se les asig-

nan, resulta difícil advertir hasta qué punto, o bajo qué circunstancias, las tensiones propias de su desarrollo pueden poner en riesgo el mismo potencial formativo que se les adjudica. Estamos pues en un buen momento para plantear concepciones e ideas que merecen ser revisadas para dar a las prácticas, la centralidad que merecen en las propuestas curriculares de las carreras.

Entre un decir posible y un imposible decir, narrativas de estudiantes sobre el mundo de las prácticas

Vich y Zavala (2004), señalan que el testimonio es aquello que permite acceder a lo más característico del ser humano: la posibilidad de narrar lo vivido y al mismo tiempo, la imposibilidad de narrarlo todo. Entre este “decir posible” y el “imposible decir”, aparece la intención subyacente de quien testimonia, de presentarse ante un otro que participa del proceso mismo de construcción del relato.

Los testimonios que a continuación se presentan cuentan acerca de la experiencia que los estudiantes hacen en sus prácticas. Como se indica en cada caso, los relatos fueron elaborados en el marco de dos investigaciones que compartieron el interés por comprender el mundo que habitan los estudiantes en el transcurso de estas experiencias. Un mundo construido en base a soportes relacionales y simbólicos que operan como puntos de anclaje de lo vivido y al mismo tiempo, muestran los desplazamientos subjetivos que las prácticas inducen. El sentido que los relatos tienen en este escrito, no es oficiar como evidencia empírica de las afirmaciones que a continuación se plantean, sino más bien, dar al lector la oportunidad de escuchar en forma abierta y directa, la pluralidad de sentidos que traman los testimonios. Es así que, lejos de buscar la demostración de validez empírica de tal o cual afirmación, los relatos invitan a cada lector a dejarse llevar por los juegos de implicación que los dichos y expresiones provocan.

El primero de estos testimonios fue elaborado en la investigación “Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición”² y corresponde a una estudiante de la carrera de Terapia Ocupacional que al momento de hacer la entrevista evocaba su primera práctica hospitalaria del siguiente modo:

“Cuando llegó el momento de elegir el lugar de la práctica resolví dejar de trabajar para hacerla en uno de los mejores lugares. A partir de ahí empezás a preguntarte ¿qué es esto de salir a la práctica?, te da miedo, pensás en lo que te enseñaron y ves los baches (que tenés). Sabía que (la práctica) me iba a exigir saber bastante de las patologías físicas. Yo estaba un poco fogueada, no era entrar a un lugar totalmente extraño, pero el miedo era más que nada a lo que la supervisora podía pedirte sobre cosas que no supiera. El primer día fue feo, cuando entré sentí un frío!!! Hay una puerta que aunque parezca que no, marca muchas cosas dentro del servicio: de un lado trabajan más mano, amputados, reumatologías, del otro lado están las colchonetas. Enseguida

vino mi supervisora. Al principio me pareció distante pero con el tiempo aprendí a quererla y ahora es para mí un “ídolo”. Ese día me mostró todo el hospital, contó cómo se manejaba el servicio y nos dio un lugar en el fondo para las practicantes. Nos pautó mucho la práctica en el sentido de decirnos qué íbamos a hacer, nos mostró el programa, nos presentó a los pacientes, nos dijo que atendía más que nada hemiplejías pero que nos iba a dar un pantallazo de todo. Había arreglado para que dos días de la semana fuéramos al sector de niños con lesiones medulares. No me resultaba difícil mirar la discapacidad (pero) el día que me trajeron a un nene con parálisis cerebral y me lo pusieron en brazos, me agarró una desesperación!!! después te vas tranquilizando...

Era impresionante ver trabajar a las terapistas, no te alcanzan los ojos para ver, porque todo es nuevo. Se trabajaba con un método que no habíamos visto en la escuela. Lo primero que pensé es: “esto es hermoso, pero no es lo que me contaron de la terapia ocupacional”. De a poco vas aclarando los tantos, vas teniendo más idea sobre el lugar de las actividades en el tratamiento, el manejo de los pacientes. Te pasa que, al principio, estás con el prejuicio de “pobrecito el paciente”. A veces me digo: ¿cómo no me derrito cuando veo a un pibe con una mielomeningocele? Pero bueno, es lo que elegí, si me pongo mal no lo puedo ayudar. (En la práctica) se aprende a golpes pero se aprende. Mi supervisora me ayudó muchísimo. No sé si algún día, su estilo va a ser el mío, pero me impactó mucho la forma como manejaba estas situaciones. Aprendés de todo, no sólo el manejo de los pacientes, también las rivalidades, las internas, la competencia con otras instituciones, la pica entre unos y otros. Descubrí una terapia ocupacional nueva que me fascinó pero cuando llegué ahí, para mí la terapia ocupacional era otra cosa y la práctica te abre la cabeza. Aprendí a hacer adaptaciones, férulas, cómo se arma una silla de ruedas, cuál es la mejor silla de ruedas, aprendés de todo. Pasás también momentos difíciles. Con el primer paciente fue duro romper el hielo. Había que meter muchísimo el cuerpo, era una señora con una hemiplejía, afásica. Yo soy muy ansiosa y capaz que ella era de hacerse entender pero para mí era difícil. Tuve que aprender a calmarme. Para aprender los movimientos los hacíamos primero con mi compañera, mi supervisora nos trajo un cuaderno con todos los ejercicios y nos enseñó cada uno. No te tiraba a hacer cosas así de entrada, pero sin miedo nos largó a los pacientes, tenía confianza. Yo hubiese seguido la práctica, me dejó muchas cosas, fue como espiar, por un agujero muy chiquito a la terapia ocupacional. Me llevé de allí todo lo que aprendí...

E: ¿Si tuvieras que buscar una imagen que represente cómo te veías al iniciar la práctica y al finalizarla?

Y... al principio, me veía como un mimbre durito, ahí paradito y cuando terminé, sería ese mismo mimbre pero modelado, un mimbre que sirve para hacer una canasta por ejemplo. Al principio como algo sin trabajar, podía servir o no, podía quebrarse o no, parece que fui un mimbre bueno, un mimbre dúctil. Mi supervisora nos fue modelando y yo fui tomando su forma. Cuando terminamos, nos dijo que estaba muy contenta con nuestra práctica. Fue como un palmotazo en la espalda (porque) no es

lo mismo a que una profesora te felicite porque diste un muy buen parcial, o un muy buen final, ¿no?...” (Junio, 1993)

El segundo relato retoma fragmentos de una entrevista grupal realizada a estudiantes de la Carrera de Derecho durante la investigación “Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional: una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes”.³ En esta oportunidad, los estudiantes se referían a sus prácticas del siguiente modo:

V: Sé que ésta es la etapa en la que puedo tener miedo, el día de mañana no voy a poder tener ese miedo cuando esté frente a un cliente. Trabajo en un estudio jurídico pero nada que ver con lo que veo acá

G: Para mí fue todo nuevo, desde ver un expediente, atender la consulta de alguien que te cuenta su problema. Tenía muchas ideas conceptuales pero absolutamente nada de práctica. Todavía siento un poco de inseguridad. A veces me equivoco, pero no reniego de eso, sé que este es el momento de equivocarse para aprender

E: En parte, el susto tiene que ver con que estás terminando la carrera y pensás: “¿esto es para lo que estudié toda mi vida?”. Recién aquí asumís responsabilidad sobre las causas, sabiendo que hay alguien atrás que mira lo que hacemos, lo corrige. Estas tranquila porque si te equivocás ella está ahí

D: Después, vas a tener que arreglarte sólo. Pero acá está la inseguridad de saber que no es el “trabajo práctico” de una materia sino que son casos reales, las consecuencias de un error son mucho más graves porque son personas con sus problemas. El práctico (es una mezcla de) inseguridad, ansiedad y emoción, porque llegó el momento de hacer lo que te gusta

V: A mí me daba terror el primer día que entré a una mesa de tribunales. Ahora entro con más confianza a pedir un oficio, sé cómo se pide. La primera vez ni sabía que estaba la canastilla, el cuaderno de cédula, nada...

D: Es que te da no se qué preguntar todo porque te decís: “no puede ser que esté a punto de recibirme y esté preguntando cosas que debería saber”. Después me di cuenta que hay cosas que son de la práctica

V: Es que acá el aprendizaje es integral. Aprendés de todo, a hacer el interrogatorio con el consultante, a hacer una demanda, a responderla

G: aprendes cómo iniciar un juicio y cómo mover un expediente

D: también a marcar los límites, lo que se puede hacer y lo que no. La Dra. nos llega a corregir hasta 7 veces (los escritos) y estamos empezando a recibir contestaciones de demandas nuestras. Recién ahí empezás a darle importancia al lenguaje, a que haya una buena expresión escrita, con términos precisos

G: Todo es a un ritmo imposible, hay mucho dinamismo. Al principio ese mismo dinamismo hacía que no entendiera nada, pero es bueno que sea así, porque la abogacía es así: hay que resolver en el momento, tener decisión, ser dinámico

D: Los compañeros te ayudan mucho. Apenas llegué agarré los expedientes y los volví a cerrar. No entendía nada y ellos me fueron explicando como un cuentito. Hasta que empecé a entender estuvieron encima mío hasta que agarré el caso sólo. Lo bueno del práctico es que ves de todo: divorcios, desalojos, régimen de visitas, filiaciones, tenencias. Esto hace a su vez, que haya mucha variedad de actos procesales: presentar una demanda, diligenciar escritos, ir con la fuerza pública para hacer un desalojo. Sabemos que esta es la última oportunidad de aprender antes de salir al ruedo. Entonces mientras más casos tengas mejor. Estoy muy contento con la experiencia. Creo que la Dra. ayuda lo suficiente como para que podamos llevar el caso, pero al mismo tiempo nos da libertad.

G: Para mí es un momento sublime cuando nos sentamos alrededor de la mesa y va pasando por las dudas o los escritos de cada uno... Le decís: Dra. pasó tal cosa y entonces ella te dice: “bueno, tenés que hacer esto, esto y esto”, y eso que te dice es importantísimo. Aquí es diferente a lo que pasa en cualquier otra materia que llegás, te sentás, escuchás y te vas

G: Yo me sentí muy contento de haber podido hablar con tal persona, haber resuelto la situación, haber tenido el carácter de decir: “yo no me voy de aquí sin resolver esto”. Me da mucha seguridad, saber que de aquí en más, lo puedo hacer y va a servir. El mejor momento hasta ahora fue el día que salió mi primera sentencia. Un divorcio que inicié yo y terminé yo. También el momento que más me llega es cuando los consultantes agradecen y valoran lo que uno está haciendo... Para mí el “práctico” es la carrera en sí, lo que vos elegiste ser, recién aquí se ve la función social del abogado” (Abril, 2004).

Ambos relatos hablan de experiencias realizadas en el marco de distintos dispositivos de prácticas. En el primer caso, la práctica se realizaba bajo el formato de una residencia hospitalaria en la que los estudiantes compartían la jornada laboral completa del terapeuta ocupacional que tutelaba la experiencia. En el segundo caso, la práctica se situaba en una sede de la Facultad de Derecho, donde funcionaban comisiones de trabajo que, a modo de un pequeño estudio jurídico, brindaban servicio profesional gratuito para consultantes que no pudieran pagar honorarios en forma privada. Independientemente de las características de cada dispositivo, llama la atención la recurrencia de algunos sentidos que muestran lo que hay de común en ambas experiencias:

- la emoción y expectativa que generan las prácticas, en tanto significan la posibilidad de “entrar” al mundo de la profesión, asumiendo - quizás por primera vez - responsabilidades propias del trabajo profesional;
- el desconcierto y desasosiego inicial por no saber qué hacer, ni cómo responder a las solicitudes y demandas que plantea la acción profesional situada en entornos reales, unido a cierto descrédito por la formación académica previamente recibida;
- el deseo de aprovechar al máximo la experiencia, de verlo todo y en lo posible hacerlo rápidamente, bajo el supuesto de que la práctica es el momento de “trabajar” de lo que se estudia;

- la necesidad de afianzar una imagen de sí confiable, junto a la percepción de un crecimiento personal que la práctica habilita y que permite renovar el sentido de la propia elección vocacional;
- la posibilidad de aprender “de” y “en” los ensayos y tanteos, confiando en el apoyo y la mirada de “otros” que acompañan y cuidan; el lugar destacado que en este sentido tienen los supervisores de práctica como figuras de identificación legitimadas en la posesión de un saber experto que se desea;
- la satisfacción por los logros y la percepción del valor social de lo realizado como señal del compromiso ético puesto en juego en la profesión elegida.

Los sentidos anteriores trazan una perspectiva narrativa que habla de aquello que la práctica produce en términos de experiencia⁴. Desde esta mirada, el reconocimiento que los estudiantes hacen de las prácticas como experiencias claves de formación “en” y “para” el trabajo⁵ aparece como hilo conductor del propio relato. Ahora bien, ¿en qué residirá esta clave? ¿En la índole de los procesos que se movilizan? ¿En los efectos que parecieran producirse en el plano identitario? ¿En las características del dispositivo que encuadra la experiencia? Señala Percia (2001) que lo importante de los relatos no es tanto lo que “dicen” sino lo que “dan a pensar” en un acto de genuina donación de sentidos. Un pensar que por momentos invita a abandonar la literalidad de lo dicho y por momentos, convoca a volver sobre los relatos para quedarse con las voces y las imágenes que figuran al testimonio.

Pensar los relatos, interrogativamente.

Quisiera proponer al lector una pausa: interrumpir la resonancia que cada relato pudo haber provocado para dar paso a algunas perspectivas teóricas que permiten pensar las prácticas, interrogativamente. El recorrido a realizar plantea tres itinerarios teóricos que procuran poner de relieve algunos campos de problemas inherentes a las “prácticas profesionales de formación”:

- El primer itinerario, hace foco en ciertos *procesos* que las prácticas tienden a desplegar. En esta perspectiva, propone considerar a las prácticas como espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que modelan el vínculo de cada uno, con la actividad profesional.
- El segundo itinerario, invita a pensar los *efectos formativos* que las prácticas producen en el plano identitario y - desde este punto de vista- enfatiza la importancia de concebir a los aprendizajes de la práctica como saberes que articulan la identidad profesional. Al entender la formación como el proceso en el cual los sujetos se “ponen en forma” para ejercer determinado oficio, las prácticas se presentan como situaciones de formación en las que se despliegan juegos de formación-deformación-reformación propios de los procesos de reconfiguración identitaria.
- El tercer itinerario propone desplazar la mirada hacia otro campo de problemas de no menor importancia: el de las *condiciones de desarrollo de los dispositivos de prácticas*. En este caso, el planteo gira en torno a la noción de alternancia como

principio regulador de las prácticas y al planteo de algunas consideraciones a tener en cuenta en la puesta en marcha de este tipo de propuestas.

Las prácticas como instancias privilegiadas de socialización y transmisión

Ya sea que vayamos al primer relato o al segundo, ambos casos muestran a las prácticas como instancias claves de socialización profesional. Una frase sugestiva en este sentido puede vislumbrarse en la expresión de la estudiante de terapia ocupacional cuando dice que la práctica le permitió *“espíar por un agujero muy chiquito a la profesión”*. Asomarse al trabajo profesional en contextos laborales reales para “espíar” desde allí la profesión elegida, hace pensar a las prácticas como espacios de iniciación a submundos institucionales con historia. ¿Qué queremos decir con esto? Apoyándonos en el planteo de Berger y Luckman (1986), definimos a la socialización profesional como el proceso a partir del cual los sujetos –en nuestro caso estudiantes en procesos de formación- internalizan tramas de significados socialmente elaborados y compartidos que intervienen en los modos de “hacer y representar”. En este sentido, ambos relatos muestran a las prácticas como espacios de formación en los que los estudiantes encuentran tramas de significados que se hallan vigentes en los contextos laborales donde se sitúa la experiencia. Tales ofertas de significación toman presencia en objetos, palabras, modos de hacer las cosas, usos y costumbres cotidianas, que hasta entonces resultaban desconocidos. Entre todos los aspectos de la cotidianeidad profesional, el manejo de los pacientes en un caso y la atención de consultantes en otro, pareciera representar uno de los aspectos más significativos de la experiencia. A poco de andar, el compromiso con la acción situada permite internalizar saberes que empiezan a sedimentarse como conocimientos tácitos que legitiman las formas de pensar y hacer, institucionalizados en los ámbitos laborales donde los estudiantes hacen sus prácticas. Los entornos reales de actuación profesional emergen - así - como espacios de producción y circulación de saberes que definen cómo son y cómo se hacen las cosas. Tales saberes aparecen bajo la forma de postulados pre-teóricos y de esquemas pragmáticos legitimadores de acciones profesionales concretas, de refranes y máximas que pautan el comportamiento propio y ajeno, de conceptos e ideas teóricas de mayor nivel de abstracción y formalización derivados de campos disciplinares específicos, etc.

En ambos relatos, los supervisores de prácticas –o en su defecto, quienes asuman la posición de formadores- parecerían ser los principales agentes de socialización profesional. Junto a ellos, la presencia de otras mediaciones a través de las cuales los estudiantes se apropian de los usos y costumbres, los lenguajes y rituales de interacción, las pautas de interacción que regulan los intercambios, etc. De este modo, las prácticas representan la oportunidad de acceder a este “magma de saberes” sin los cuales no es posible habitar el mundo profesional cotidiano. Situaciones tan diferentes como por ejemplo lo son la recorrida diaria del hospital, las conversaciones entre practicantes, las instancias de supervisión o los diálogos informales en los tribunales, parecen ser algo así como las puertas de entrada que abren paso a una cotidianeidad que está allí

para ser explorada. “Estar” en las prácticas significa en este sentido, la oportunidad de conocer este mundo para poder “habitar-lo”.

Pareciera ser que en estas situaciones los estudiantes van apropiándose de tramas de sentidos que, como bien dice Mélich (1998) van sedimentándose como formas “naturales” de hacer y pensar las cosas. Y en tanto introducen a los estudiantes en esta actitud “natural” tan propia de lo cotidiano, inhiben la posibilidad de un incorporar “reflexivo” que juegue a favor de la interrogación de sentidos. Abandonar la condición de principiante-extranjero pareciera implicar este proceso de naturalización de lo cotidiano, a partir del cual los estudiantes comienzan a tomar por hechos “objetivos”, comprensiones de la realidad profesional en las que se juega un arbitrario cultural sobre el cual no siempre se reflexiona. Sólo cuando los objetos y las cosas –en sentido genérico- se comportan de manera infamiliar, las comprensiones de sentido común pueden volverse visibles a la propia mirada. Estos son momentos de inestimable valor desde el punto de vista formativo.

El mundo de la vida profesional cotidiana no es, por otro lado, un mundo privado e individual sino un mundo intersubjetivo, habitado por coetáneos, antepasados y sucesores. Desde la perspectiva de Schultz (1993), un mundo con historia, que hace falta conocer para poder habitar. Iniciarse en el mundo del trabajo profesional involucra de este modo, procesos de transmisión que convierten a los “recién llegados” en sujetos “hablados” por coetáneos y antecesores. De ahí que, -en las prácticas- los procesos de socialización profesional van de la mano de los procesos de transmisión de lo heredado, generando movimientos subjetivos de distinto signo. Mientras la socialización profesional daría cuenta de la internalización areflexiva del acervo de conocimientos de sentido común, los procesos de transmisión cultural aluden más bien a un tipo de apropiación que supone movimientos de aproximación y distanciamiento respecto a lo heredado.

Cabe conjeturar que esta tensión entre lo que la socialización provoca como efecto y lo que la transmisión habilita como posibilidad, es lo que permite construir las bases de un pensamiento práctico que, al decir de Schön (1992), se actualiza en la acción profesional y en la reflexión que ella misma provoca. Como lo dan a pensar los testimonios, la formación de este pensamiento práctico (o en otros términos, la “puesta en forma” de este pensamiento) no es lineal, ni acabada. Implica el desarrollo de movimientos recursivos, de cuestionamiento y revisión de marcos de referencia conocidos, a través de los cuales los estudiantes van revocando puntos de vista sobre la actividad profesional conforme a los modelos de actuación que, en cada lugar de prácticas, se consideren más apropiados. En una expresión que dice mucho al respecto, la estudiante de terapia ocupacional plantea: *“cuando llegué ahí, para mí la terapia ocupacional era otra cosa... la práctica te abre la cabeza.”* Las prácticas forman, pero a veces lo hacen “contra” formas de pensamiento y acción previamente incorporadas. De ahí que, como toda formación, las prácticas desarrollen juegos de “de-formación” / “re-formación” que están en la base de los procesos de construcción de la identidad profesional.

Las prácticas como lugar de movilización y producción de identidad(es)

A diferencia de lo que a veces se piensa como situaciones de formación “para” la práctica, las experiencias de formación “en” la práctica profesional se caracterizan por estar organizadas en torno a la realización de acciones profesionales concretas y situadas, que son el punto de partida y llegada de los procesos de formación que allí se desarrollan. Cuando esto ocurre, las acciones profesionales que los estudiantes realizan se convierten en mediaciones privilegiadas del proceso de formación de la/s identidad/es. Como dice Barbier, J. M. (2006) cualquiera sea el campo de actividad de que se trate, la acción necesariamente supone un proceso de movilización y producción de identidad.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de identidad? Interrogarse por la identidad profesional, o mejor dicho por la/s identidad/es en plural lleva a replantear algunas nociones fuertemente arraigadas. Lejos de pensar a la/s identidad/es como rasgos fijos e inmutables que unívocamente definen el “ser en sí” de los sujetos, los grupos, las comunidades, se concibe a la/s identidad/es como construcciones siempre en curso, que se crean y recrean a partir de referencias identificatorias prestadas por otros. La dispersión de estos fragmentos de identidad, hace que estos rasgos o atributos no se presenten como configuraciones unívocas y coherentes. Si consideramos que los entornos profesionales en los que se sitúa la acción de los sujetos se comportan como arenas movedizas y cambiantes que demandan sucesivos reacomodamientos subjetivos, los fragmentos identitarios allí disponibles participan de este mismo rasgo de inestabilidad y cambio. La/s identidad/es emergen así como apoyaturas móviles y fluidas en tanto y en cuanto las filiaciones y pertenencias no tienen garantía de por vida. Al respecto Bauman, Z. (2005) señala que, en tiempos caracterizados por la vertiginosidad y la fluidez, la labor identitaria no es fiel a la lógica de la continuidad. La/s identidad/es se revelan, como construcciones provisionales y contingentes que articulan las referencias identificatorias del pasado biográfico de los sujetos con ofertas de significación a la carta que se presentan como nuevas propuestas identitarias.

En este planteo cabe interrogarse ¿qué es lo que forma en las prácticas?, o en todo caso, ¿qué, de todo lo que sucede en las prácticas, tiene mayor peso a la hora de provocar los efectos identitarios que estamos nombrando? Pensar en los efectos sobre la identidad, invita a situar la mirada en los desplazamientos y resonancias que se producen “entre” componentes identitarios preexistentes y componentes de identidad suscitados en la acción profesional que se está realizando. El compromiso con la acción profesional situada deja rastros en la experiencia que cada estudiante hace de sí, produce movimientos en los saberes sobre la actividad profesional, genera cambios en las representaciones sobre los entornos en los que ésta se desarrolla y sobre quien la lleva adelante. Como lo insinúan los relatos, hacer adaptaciones y férulas, evaluar a un paciente y definir planes de tratamiento, o entrevistar a consultantes para indagar hechos y definir la estrategia jurídica que se asumirá en la causa, suponen la movilización de saberes, representaciones y afectos construidos en la historia previa de formación, al mismo tiempo que despiertan el desarrollo de nuevos saberes, nuevas

representaciones, nuevos afectos. Es así que al decir de los estudiantes en la práctica “todo” es aprendizaje. La práctica modela en tanto permite desarrollar conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar y de sí mismos como futuros profesionales. La práctica es el lugar donde por primera vez los estudiantes ven “*lo que eligieron ser*”.

Como contrapunto de los aprendizajes académicos, los aprendizajes de la práctica son integrales, involucran a la persona en tres planos de la identidad profesional: el de las representaciones que intervienen en los procesos de conducción del hacer (el pensamiento y reflexión en la acción y sobre la acción), el de los saberes y competencias profesionales ligados al dominio práctico de la actividad (la experticia) y el de los afectos y emociones con que cada sujeto inviste el propio trabajo. Las prácticas son espacios de formación que en este sentido habilitan el desarrollo de la “inteligencia práctica”, entendida como aquella que se produce “en” el trabajo involucrando el interjuego de estos tres planos. Al respecto Dejours (1998) señala que la “inteligencia práctica” es una inteligencia profundamente arraigada en el cuerpo, una inteligencia que no opera en base a conceptos y relaciones teóricas establecidas de antemano, sino mediante procedimientos de bricolage que surgen ante situaciones que escapan a lo conocido y que en este sentido, disparan procesos de invención que están en la base de las producciones del ingenio.

Cuando en las prácticas los estudiantes salen al encuentro de estas formas de “inteligencia práctica” comienzan a verse a sí mismos como otros. Los relatos dan pistas para pensar hasta qué punto estos pasajes suponen la pérdida momentánea de puntos de apoyo que hasta entonces configuraban el propio sentido práctico. De ahí que, sobrellevar las prácticas pone en acto esfuerzos de inversión, ligados a la necesidad de atravesar un tiempo de transición cargado de incertezas. Desde esta mirada, las prácticas pueden ser vividas como situaciones de “crisis” que colocan a los estudiantes frente a la pérdida de anclajes subjetivos que hasta el momento habían operado como verdaderos puntos de anclaje identitario. Dice al respecto uno de los relatos “*Lo primero que pensé es: “esto es hermoso, pero no es lo que me contaron de la terapia ocupacional”... De a poco vas aclarando los tantos, vas teniendo más idea sobre el lugar de las actividades en el tratamiento, el manejo de los pacientes*”.

Cabe resaltar en esta expresión, el salto cualitativo que hay entre las imágenes de sí que los estudiantes tienen al inicio de las prácticas y el modo como se perciben a sí mismos una vez transitado cierto recorrido. En la perspectiva de Barbier, J.C y Galatanu, O., una dinámica de crecimiento profesional que estaría indicando la progresión hacia una situación de mayor correspondencia entre la imagen que los estudiantes hacen de sí “para sí”, las imágenes de sí que reciben de los otros, y las imágenes asociadas al “ideal” profesional. De la mano de estos movimientos de progresión, los relatos sugieren procesos de reafirmación identitaria que parecieran consolidarse a medida que la experiencia avanza. Al decir de un estudiante “... *me sentí muy contento de haber podido hablar con tal persona, haber resuelto la situación, haber tenido el carácter*

de decir: “yo no me voy de aquí sin resolver esto”. Me dio mucha seguridad, saber que de aquí en más, lo puedo hacer y va a servir...”.

La habituación, el fogueo, la posibilidad de hacer experiencia, suelen ser expresiones que traducen la percepción de este crecimiento que, a su vez pareciera guardar relación con la posibilidad de realizar un doble pasaje: por un lado, desde posiciones iniciales de dependencia respecto a la figura del tutor/formador (o supervisor de prácticas, en nuestros relatos) hacia otras de mayor autonomía y, por otro lado, desde posiciones de apego hacia concepciones y saberes incorporados en la formación académica previa a posiciones ligadas a la apropiación de saberes nuevos a partir de la recreación de lo dado.

Las prácticas como propuestas de formación en alternancia

Los relatos refieren a situaciones de formación que trascienden los muros de la formación académica institucionalizada. La atención de pacientes en un caso y el patrocinio jurídico de causas civiles y comerciales en el otro, representan en este sentido buenos ejemplos de lo que solemos pensar cuando hablamos de propuestas de formación en alternancia. Al respecto Mingorance (1998) señala que el rasgo central que caracteriza a los sistemas de alternancia es la sucesión de momentos en los que predomina la lógica de la formación y momentos en los que prima más bien la lógica de la actividad profesional en contextos reales de desempeño. Los dispositivos de formación en alternancia suponen - por lo tanto - coexistencia de lógicas de acción y sucesión de momentos en los que el eje de la actividad oscila.

Desde esta definición, la primera cuestión que plantean los dispositivos de formación en alternancia, es el carácter dual de su inserción institucional. Si bien, en sentido estricto, las prácticas dependen formalmente de la institución formadora (con sus planes de estudio, su normativa específica, su asignación de recursos, su encuadre pedagógico, su soporte organizativo y hasta sus propios docentes), el soporte material, humano y organizativo que posibilita su puesta en marcha, involucra a unidades laborales que operan como asiento de la experiencia. Esta dualidad de dependencia suele ser fuente de tensiones que en algunas oportunidades expresan el encuentro/desencuentro existente entre dos instituciones protagónicas del proceso de desarrollo profesional: la institución de formación académica y las instituciones laborales donde transcurre la vida profesional cotidiana. En tanto espacios de articulación de ambos mundos institucionales, las prácticas reúnen la co-presencia de actores, entornos y lógicas de acción que disputan la influencia sobre las nuevas generaciones. Los testimonios sugieren que los efectos formativos de las prácticas podrían tener mucho que ver con este rasgo propio de la alternancia. De la posibilidad de hacer de estas tensiones, objetos de problematización y análisis, dependerá en parte la posibilidad de que los efectos de transformación del sí mismo profesional no queden subsumidos en la lógica de la socialización sino que, al decir de Hassoun (1996) habiliten procesos de “transmisión lograda”.⁶

La segunda cuestión a considerar tiene que ver con la organización del tiempo y el espacio de la formación. Dado que en las prácticas los estudiantes realizan tareas vinculadas al trabajo profesional, los entornos reales de trabajo profesional constituyen el ámbito institucional privilegiado del proceso de formación. Conviene advertir la diferencia existente entre entorno de actuación y sede de la práctica, dado que si bien en algunos casos, la sede de las prácticas se ubica en el espacio físico de la institución formadora, el entorno de actuación del estudiante se expande a circuitos de intercambio propios del mundo del trabajo profesional. A su vez, y dependiendo del tipo de propuesta, puede suceder que la institución formadora ofrezca a los estudiantes tiempos y espacios especialmente diseñados para recapitular y analizar la experiencia vivida en la tarea encomendada (por ejemplo, bajo la forma de talleres de reflexión, grupos de discusión, etc.), o en otras oportunidades, estos momentos se intercalen en el tiempo de estadía de los estudiantes en las unidades laborales que los reciben. De una u otra manera, las prácticas introducen coordenadas de tiempo y espacio dirigidas a provocar una experiencia con el objeto de volver sobre ella para analizar situaciones y sucesos, decisiones que fundan la acción, consecuencias de las mismas, etc. En síntesis, la alternancia significa sucesión de tiempos y espacios de trabajo dedicados a la actividad profesional, y tiempos y espacios en los que la acción profesional (realizada o por realizar) es figurada, representada, puesta en discurso. Cabe pensar a esta puesta en representación y discurso como aquello que habilita el despliegue de herramientas de inteligibilidad de las prácticas, que permiten intervenir en la acción, según los márgenes de comprensión alcanzados.

Por último, la tercera cuestión que plantean los dispositivos de formación en alternancia es la particular organización de las actividades que realizan los estudiantes. Entre ellas, cobran especial atención las rutinas profesionales que pocas veces suelen contabilizarse como parte de la experiencia. La realización reiterada de estas rutinas induce la formación de hábitos de trabajo a través de los cuales se transmiten tácitamente normas de actuación que terminan incorporándose como criterios del propio desempeño. Por otro lado, junto a las acciones de rutina emergen otras situaciones que introducen a los estudiantes en un repertorio básico de saberes asociados a la dimensión representacional, afectiva y operatoria del acto de trabajo del cual participa el estudiante en su condición de practicante (Barbier, J. M., 2000).

Las características recién señaladas respecto al carácter dual de la inserción institucional, la forma particular de organizar el tiempo y el espacio de la formación, y las actividades propias de los dispositivos de formación en alternancia, arrojan algunos elementos que permiten comprender por qué las prácticas dejan improntas significativas en el proceso de construcción de la propia identidad profesional. A su vez hablan de la complejidad que revisten estos dispositivos de formación y el nivel de tensión que suele significar su puesta en marcha. Tomando el planteo que hace Souto (1999) definimos a los “dispositivos de prácticas” como artificios técnico-pedagógicos que regulan el modo de organizar los espacios y tiempos de la práctica, las actividades de

estudiantes y tutores, los recursos y mediaciones, las modalidades de acompañamiento y supervisión previstas, las formas de evaluación que se instituyen, etc. Si, como lo planteamos anteriormente, la alternancia configura una situación de formación que cabalga sobre mundos institucionales que portan distintas lógicas, la labor central del dispositivo en tanto “artificio técnico-pedagógico” es crear condiciones para que este “entre-dos” no signifique yuxtaposición de un mundo sobre otro, sino creación de relaciones que ligen lo que se presenta como extraño (el mundo de la formación académica como extraño al del ejercicio profesional y viceversa). Diseñar un “dispositivo de prácticas” implica considerar aquella combinatoria de condiciones que resulten ser más apropiadas para que esta ligazón sea posible.

Los relatos aquí presentados proveen algunas pistas para conjeturar condiciones que podrían colaborar en este sentido. Como por ejemplo: que el dispositivo garantice efectivamente alternancia entre la acción y la reflexión sobre la acción, que los procesos de puesta en representación y discurso permitan el reconocimiento de “analizadores” que conviertan a los actos de trabajo en actos de pensamiento, que el dispositivo prevea la posibilidad de anticipar zonas de riesgo a fin de manejar los “errores profesionales” de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje que no vulneren la calidad del servicio profesional que se ofrece. Los testimonios también insinúan algunos criterios de intervención pedagógica que parecerían hacer a la función tutorial, a saber: la confianza en lo que los estudiantes son capaces de hacer cuando tienen los recursos y apoyaturas necesarias para enfrentar la tarea, la posibilidad de regular la proximidad-distancia de la ayuda-experta en juegos de presencia-ausencia que den lugar a la iniciativa, el tanteo y la exploración y la posibilidad de reconocer aquellas ocasiones que provocan giros decisivos en el devenir identitario de los estudiantes para intervenir sobre ellas intencionalmente.

A modo de cierre

El interés por avanzar en el conocimiento y comprensión de lo que sucede en las prácticas profesionales de formación, fue ganando terreno en la agenda de preocupaciones de la formación superior. Quienes desde diferentes instancias profesionales venimos trabajando en este ámbito, sabemos de las complejas aristas que involucra la implementación y desarrollo curricular de experiencias de este tipo. Aún así, en el convencimiento de estar ante un campo de la formación ciertamente insustituible existe suficiente consenso respecto a la importancia de incluir más y mejores oportunidades de prácticas profesionales de cursada obligatoria en los planes de estudio de las carreras. Los efectos formativos de las prácticas son indudables, aún cuando no siempre aparezcan asociados a los planteos sostenidos en este artículo. Tanto los relatos aquí incluidos, como las perspectivas teóricas propuestas en el desarrollo del texto, aportan elementos que ponen en discusión el supuesto según el cual las prácticas se presentan como espacios de “aplicación” de saberes teóricos y procedimentales al campo del desempeño profesional. La idea central que recorre el artículo prioriza la exploración

y la inmersión paulatina en diferentes entornos de actuación laboral como vías regias de aproximación al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida. Desde este enfoque, las prácticas representan una estrategia privilegiada de intervención pedagógica en tanto habilitan la emergencia de movimientos identitarios que dejan huella e inauguran el camino de futuras adscripciones profesionales.

Hasta aquí algunos relatos e ideas teóricas que contribuyen a trazar un punto de vista posible sobre las prácticas profesionales como experiencias de formación en alternancia. Queda abierta la invitación a interrogar estos planteos desde otras miradas. Sobre todo, si se tiene en cuenta que las prácticas encierran promesas que parecen no tener posibilidad de retorno: la promesa de contar con una formación profesional que habilite posibilidades de inclusión social y laboral para todos, la promesa de iniciarse en la actividad profesional junto a figuras que sean referentes a la hora de imaginar futuras perspectivas de desarrollo profesional, la promesa de hacer lugar a los estudiantes de hoy que serán los próximos profesionales del mañana.

Notas

¹ Los dispositivos de prácticas refieren a “artificios técnico-pedagógicos” que establecen coordenadas de tiempo-espacio-tarea, anticipan medios, definen mediaciones. En: Souto, M. y otros (1999). Grupos y Dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores, N° 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)-Novedades Educativas. Buenos Aires.

² Andreozzi, M. (1991-1995) “Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición”. IICE-CONICET.

³ Andreozzi, M. (2006) “Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional: una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes”. Tesis de Maestría en Formación de Formadores.

⁴ Utilizo el término “experiencia” en el sentido dado por Larrosa, J., como “*eso que me pasa*”, aquello que tiene lugar en el sujeto (sus ideas, sus palabras, sus afectos, sus proyectos, sus intenciones, su poder, su saber, su voluntad.). En: Skliar, C., Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, FLACSO, Homo Sapiens.

⁵ Junto a estos relatos podrían encontrarse otros menos felices, dado que no siempre las prácticas resultan ser como estos relatos describen. Sucede, sin embargo, que aún así, los estudiantes reconocen el valor que para ellos tiene la posibilidad de ver y ver-se, en situaciones de vida profesional que posiblemente sean aquellas que los esperarán una vez obtenido el título académico.

⁶ Una “transmisión lograda” es aquella que posibilita al sujeto un espacio de libertad para, al decir de Hassoun, “abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. En: Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones la Flor.

Bibliografía

BARBIER, J.M. y GALATANU, O. (s/fecha). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*. Trans. Magdalena Scotti y Ana Zavala con revisión de Laura D’Ana. Mimeo.

BARBIER, J.M. y otros. (2000). *L analyse de la singularite de l action. Seminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM*. Paris, Presses Universitaires de France.

- BARBIER, J.M. (2006). *Pour une approche "ensembliere" de l'alternance*. Trads. Norma Loss. Mimeo.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires-Madrid: Losada.
- BERGER, P. y LUCKMAN, F. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DEJOURS, C. (1998). "De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo". En: D. DESSORS y GUIHO-BAILLY, M.P (comp.) *Organización del trabajo y salud*. Buenos Aires: Ed. Lumen, Humanitas.
- HASSOUN, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. La Flor
- MELICH, J.C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós.
- MINGORANCE, P. (1998). "Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento". En: GONZALEZ DE LA HOZ, M., LOBATO FRAILE, C y RUIZ OJEDA, M. P. (Comps.). *II Jornadas sobre Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Enero, 1998. Instituto de Ciencias de la Educación/HEZI de la Universidad del País Vasco/EHU.
- PERCIA, M. (2001). "Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones". En: DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (comp.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SOUTO, M. y otros.(1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Nro. 10. Buenos Aires: UBA-Novedades Educativas.
- SKLIAR, C., LARROSA, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO, Homo Sapiens.
- VICH, V. y ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo editorial Norma.