

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario, que requieren articulaciones interinstitucionales, en contextos críticos del conurbano bonaerense

Cecilia Durantini Villarino<sup>a</sup> y Diana Rita Mazza<sup>b</sup>  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Recibido: 10 de octubre 2020 - Revisado: 09 de diciembre 2020 - Aceptado: 23 de diciembre 2020*

---

### RESUMEN

---

Los dispositivos de formación para las prácticas docentes en nivel inicial y primario comienzan con actividades de observación, análisis y participación hasta la residencia. Este tramo lo protagonizan el profesor/a de prácticas, didácticas específicas, maestros/as orientadores y estudiantes del Instituto. Aquí consideraremos aspectos del dispositivo particularmente afectados por las dificultades en la articulación interinstitucional y por un contexto crítico que impacta sobre las relaciones y la tarea. En nuestro proyecto de investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis”, bajo la dirección de Marta Souto y Diana Mazza, desarrollamos un dispositivo de formación clínica para docentes de prácticas, que analizaremos en su potencialidad para favorecer procesos reflexivos sobre sí como formadores y sobre el trayecto de formación y para profundizar el conocimiento de los espacios de prácticas. Discutiremos estas hipótesis construidas a partir de nuestros materiales. -Docentes y estudiantes de prácticas se experimentan insuficientemente provistas/os de marcos y herramientas para intervenir ante el maltrato y sufrimiento infantil que testimonian directa e indirectamente. -El docente de prácticas puede devenir desde un rol articulador a una fractura institucional con fuerte sufrimiento y desgaste subjetivos. -Estas vivencias se relacionan con las fallas del dispositivo de articulación interinstitucional para estructurar la relación en-

---

<sup>†</sup>Correspondencia: [ceciliadurantini@gmail.com](mailto:ceciliadurantini@gmail.com) (C. Durantini).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7473-4977> ([ceciliadurantini@gmail.com](mailto:ceciliadurantini@gmail.com)).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7745-7290> ([mazza.diana@gmail.com](mailto:mazza.diana@gmail.com)).

tre las instituciones y entre los sujetos. La vivencia del “no lugar” compartida por futuros maestros y formadores se intensifica ante contextos críticos que reclaman una respuesta a sujetos bajo referencias institucionales débilmente establecidas o integradas.

*Palabras clave:* Formación docente; articulación interinstitucional; formación en las prácticas.

---

## Training devices of teaching practices for nursery and primary levels, that require inter-institutional articulation in critical suburban contexts from Buenos Aires

---

### ABSTRACT

---

The training devices for teaching practices in nursery and primary levels begin with observation, analysis and participation activities until residency. This section includes the roles of the practice teacher, specific didactics, guidance teachers and students of the Institute. Here we will consider aspects of the device that are particularly affected by difficulties in inter-institutional articulation and by a critical context that impacts relationships and task. In our research project “Teacher training in practice: a training device for practice teachers. Design, implementation and analysis”, under the direction of Marta Souto and Diana Mazza, we developed a clinical training device for teachers, that we will analyse in its potential to promote reflective processes about themselves as trainers and about the training path, as well as to deepen the knowledge of practice spaces. We will discuss these hypotheses built from our materials. Teachers and students of practical experience are insufficiently provided with frameworks and tools to intervene in the face of child abuse and suffering that they testify directly and indirectly. The teacher of practices can turn from an articulating role to an institutional fracture with strong subjective suffering and wear. These experiences are related to the failures of the inter-institutional articulation device to structure the relationship between institutions and between subjects. The experience of the “no place” shared by future teachers and trainers intensifies in the face of critical contexts that demand a response to subjects under weakly established or integrated institutional references.

*Keywords:* Teacher training; inter-institutional articulation; training in practices.

---

### 1. Introducción

Los dispositivos de formación pre profesional, frecuentemente ubicados en los tramos finales de los planes de educación superior, presentan una particular complejidad en cuanto involucran mecanismos de articulación interinstitucionales. Tal es el caso de las prácticas docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente para nivel inicial y primario de la Argentina.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación del Profesorado (Res. CFE N° 24/07) establecen que las carreras deben integrar los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Este último, orientado al aprendizaje de las ca-

pacidades para la actuación docente en las instituciones y las aulas, inicia con actividades de observación, análisis y participación; y continúa progresivamente en prácticas docentes hasta la residencia. Este tramo lo protagonizan el profesor/a de prácticas, profesores/as de didácticas específicas, maestros/as orientadores y estudiantes del instituto. El documento promueve el trabajo en redes institucionales sistemáticas y articuladas, pero reconoce la baja integración entre los institutos y las escuelas como una problemática central para el desarrollo de la formación pre profesional.

Esta problemática asume rasgos específicos en cada región del país, en sus dimensiones estructurales (nivel educativo de la formación docente, disponibilidad de instituciones, por ejemplo), tradiciones formativas e idiosincráticas.

El proyecto de investigación, que actúa como marco del presente análisis, ha hecho foco en la denominada Área Metropolitana de Buenos Aires. Instituciones tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como del Conurbano bonaerense han constituido fuentes de información en diferentes etapas de la investigación.

A lo largo de estas páginas, nos hemos propuesto analizar los rasgos y fenómenos del último tramo de la formación de los futuros maestros, con foco en aquellos aspectos del dispositivo particularmente afectados por dos problemas: las dificultades en la articulación interinstitucional y un contexto social crítico que impacta sobre las relaciones y la tarea.

### 1.1 El proyecto de investigación

Los datos y análisis preliminares provienen del proyecto de investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis, bajo la dirección de Marta Souto y Diana Mazza; programación científica 2018-2020”, financiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma.

Se trata de un proyecto inscripto en un programa de investigación de orientación cualitativa, de tipo comprensivo y fundado epistemológicamente en las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993). Metodológicamente, sostiene un modo de abordaje clínico en sentido amplio (Blanchard Laville, 1999; Souto, 2000), que busca captar la idiosincrasia de los fenómenos estudiados y reconoce la necesidad de analizar la relación de implicación (Barbier, 1977) que el investigador establece con estos.

Dicho posicionamiento epistemológico hace que diversas elecciones metodológicas se sostengan a lo largo de los distintos proyectos: estrategias de recolección de datos, como la implementación de entrevistas semiestructuradas, así como observaciones de situaciones de formación con registros abiertos, de tipo etnográfico, sin categorías previas; el empleo de recursos metodológicos específicos destinados al análisis de la implicación del investigador en la situación objeto de estudio (utilización de segunda columna, registros abiertos sobre el efecto que los datos tienen en él, al momento de la recolección); el empleo de técnicas cualitativas de análisis, como el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) para la generación de categorías fundadas en los datos; así como la interpretación clínica en profundidad sobre un caso, propia de una lógica hermenéutica y capaz de otorgar sentido al sentido dado por los protagonistas.

El proyecto al que se hace referencia, en una última etapa de la investigación y del cual se compartirán avances, consistió en el diseño e implementación de un dispositivo de formación de docentes de prácticas, provenientes de diversas jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires.

El citado dispositivo fue diseñado en función de avances de investigación previos (Proyectos UBACyT, Programaciones científicas 2011-2014; 2014-2018), surgidos del análisis de casos de diversas instituciones formadoras de docentes de nivel primario de la zona metropolitana de Buenos Aires, Argentina. A lo largo dicho período, fueron estudiados tres institutos públicos de formación superior, focalizando en el último tramo de formación en las prácticas (según la denominación dada en los planes de estudio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “talleres 5 y 6”; “Campo 2” y “Campo 3”, según los planes de la Provincia de Buenos Aires), instancias en las que los futuros maestros toman a su cargo la enseñanza en un curso, durante aproximadamente dos semanas, con la presencia del docente coformador.

Estudios finalizados nos permiten caracterizar las prácticas y residencia como un espacio de negociación permanente, demandas múltiples, evaluación continua, ficción de prácticas y roles, recepción de emociones difíciles de tramitar y búsqueda de contención, de tensiones entre autonomía y dependencia y un “no lugar” de transitoriedad. Estos sentidos plantean problemas de diferente tipo, que han dado lugar a una formación para los formadores que puede transformar los modos de relación e intervención, de seguimiento y devolución, entre otros aspectos.

Con este propósito, desarrollamos, a lo largo del año 2019, un dispositivo de formación desde un enfoque clínico, para docentes de prácticas que estamos analizando en su potencialidad, para favorecer procesos reflexivos sobre su rol como formadores y sobre el trayecto de formación de los futuros maestros; también, para profundizar el conocimiento de los espacios de prácticas.

## **2. Diseño metodológico de la última etapa del proyecto. Grufop: un dispositivo de investigación-formación**

El dispositivo de formación para docentes de prácticas (GRUFOP) fue diseñado como un grupo de formación de formadores. Las hipótesis de la complejidad, la multirreferencialidad teórica y el enfoque clínico en sentido amplio que fundamentaron el proyecto en su conjunto, guiaron, al mismo tiempo, el diseño, seguimiento y modos de intervención en la acción del dispositivo de formación en sí mismo.

El dispositivo contó con un equipo de coordinación integrado por: una coordinadora (centrada particularmente en la lectura y conducción de la dinámica de las reuniones, así como la conceptualización a partir del trabajo realizado) y una co-coordinadora, especialmente centrada en la implementación de técnicas psicodramáticas. También formó parte del equipo, una observadora no participante, encargada del registro escrito y por audio de las reuniones, así como de las retroalimentaciones al grupo sobre su dinámica.

A posteriori de cada reunión, el equipo de coordinación contó con la supervisión de la directora del proyecto. En una instancia complementaria al desarrollo del dispositivo se llevaba a cabo un análisis preliminar de lo acontecido, definiéndose líneas de trabajo para las reuniones subsiguientes. Dicha instancia de supervisión estuvo al servicio, particularmente, del análisis de la implicación del equipo coordinador (Ardoino, 1993; Barbier, 1977). Dicho análisis permitía, tanto avanzar en la dimensión de la indagación cualitativa y clínica del proyecto, como así también, en la toma de decisión sobre la marcha del dispositivo y sus modos de intervención.

Dado el carácter clínico del dispositivo, la toma de decisión sobre las acciones de la coordinación resultaba en todos los casos producto del análisis conjunto sobre la dinámica del grupo y las necesidades de formación identificadas. Asimismo, sobre la base del relevamiento de necesidades de formación de los participantes en la primera reunión, se contrató con el grupo un proyecto de trabajo, cuyo cumplimiento fue objeto de evaluación al finalizar el proceso.

Fueron propósitos del dispositivo contratados con los participantes: brindar un espacio de reflexión sobre las prácticas de formación en el marco de los espacios de práctica de los institutos superiores de profesorado; favorecer la vuelta sobre sí mismo de cada formador para la toma de conciencia sobre sus propios rasgos y su contribución a la dinámica institucional y a los vínculos en la formación; permitir el análisis de problemas diversos propios de la vida institucional así como la búsqueda de visiones alternativas.

Participaron del GRUFOP nueve docentes pertenecientes a institutos superiores de formación de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires. En algunos casos, compartían un mismo instituto de formación.

Para el seguimiento de la marcha del dispositivo se realizaron entrevistas y observaciones. Cada miembro del equipo de investigación se hizo cargo del seguimiento de un profesor asistente para asegurar el carácter clínico del proceso. Al mismo tiempo, y dado que se trató de un dispositivo de investigación-formación, se utilizaron entrevistas y observaciones como técnicas de recolección de datos.

En una entrevista inicial se propuso indagar sobre: una dimensión personal (datos de la historia de formación y profesional del profesor), formativa (interés en la formación y expectativas hacia este dispositivo); pedagógica (concepción de la formación y de la formación en las prácticas, incluyendo entre los instrumentos pruebas proyectivas como foto lenguaje y uso del dibujo); institucional (relaciones entre instituto y escuela, modos de contacto, presentación del proyecto a la escuela); social (localización y tipo de población de estudiantes del instituto y de las escuelas donde realizan las prácticas); instrumental (descripción de tareas, actividades, construcciones metodológicas que utiliza para la orientación, seguimiento y evaluación del estudiante-residente); experiencial, narrativa (relato de una experiencia de formación en el seguimiento de residentes o estudiantes); relacional (tipos de relación con el estudiante-residente, con otros profesores, con docentes de la escuela).

Se realizó una entrevista final que estuvo centrada en el proceso de formación realizado, así como en el análisis de los cambios que cada participante había observado durante la formación en las dimensiones antes señaladas para la entrevista inicial, tanto en lo que hace al proceso individual, como grupal. Se buscó la referencia a situaciones concretas donde hubiera podido introducir cambios y a los cambios que aspiraba introducir a futuro.

Finalmente, se realizaron observaciones de las reuniones del GRUFOP. Cada reunión fue registrada por la observadora del equipo de coordinación. Se emplearon registros holísticos de tipo naturalista. Los protocolos fueron luego completados en base a la transcripción literal de los intercambios, a partir de los registros digitales de audio. Dicho ajuste de los datos resultó esencial para poder llevar a cabo un análisis en el marco del enfoque clínico, con el aporte de herramientas de análisis del discurso.

El análisis realizado semana a semana sobre lo acontecido, hizo posible la mirada temporal sobre el proceso, así como la toma de decisión sobre el curso de acción de la coordinación. Permitió, además, elaborar las retroalimentaciones al grupo (sobre lo ocurrido en la reunión inmediatamente anterior), constituyéndose en material de trabajo para el grupo.

El dispositivo se desarrolló a lo largo de 7 reuniones de 3 horas de duración. De acuerdo con el proyecto acordado inicialmente, se emplearon técnicas diversas que incluyeron: relato de experiencias; técnicas corporales; dramatizaciones; narraciones autobiográficas sobre la propia formación; análisis de situaciones proporcionadas por los participantes; observación y retroalimentación; meta análisis de la dinámica del grupo.

Más allá de los fundamentos epistemológicos que guiaron la investigación y el diseño del dispositivo, distintos supuestos estuvieron en la base de la forma que este adquirió. Presentaremos a continuación tres que son centrales. Se trata de hipótesis que guiaron los modos

de intervención de la coordinación y las decisiones que fueron siendo tomadas a lo largo del proceso.

*La formación como una dinámica de desarrollo personal* (Ferry, 1997). La formación, lejos de ser pensada como un proceso de transmisión de saberes, es entendida como un proceso de transformación personal, siempre único, idiosincrásico y que se lleva a cabo a través de mediaciones y en la temporalidad de un proceso propio. Formarse, desde esta perspectiva, equivale a adquirir la propia forma o, tal como lo expresa Ferry, transformarse “de forma en forma”. Un dispositivo fundado en esta noción procura atender a estas singularidades, respetando los ritmos, las desviaciones, así como los distintos estilos, trayectos y niveles de profundidad alcanzados en la transformación.

*La reflexión como vuelta sobre sí mismo* (Filloux, 1996; Souto, 2016). La formación se hace posible a través de condiciones que faciliten procesos reflexivos, de vuelta sobre sí mismo, de suspensión del juicio con el propósito de percibir la realidad (interna y externa) desde otro ángulo. En ese movimiento, en ese cambio de posición, se hace posible la conceptualización y la transformación de sí mismo. Un dispositivo que promueve la generación de procesos reflexivos trabaja sobre la diversidad de perspectivas, de ángulos de observación. Facilita la percepción de realidades heterogéneas implicadas en un mismo fenómeno.

*El enfoque clínico en sentido amplio* (Blanchard Laville, 1999; Souto, 2016). La mirada clínica representa un modo de abordaje de nuestro objeto de estudio, al tiempo que un modo de intervención propio de la formación. Originada en el campo de la medicina y extendida a otras áreas disciplinares como la psicología, la psicopedagogía, la educación, hace hincapié en la captación de lo singular, de lo idiosincrásico y en la promoción, desde esta captación, de procesos reflexivos. Clínico en “sentido amplio” alude a la inclusión de una mirada psicoanalítica entre otras posibles, tendientes a la comprensión de fenómenos pensados como complejos. Alude, además, a la necesidad de analizar los fenómenos de implicación presentes en cualquier proceso intersubjetivo. Un dispositivo de formación profesional orientado por el enfoque clínico promueve la captación de componentes conscientes e inconscientes que los sujetos en formación ponen a jugar en su vínculo con la realidad laboral y con sus protagonistas.

### 3. Resultados preliminares

El material surgido, tanto del registro de las reuniones del GRUFOP, como de las entrevistas a sus participantes, ha permitido profundizar en la problemática propia del campo de la formación en las prácticas, así como en el espacio peculiar que ocupan sus formadores.

Independientemente del proceso que cada participante pudo haber experimentado en relación con la propia vuelta sobre sí mismo, el dispositivo ha confirmado hipótesis previas en algunos casos, y puesto en visibilidad con mayor claridad en otros, aspectos de la tarea de formación en las prácticas que la definen como un espacio particularmente crítico de la formación de futuros maestros.

Los temas de preocupación que se manifiestan con mayor fuerza en el relato de los protagonistas en esta última etapa de la investigación, y que se vinculan más claramente con el problema en análisis en esta oportunidad, pueden ser categorizados del siguiente modo.

#### *a) Referidos a la articulación entre roles diversos*

Tal como el diseño del trayecto de formación en las prácticas plantea, se hace necesario articular roles y funciones de diversos protagonistas, provenientes tanto del instituto de formación superior, como de las escuelas receptoras de los residentes. Desde la perspectiva de los formadores, dicha articulación es, en los hechos, muy variable en sus posibilidades reales

de coordinación. La inclusión del residente dentro del aula de la escuela es vivida por algunos maestros como “invasión” y se convierte en ocasiones en un espacio de confrontación entre criterios o modos de concebir la enseñanza que se oponen dilemáticamente. El residente aparece como portador de concepciones y enfoques sobre la enseñanza, provenientes del instituto y de su formador, que deben ser “negociados” con el maestro coformador para poder llevar adelante su práctica. Se vacía el espacio de su sentido formativo para convertirse en un espacio de lucha por el poder de decisión.

*b) Referidos a la falta de marcos institucionales claros*

Los formadores en las prácticas refieren al desempeño de su rol como una tarea que se desarrolla en soledad y sin el respaldo institucional suficiente. Por encontrarse en el tramo final de los planes de formación, se ven en la situación de tener que tomar decisiones sobre la promoción o no de los futuros maestros. Esto se torna particularmente conflictivo en aquellos casos que presentan particulares dificultades para el desempeño del rol y en los que existen sospechas de alteraciones psíquicas importantes. La falta de mecanismos institucionales para la resolución de tales casos, ubica a los formadores en un espacio que es vivido como riesgoso y amenazante, en el que la certificación de las capacidades necesarias para el desempeño del futuro maestro, puede ser interpretada como un acto de discriminación. Se señala “... *no hay inspección ni jefe regional que te acompañe*”. Esto puede llevar a salidas perversas, como la elaboración de instrumentos de evaluación que de algún modo “certifiquen” la imposibilidad de la promoción, aun cuando no estén recogiendo verdadera evidencia de las dificultades.

*c) Referidos a la evaluación del residente*

La instancia de evaluación se presenta como particularmente conflictiva. A diferencia del común de los espacios de formación del plan, en el que el peso se encuentra en la adquisición de conocimientos, el trayecto de la práctica supone el desarrollo de capacidades propias de la acción de enseñanza. Esto plantea una complejidad especial a la evaluación, en tanto no están claros los criterios por los cuales la institución valida dichas capacidades. Máxime en un contexto como el que atraviesa la Argentina en las últimas décadas, en el que la mayoría de los residentes se encuentran ya desempeñando efectivamente funciones como maestros en el sistema educativo. Se plantea aquí una suerte de paradoja por la que quien ya se encuentra “validado” por el sistema como maestro en ejercicio y desarrolla allí las competencias propias del rol, debe “validar” capacidades pre-profesionales en el marco del instituto de formación. En este contexto, y sumado a las dificultades de articulación con el maestro coformador, la observación de la práctica como herramienta de evaluación se sobrecarga de significados que hacen obstáculo a la formación y a la evaluación en sí misma. Esto ha llevado en algunos casos, y tal como relatan algunas protagonistas, a suprimir la instancia de observación de la práctica para hacer hincapié en los procesos de reflexión posterior.

*d) Referidos al manejo de situaciones conflictivas*

El trayecto de formación en las prácticas parece presentarse como espacio propicio para la emergencia de situaciones conflictivas originadas, tanto en problemáticas personales de los futuros maestros como vinculares. “*El no saber qué hacer cuando lo personal invade el espacio de la práctica*” es un sentido que se reitera en relación con diferentes situaciones relatadas por los formadores. Llantos, explosiones de violencia, relatos de angustia sobre hechos de violencia vividos por niños y por su entorno familiar, atraviesan el espacio de la formación. En tales circunstancias, el formador se reconoce incapaz de brindar la contención necesaria, lo que genera una vivencia de impotencia, de parálisis y puede desarrollar compensatoria-

mente defensas basadas en mecanismos de control sobre aspectos del trabajo más fácilmente controlables. El formador se vuelve entonces, desde el relato de los protagonistas, en “*quien debe tener respuesta para todo*”, pero con la vivencia subjetiva de que los problemas son en esencia inabordables.

*e) Referidos a la propia vivencia en el rol y a la posibilidad de reflexionar sobre esto*

Los relatos refieren a la sensación de soledad, de falta de respaldo institucional, de exigencia de intervención en aspectos de la realidad para las que no han sido formados. Los formadores del trayecto de las prácticas expresan así una vivencia de sufrimiento, originada en el reflejo del sufrimiento de sus estudiantes. Una formadora señala “... pensaba cómo generamos herramientas para acompañar a nuestros estudiantes cuando en realidad queremos que nos acompañen a nosotras”. La percepción de lo semejante en el otro, y en este caso, la percepción que la formadora puede tener de sí, a partir de percibirlo en el residente, puede constituirse en una vía para encontrar salidas posibles en el desempeño de un rol complejo. El GRUFOP, como dispositivo de formación para docentes de prácticas, ha intentado favorecer procesos de este tipo.

En este marco, y sobre el tema que es objeto de tratamiento particular en esta presentación, discutiremos algunas hipótesis construidas hasta aquí. Desde una opción epistemológica por la multirreferencialidad teórica (Morin, 1996), recurriremos a la articulación de un enfoque clínico psicoanalítico (Kaës, 2002; Winnicott, 1982), uno institucional (Dejours, 1992, 2006; Ulloa, 1969, 2005), uno antropológico (Auge, 2009), y uno pedagógico (Souto, 2000, 2016).

#### **4. Discusión: hipótesis de trabajo que hacen posible pensar las relaciones interinstitucionales**

##### **4.1 Acerca del sufrimiento institucional y la deriva hacia la fractura del rol**

La vivencia de sufrimiento que afecta a docentes y alumnos de prácticas ante las situaciones extremas de pobreza, violencia y abandono de niños y familias, incluso de maltrato escolar y sus implicancias en el aprendizaje, se relaciona con la percepción del sufrimiento del otro, la frustración personal en el desarrollo de la tarea educativa y la impotencia ante la falta de respuestas institucionales. La percepción del sufrimiento infligido al otro (Dejours, 2006) implica un proceso cognitivo muy complejo en su construcción psíquica y social que activa una experiencia y una emoción estrechamente asociadas a la historia singular de cada sujeto. La intolerancia afectiva, ante este intenso sufrimiento psíquico y ético, conduce a reacciones defensivas (reserva, indiferencia, resignación) que refuerzan el aislamiento y la inacción. Lo cual plantea el problema de la tolerancia a la injusticia y el de las ideologías compartidas construidas para justificar este tipo de fenómenos. En cambio, la percepción del sufrimiento del otro, como resultado de una injusticia, motivan respuestas fundadas en el coraje (la prudencia, la determinación, la obstinación) que se asocian a la acción solidaria colectiva.

De acuerdo a nuestros materiales, docentes y estudiantes de prácticas se experimentan carentes o débil e insuficientemente provista/os de marcos, canales y herramientas para intervenir ante el maltrato y sufrimiento infantil que testimonian directa e indirectamente. Estas situaciones revelan en sus dimensiones más crueles (Ulloa, 2005) las consecuencias de la ausencia y/o debilidad de articulaciones institucionales al interior del sistema educativo mismo y de otras instancias de cuidado de niños, niñas y adolescentes. A la vez que su puesta en análisis en el dispositivo clínico que desarrollamos nos brindó elementos para seguir pensando su potencialidad en las dinámicas de cambio.

El aprendizaje de las capacidades para la actuación docente supone la entrada de las estudiantes de los IFD en las escuelas donde iniciarán actividades de observación, análisis y participación, continuando progresivamente en prácticas docentes hasta la residencia. De manera que la viabilidad de este tramo, protagonizado por el profesor/a de prácticas, profesores/as de didácticas específicas y estudiantes del IFD, y las maestras/as de los grados, depende fuertemente de las posibilidades de acceso e inserción en las escuelas del nivel.

Los documentos y programas de formación destacan la importancia de establecer redes sistemáticas e integradas entre las organizaciones, a la vez que reconocen la baja integración entre ellas como una problemática central para el desarrollo de este campo de la formación.

Esta problemática se intensifica en contextos institucionales críticos. La discontinuidad de acuerdos y políticas jurisdiccionales y entre niveles, la insuficiencia de recursos materiales, conocimientos instrumentales y capacidades psicosociales en organizaciones educativas sobrecargadas de tareas, el empobrecimiento socioeconómico de sus miembros y destinatarios, el ausentismo y la movilidad del personal, parecen aumentar la vulnerabilidad y las ansiedades que las maestras en formación suelen experimentar en este tramo, y con ello la complejidad de las demandas que reciben las docentes de prácticas.

La ubicación de los/as estudiantes en escuelas con diferente grado de disponibilidad a recibirlos, el asesoramiento para manejar grupos numerosos, el impacto de las situaciones de violencia o pobreza que padecen niños y niñas e incluso las propias estudiantes en sus vidas extraescolares, el acceso a un lugar de trabajo en edificios deficitarios, la mediación entre demandas, marcos y criterios regidos por lógicas diferentes y lecturas singulares, el desarrollo de proyectos y equipos entre instituciones portadoras de sus respectivas culturas y estilos de funcionamiento; el acompañamiento emocional y didáctico a las maestras en formación; el abordaje de maltratos en las aulas por parte de las maestras cofradoras, describen la superposición de tareas atendidas bajo límites estrechos y exigentes contingencias.

La vinculación con autoridades jurisdiccionales y otros niveles administrativos del sistema para la tramitación de permisos, el abordaje de conflictos, denuncias por actos de maltrato o violencia, la gestión de la entrada y actividades de las estudiantes del instituto en las escuelas y la coordinación entre los requerimientos de sus directivos y maestros, y las consignas y encuadres de los profesores de las didácticas por áreas, imprimen a la jornada diaria cualidades que estarían atentando contra la formación. Entre ellas, identificamos la aceleración bajo un ritmo sin pausas que parece reducir la tarea de la profesora de prácticas a un *“apagar incendios”*, en términos de una protagonista. También, observamos una extensión de la atención a las residentes por fuera del encuadre institucional de tiempo y espacio. Esta práctica, recurrente en el relato de las docentes entrevistadas, parece poner en riesgo sus posibilidades de tomar distancia, reflexionar e intervenir con lucidez ante situaciones que, en la mayor parte de las ocasiones, se plantean como urgencias. Así, vía *“whatsapp”* o llamada, calman llantos y temores de sus alumnos, revisan planificaciones, responden consultas sobre propuestas de actividades o materiales y definen agenda de encuentros u observaciones de clase.

En las etapas de campo previas a la residencia, la participación de las estudiantes en proyectos escolares planteada como actividad formativa para el rol, puede convertirse en una ficción pedagógica (Souto, 2000). Las profesoras de los institutos identifican como obstáculos la asignación de temáticas complejas, efemérides o *“proyectos que les bajan a las escuelas y nadie quiere”* y las limitaciones para abordar problemáticas que afectan al aprendizaje de niños y niñas, en la medida que ponen en cuestión prácticas arraigadas en la idiosincrasia de la organización. Asimismo, rememoran las vivencias de violencia y frustración padecidas por sus estudiantes, y por ellas mismas, en sus primeras experiencias profesionales, cuando deben conducir actividades de variable grado de significatividad bajo la mirada evaluadora

de las formadoras. Por ejemplo, conminando a niños y niñas que saltan y corren a participar y disfrutar de juegos “tranquilos” en el patio como respuesta al problema de accidentes frecuentes en los recreos. No obstante, los relatos bajo análisis también evocan experiencias de articulación que, desarrolladas en los marcos dispuestos por el diseño curricular de educación superior, han generado buenos resultados. Según la lectura de algunas de las docentes de campo, algunos de los ateneos con profesores de las áreas curriculares del instituto, directivos, maestras coformadoras y en formación, lograron propiciar el establecimiento de consensos sobre las planificaciones de clase y la enseñanza, la desactivación de prejuicios y la implementación de proyectos compartidos que atiendan a necesidades reales de las escuelas. Las formadoras concurren en señalar que la continuidad de este trabajo colaborativo favorece la entrada de las residentes en las aulas y el acceso a recursos institucionales para llevar adelante sus tareas.

Con lo cual, encontramos que el lugar del docente del campo de las prácticas se constituye como tal en un cruce de organizaciones, tareas formativas y equipos de trabajo que le confieren, al mismo tiempo, una especial potencia como espacio transicional (Winnicott, 1982). Si bien las cualidades del tramo de la carrera en que se ubica, el bajo nivel de integración inter-institucional, en un contexto de crisis del sistema educativo en general y de cuestionamiento a la calidad de la formación docente en particular, ponen en riesgo el desarrollo de su potencialidad.

Ulloa (1969), desde su clásico aporte a la psicología institucional, plantea que las instituciones están organizadas sobre tres distribuciones, del espacio, el tiempo y las responsabilidades, las cuales suponen puntos de contacto entre los diferentes elementos en juego. Se trata de las articulaciones cuyo funcionamiento y modalidad están regulados por las normas de la institución. Una articulación perturbada operará como una fractura alrededor de la cual se enquistan las dificultades y el malestar institucionales.

En el campo de las prácticas pre profesionales para la docencia, como intentamos mostrar, las distribuciones en su conjunto se hallan fuertemente conmovidas respecto a su configuración habitual en los niveles educativos y tramos formativos que las preceden, a la vez que inestable y débilmente regularizadas en cuanto a su desarrollo. En la cuestión de “conseguir escuela” identificamos un analizador privilegiado (Lapassade, 1979) de esta problemática.

En nuestros materiales, la ubicación de una escuela donde las estudiantes puedan desarrollar las actividades correspondientes a campo 1 (observaciones institucionales y diseño de una propuesta); campo 2 (prácticas de enseñanza en diferentes grupos) y campo 3 (residencia docente) aparece como una complicada carrera de obstáculos, cuyo resultado se ve amenazado por interrupciones de diversa índole.

Si se ha obtenido la autorización de la inspectora, puede ocurrir que la directora de la escuela haya tomado licencia, o se haya jubilado y su reemplazo se muestre reticente a la entrada de practicantes, o que las maestras adopten esta postura. La dificultad de la tarea se intensifica cuando la escasez de opciones disponibles debe distribuirse en grandes grupos de practicantes y residentes, lo cual suele resolverse mediante la constitución de parejas pedagógicas con mayor o menor nivel de acuerdo mutuo.

Lograda la ubicación de cada estudiante, el ingreso a las aulas puede demorarse a consecuencia de condiciones críticas en los barrios y las escuelas: anegamiento e inundaciones que restringen la accesibilidad, fallas edilicias y de servicios, paros docentes o de auxiliares. O bien, se discontinúa debido a entredichos, discusiones y hasta maltratos entre la maestra coformadora y la maestra en formación, por ejemplo.

Frente a estas situaciones, las profesoras de campo participantes en la investigación refieren intervenciones centradas en la judicialización del conflicto, los acuerdos interpersonales,

el cambio de institución o la apelación formal e informal a las autoridades de la escuela. Se trata de la puesta en juego de un repertorio que han construido a lo largo del tiempo, a partir de sus experiencias, marcos referenciales, valores, juicios y consideraciones. Estas respuestas, más y menos flexibles y diversas, alcanzan variables grados de eficacia administrativa y formativa.

Con base en lo dicho, planteamos como hipótesis que la docente de campo puede devenir desde un rol articulador hasta una fractura institucional. En sus análisis sobre la distribución del trabajo en las organizaciones, [Ulloa \(1969\)](#) concluye que existen funciones tradicionalmente tendientes a constituirse en fracturas con independencia de quien las sustente, debido a la naturaleza del rol. Los relatos de las vicisitudes y abordajes que rodean el “conseguir escuela”, muestran a estas profesoras como únicas responsables de montar y garantizar el “campo” de las prácticas. Para lo cual, desempeñan roles múltiples de manera concentrada, simultánea y permanente, bajo distintas combinatorias según sus estilos y contextos. Entre ellos, ya hicimos mención a la gestión administrativa, la vinculación entre maestras de las escuelas y docentes del instituto, el establecimiento de acuerdos metodológicos, el acompañamiento didáctico y el sostén emocional a las estudiantes.

Asimismo, podemos leer como expresiones del fenómeno de fractura del rol, el decir de las formadoras sobre el sufrimiento propio y de sus estudiantes, el desgaste y la fatiga corporal y psíquica atribuidas a la realización de la tarea en los contextos actuales, la intensificación de las tensiones al interior de los equipos intervinientes, la sobre implicación afectiva, la burocratización de los procedimientos y la apelación directa de los actores a instancias y canales externos a los establecidos en los institutos y las escuelas (organismos como el Instituto Nacional contra la Discriminación, autoridades distritales, entre otros) frente a problemáticas de violencia o agresión escolares en las aulas (sea hacia los niños o hacia las practicantes) o a divergencias respecto a la tarea de enseñanza y manejo del grupo y a la evaluación.

Siguiendo esta conjetura, nos preguntamos además por su impacto sobre el posicionamiento subjetivo en la escena institucional ¿Es posible pensar en un debilitamiento o pérdida del lugar de estas docentes como mediadoras, representantes y portadoras de la articulación interinstitucional, para convertirse en su encarnación?

#### **4.2 Acerca del marco institucional como formación intermediaria**

Los lugares de cada sujeto en los diferentes niveles del ordenamiento social, se constituyen como tales en virtud de una ley que los compromete y que encuadra sus posiciones e intercambios. La adscripción al contrato, que sobre dicha ley se funda, reposa sobre el reconocimiento mutuo entre el conjunto, como valioso y legítimo, y quienes llegan como sus sucesores, en la institución que alberga a ambas partes ([Aulagnier, 2007](#)).

El establecimiento de esta condición básica para que una transmisión sea posible se resignifica y torna crucial en el campo de la formación docente, debido a que el primer reconocimiento de las estudiantes como futuras maestras, efectuado desde el instituto, puede quedar invalidado en el último tramo de la formación, cuando realizan sus prácticas en la escuela.

Ya comentamos el peso que las profesoras de prácticas y residencia vivencian sobre sí como principales evaluadoras del desarrollo y la adquisición de las capacidades propias de la acción de enseñanza, sin criterios definidos y comunicados claramente al conjunto de los actores. Así asumen, solitariamente y sin garantías de respaldo institucional, la responsabilidad de decidir la certificación profesional de las maestras en formación. Esta situación se complica cuando las practicantes muestran dificultades en el desempeño a nivel instrumental y, fundamentalmente, en el manejo de las competencias psicosociales requeridas para liderar, cuidar y educar a un grupo de niños.

En estos casos, la evaluación parece asumir rasgos dilemáticos (Bleger, 1990; Fernández, 1994). Si las formadoras desapruaban a las practicantes, quedan invalidados los aprendizajes realizados en el instituto y su impacto formativo. A la vez que se otorga el monopolio de la certificación al ámbito escolar. Mientras que, si las aprueban, desconocen a la escuela como el espacio donde deben jugarse y evidenciar, a través de las prácticas, las herramientas y capacidades adquiridas en el instituto. Podríamos decir, que ambas resoluciones ponen en jaque el rol articular de la profesora de campo, dado que su ejercicio requiere conjugar la pertenencia al instituto con la inserción en las escuelas.

Ante esta encrucijada y releendo los fenómenos asociados anteriormente a la fractura del rol, nos preguntamos si las formadoras participantes de GRUFOP están autorizadas por los conjuntos institucionales en los que se inscriben (autoridades del nivel primario, maestras de las escuelas, profesores del instituto, profesoras de campo de otros institutos) y se autorizan a sí mismas (Ardoino, 2005) a posicionarse como mediadoras, representantes y portavoces de un marco regulador de los órdenes, normas y movimientos e intercambios en las escuelas y con los institutos. Es decir, si tienen la capacidad para sostener las acciones que implica el formar en el campo de las prácticas y responsabilizarse por ellas como actos profesionales (Souto, 2016).

El dispositivo de articulación interinstitucional para las prácticas en la formación docente compromete tanto los marcos institucionales y administrativos de las escuelas y el instituto, como los marcos pedagógicos de las docentes formadoras y coformadoras, y los marcos de aprendizaje y formación de practicantes y residentes. Desde la perspectiva de las formadoras, dicha articulación es, en los hechos, muy variable en sus posibilidades reales de coordinación. El residente aparece como portador de concepciones y enfoques sobre la enseñanza, provenientes del instituto y de su formador, que deben ser “negociados” con el maestro co-formador para poder llevar adelante su práctica.

Cada sujeto, desde su lugar en la institución y a su manera, participa del mantenimiento del marco y de las relaciones de reciprocidad, antagonismo y complementariedad con los otros marcos en juego. Por eso, cuando el marco es atacado, los efectos repercuten en los diferentes elementos que enlaza, y no sólo en los participantes considerados individual y directamente implicados (Kaës, 2002). A partir de nuestros hallazgos preliminares, nos preguntamos si los casos estudiados muestran una reducción de los distintos marcos ensamblados en la instancia de las prácticas, al dispositivo de articulación interinstitucional considerado estática y aisladamente en el cumplimiento de las funciones de coordinación y comunicación entre escuelas e institutos para la formación de los futuros docentes durante el tramo final. A la vez que este dispositivo así reducido parece estar descargándose sobre las profesoras de campo. Según advertimos hasta aquí, este movimiento no estaría llevando a la concentración de poder en la formadora, sino al vaciamiento del espacio de las prácticas de su sentido formativo para convertirse en un espacio de lucha por el poder de decisión.

De acuerdo con Kaës (2002), el marco como formación intermediaria entre el sujeto y el conjunto, no pertenece al sujeto ni al agrupamiento, sino a la relación entre ellos. En virtud de este carácter bifronte, asegura las condiciones psíquicas de la existencia y vida de la institución. En particular, aquellas condiciones que se asocian a la diferenciación de los vínculos y que el marco, en su dimensión contractual, contribuye a instaurar bajo una estructura de relación y conflicto.

Es por eso, que toda falla y ataque al marco, conlleva, en alguna medida, la amenaza de un retorno a lo indiferenciado y lo no integrado, que pone en cuestión a la institución, la realización de la tarea y la relación de cada uno con la institución y con los grupos que integra en ella. Pues, advierte Kaës (2002), si bien estos vínculos indiferenciados fundan la pertenencia

cia y el trasfondo de la vida en común en las instituciones, bajo su predominio los sujetos quedan desprotegidos ante la angustia de ser destruido/as y vaciado/as por la maquinaria institucional. Un indicador habitual de estos fenómenos, reside en la queja de quienes integran la institución como expresión manifiesta de este sufrimiento no manifiesto que surge de los defectos, insuficiencias o excesos de los marcos institucionales como reguladores de los intercambios.

Siguiendo esta línea, podemos inferir de los materiales relevados en nuestro último estudio y en los antecedentes, que el dispositivo de articulación interinstitucional está fallando en ordenar y estructurar la relación entre escuelas e institutos; y entre maestras coformadoras, maestras en formación y formadoras. Lo cual implica su falla como encuadre de los vínculos indiferenciados con las instituciones y con los agrupamientos que en ellas integran.

Desde tal perspectiva, leemos como indicadores de este fenómeno, el recurso a cuerpos normativos y actores externos (gremios, sistema judicial) frente a situaciones conflictivas en las aulas; los desbordes emocionales (*“temporada de llantos”* en términos de las formadoras) y pasajes al acto de las residentes (agresiones físicas hacia sus docentes o compañeras); el malestar físico, el agotamiento y las dificultades de las profesoras de campo para limitar el acompañamiento a las residentes en tiempo y espacio.

Para validar esta lectura, debemos afinar la escucha analítica del sufrimiento que nos han comunicado las formadoras cuando se reconocen incapaces de brindar la contención necesaria, a la vez que interpeladas como quienes *“deben tener respuesta para todo”*. La vivencia subjetiva de impotencia y parálisis ante problemas percibidos como inabordables puede desarrollar compensatoriamente defensas basadas en mecanismos de control sobre aspectos del trabajo más fácilmente controlables.

Al respecto, cabe retomar lo señalado por Kaës (2002) sobre aquellos dispositivos institucionales que, siendo necesarios para el desarrollo de la tarea primaria, terminan reemplazándola. Esto sucede cuando la energía y los recursos disponibles se concentran en el dispositivo, en su diseño, establecimiento, refuerzo y defensa, desatendiendo la planificación, desarrollo y mejora de la tarea meta. Desde nuestro campo de estudio, nos preguntamos si el foco puesto, a nivel manifiesto, en el funcionamiento del dispositivo está sirviendo, a nivel latente, como protección contra las fantasías y ansiedades que la realización de la tarea de formación y enseñanza suscita en los sujetos.

Bajo la intensificación de estas fantasías y ansiedades las residentes sufren, además, en los momentos de pasaje de rol, y en los contextos de pobreza social y crisis de las instituciones educativas donde se inscriben estas prácticas en la actualidad.

#### **4.3 Sobre los efectos que la desarticulación interinstitucional puede provocar en la subjetividad**

La inestabilidad y el bajo grado de estructuración de los marcos institucionales (Kaës, 2002), así como la posible deriva del rol de docentes de prácticas hacia una fractura institucional (Ulloa, 1969) puede aparecer vinculada a la particular vivencia de formadores y futuros maestros de lo que Auge (2009) dio en denominar un “no lugar”.

La vivencia del “no lugar” es compartida tanto por los futuros maestros (no ser maestro aún pero tampoco solo alumno; no tener un espacio propio dentro del aula que parece pertenecer al maestro coformador) como por los formadores de prácticas en los dispositivos de formación preprofesional (no pertenecer a la escuela, pero tampoco desempeñarse cotidianamente dentro del edificio del instituto). Dicha vivencia se intensifica ante contextos críticos que reclaman una respuesta a sujetos confrontados a marcos y referencias institucionales débilmente establecidas o de bajo nivel de integración (falta de espacios para supervisar el

trabajo de practicantes en las aulas, situaciones de carencia, maltrato o violencia hacia los niños). Tal como señala Auge (2009), desde una perspectiva antropológica “(...) si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (p. 83).

Rasgos que Auge (2009) identifica como propios del “no lugar” podrían vincularse con la vivencia cuyos sentidos hemos reconstruido a partir de nuestros datos: el sentido de pasaje asociado a la residencia, una temporalidad propia de lo efímero que plantea dudas a los futuros maestros sobre la conveniencia o no de establecer un vínculo afectivo con los niños, una experiencia en algunos casos solitaria, sobre todo cuando parece fallar la función de acompañamiento del co-formador. En tales circunstancias, si las dificultades se profundizan, el residente puede sentirse como “el viajero” del que nos habla Auge (2009) “el individuo se siente como espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente” (p. 91).

### 5. Conclusiones. preguntas que podrían dar lugar a salidas de los problemas identificados a partir de la investigación realizada

¿Es posible pensar que el modo de funcionamiento identificado en los espacios de residencia y la vivencia de formadores y futuros maestros sea un analizador (Lapassade, 1979) de un proceso social más global de repliegue del sujeto sobre sí mismo? ¿Es posible pensar que los progresivos procesos de desinstitucionalización a los que asistimos respondan a este movimiento más global de pérdida de sentido de socialidad orgánica?

Si atendemos a los efectos que procesos de este tipo parecen estar teniendo en la calidad de la formación pre profesional, más que en la sofisticación técnica de los dispositivos, deberíamos trabajar en la reconstrucción de los tejidos sociales al interior de las instituciones. Desde el GRUFOP, apostamos a que el encuentro con el otro, en lo semejante, movilice un potencial creador de nuevos sentidos y formas. Mediante este dispositivo se han intentado favorecer en estas profesoras de campo, procesos de vuelta sobre sí y sobre el propio desempeño profesional, que contribuyan al reconocimiento de “lo propio” y “lo ajeno”, “lo diferente” y “lo compartido” como una de las vías posibles para establecer vínculos formativos que no anulen, sino que articulen resistencia y acogida del otro y de lo otro de sí que portan.

Desde las organizaciones, esa reconstrucción requiere desarrollar modelos de gestión flexibles, variados y adaptables a la singularidad de las demandas y formas de hacer de las personas que los habitan, a la vez que abiertos a la búsqueda y el trabajo en red (Souto, 2016). Nuevamente, el fortalecimiento de la identidad y los marcos de contención institucionales e interinstitucionales parece condición indispensable para que la formación sea posible.

### Referencias

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-analyses*, 15-34.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad Filosofía y Letras, Universidad Buenos Aires.
- Auge, M. (2009). *Los no lugares. Espacios del anonimato: antropología sobre la modernidad*. (1ª ed.). Buenos Aires: Gedisa.
- Aulagnier, P. (2007) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado* (1ª ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative* (1ª ed.). París: Gauthiers Villars.

- Blanchard Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie, INRP*, 127, 9-22.
- Bleger, J. (1990). *Psicohigiene y Psicología Institucional* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*. (1ªed.) Buenos Aires: Humanitas.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social* (1ª ed.). Buenos Aires: Topía.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad Filosofía y Letras, Universidad Buenos Aires.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad Filosofía y Letras, Universidad Buenos Aires. Serie Formación de Formadores.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (1ª ed.). Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R, Kaës (ed.), *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. (1ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones: una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*, 26 (01), 5-37.
- Ulloa, F. (2005). *Sociedad y crueldad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y Juego*. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.