

## **Dispositivos de formación profesional: diálogos entre el campo de la investigación y de la formación profesional**

**Olbrich, Mónica  
Paredes, Saida**

monitol\_20@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

En esta comunicación se intentan identificar algunas de las características específicas que pueden presentar los dispositivos de formación profesional de futuros docentes. A partir de los resultados de una investigación sobre la construcción de saberes pedagógicos en la acción - desarrollada en el seno de un Grupo Profesional de Referencia - en la que se recurre a autoconfrontaciones simples y cruzadas (Clot, 2004), se analizan los aportes teórico-metodológicos para la puesta en acción de dispositivos de formación profesional durante la formación inicial. La orientación teórico-metodológica adoptada pretende - con la intención de construir saberes pedagógicos desde una perspectiva profesional - contribuir a la generación de situaciones de formación. Dichas situaciones serían potencialmente capaces de hacer emerger, movilizar y poner en acción los saberes pedagógicos construidos por los formadores y por los estudiantes. Se propone entonces diseñar situaciones de formación que recuperen distintas culturas de acción pedagógica, construyendo nuevos sentidos en interacción con el medio profesional, el corpus disciplinar de la Pedagogía y la propia situación de formación. Finalmente se intenta avanzar sobre dos grupos de interrogantes a saber: - La acción entendida como conjunto de actividades dotadas de una unidad de sentido y/o de significaciones en el ámbito de interacciones con otros sujetos (Barbier & Galatanu, 2000) se presentaría casi "invisible" a los ojos de los educadores en los dispositivos de formación más tradicionales ¿Cómo descubrir la acción en las situaciones de formación?- Los dispositivos de formación profesional centrados en la emergencia de saberes pedagógicos en la acción trascienden la lógica secuencial de pensamiento y acción ¿Cómo poner en acción, cómo movilizar el saber pedagógico del formador en situaciones de formación? ¿Cuáles son los aportes que puede ofrecer el análisis de la actividad (Clot, 2004)? Es intención de esta ponencia proponer una serie de cuestiones que resitúen los aportes de la Pedagogía en el campo de la Formación contribuyendo a la formulación de nuevas preguntas que permitan orientar la acción.

**Palabras claves:** formación profesional - saber pedagógico - dispositivo de formación - acción - experiencia

En esta comunicación se intentan identificar algunas de las características específicas que pueden presentar los dispositivos de formación profesional de futuros docentes.

Es decir, que definiendo las acciones de formación docente como acciones de formación profesional, se intentará avanzar en la construcción de dispositivos de formación desde una perspectiva pedagógica recuperando los aportes provenientes del campo de la investigación y del propio campo de la formación profesional.

En efecto, si bien se trata de campos diferentes - y por lo tanto las actividades que en ellos se desarrollan son portadoras de intencionalidades y epistemologías diferentes-, es también desde este punto de vista que los procesos de investigación requieren ser considerados “*como actos, prácticas*”, más precisamente “*actos de inteligibilidad*”, de modo de no identificarse con las acepciones sociales dominantes de ciencia y subrayar más claramente el carácter histórico, procesual, construido de la actividad de producción de conocimientos (Barbier, 2001).

Ambas actividades - formar e investigar - desplegadas en campos correspondientes a prácticas diversas, han contribuido al desarrollo de dispositivos específicos e iniciado algunos diálogos promisorios.

En algunos casos, los enfoques de investigación han contribuido a consolidar tanto los enfoques como las prácticas en el campo de la formación y se han ido diferenciando en corrientes portadoras de orientaciones variadas dentro de la misma perspectiva. Tal es el caso de las *historias de vida* - que nacidas como enfoque de investigación reúnen trabajos en diversas disciplinas como la sociología, psicología social, historia - y que luego, durante los años 80, se desarrollan principalmente en Francia en el campo de la formación de adultos no sólo como enfoque de investigación sino como prácticas de formación. Efectivamente las investigaciones realizadas a través del método biográfico mostraron el valor formativo de la experiencia y contribuyeron a alimentar otras corrientes, esta vez provenientes del campo de la formación. En cuanto a la identificación de orientaciones dentro del enfoque biográfico o de la formación experiencial (Josso, citado por Olbrich, 2006), mencionaremos a modo de ejemplo la corriente desarrollada por la “*Escuela de Ginebra*” o de las prácticas de la “*biografía educativa*” (Dominicé, citado por Olbrich, 2006) que asume la particularidad de haberse instalado en la dinámica de formaciones universitarias. Este enfoque se amplía luego al campo de la formación docente, pudiéndose distinguir allí nuevamente orientaciones diversas (Olbrich, 2006).

En el caso que nos ocupa en esta comunicación - los dispositivos de formación profesional - pareciera que se han registrado “*migraciones*” frecuentes de los dispositivos utilizados en investigación y en formación. A modo de ejemplo, puede citarse el caso de las “*entrevistas de explicitación*” desarrolladas por Vermersh o los Grupos Balint (Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M., 2002).

Puesto que se pretende identificar algunas de las características específicas que pueden presentar los dispositivos de formación profesional de futuros docentes, será la pedagogía quien nos oriente en la puesta en diálogo de estos campos. En palabras de Julia Silber, la búsqueda de criterios de intervención fundamentados - en la que se compromete la pedagogía - tiene como intención la realización de un proceso no determinado: la formación.

## **1. Acerca de la especificidad de los dispositivos para investigar el campo de la formación profesional: el caso de la formación docente.**

La investigación acerca de las características específicas que presentan las formaciones profesionales es relativamente reciente y escasa (Curry, Wergin et al., citado por Lessard & Bourdoncle, 2002).

Sin embargo, a pesar de la escasez de trabajos, los dispositivos de investigación que se despliegan en el campo de la formación profesional han ido adquiriendo una especificidad cada vez mayor al intentar adecuarse a las características de su objeto de indagación. Aportes teórico-metodológicos provenientes de diversas perspectivas han contribuido al intento de “*constituir campos de prácticas en campos de investigación*” (Barbier, 2001). Estos objetos presentan al menos tres características: sus límites no están predeterminados por una disciplina sino que tienen la pretensión de corresponder a los límites de significación dados por los actores, poseen un carácter inédito, singular y difícilmente pueden ser aislados de su contexto, de su medio.

Entre las perspectivas a las que nos referimos más arriba, mencionamos los trabajos provenientes de la *ergonomía francesa* que distinguen trabajo prescripto y trabajo real; de la *psicología del trabajo* - que en su versión francesa se orienta a favorecer un proceso de desarrollo del poder de actuar de los sujetos, las situaciones de trabajo y el grupo profesional (Clot, 2004) -; de la *didáctica profesional*, que a partir del estudio de situaciones de trabajo y del análisis de las conceptualizaciones producidas en la actividad real intenta delinear las características que podrían asumir las situaciones de formación (Mayen, 2002).

En el caso de la formación docente - en algunas oportunidades combinando estos enfoques -, los trabajos se han interesado en identificar las características del trabajo docente y del desarrollo de la profesionalidad, interesándose especialmente en los procesos de construcción de saberes y competencias profesionales y en los dispositivos de formación que acompañan estos procesos. Cabe señalar que en una etapa inicial han contribuido a la identificación de estos intereses los aportes provenientes de otros campos disciplinarios como por ejemplo la investigación en el campo de las didácticas específicas y la sociología de las profesiones.

### **1.1 Un dispositivo de investigación para revelar los saberes pedagógicos en la acción**

A fin de analizar los aportes teórico-metodológicos para la puesta en acción de dispositivos de formación inicial - intención de esta comunicación -, recurriremos en primera instancia a presentar el dispositivo y los resultados de una investigación sobre la construcción de saberes pedagógicos en la acción<sup>1</sup> desarrollada en un Grupo Profesional de Referencia<sup>2</sup>.

La investigación se desarrolló como un estudio de casos que requirió el diseño de un dispositivo específico de recolección y análisis de datos destinado a avanzar en la

---

<sup>1</sup> Olbrich, M., Paredes, S. & Díaz, M. (2009). La construcción de saberes pedagógicos en la acción. Estudio de casos: primer año de EGB. Comodoro Rivadavia-Chubut. Ministerio de Educación de la Pcia de Chubut. Convocatoria 2007 de la Dirección General de promoción Científica y Técnica.

<sup>2</sup> En adelante GPR.

identificación y construcción de saberes pedagógicos puestos en acción por docentes de primer grado de las escuelas públicas de Comodoro Rivadavia. Se requería igualmente que este dispositivo creara las condiciones para revelar estos saberes, analizar lo revelado y provocar transformaciones a través de un espacio de producción colectiva de saber profesional, puesto que se considera a los docentes como productores de saberes<sup>3</sup> y como profesionales<sup>4</sup>.

El dispositivo específico<sup>5</sup> se apoya en una *modelización de la actividad profesional del docente* y, para el análisis de datos, en una metodología que es una forma de *análisis del trabajo* que se inscribe en la Clínica de la actividad (Clot, 2004) y recurre a entrevistas de autoconfrontación simples y cruzadas.

La *modelización de la actividad profesional docente* diseñada combina al menos tres tipos de situaciones en las que participarán los integrantes del estudio de casos: las que corresponden al trabajo prescripto al docente, las situaciones con las que se pretende confrontarlo y las que remiten a “modos de hacer” en el medio profesional. Se solicita a los docentes participantes –siempre en el marco del GPR- que diseñen una situación de enseñanza vinculada a la alfabetización inicial, que la desarrollen en el grupo de un colega a fin de observar cómo ajustan sus intervenciones en interacción con niños de un grupo “desconocido”, que analicen y discutan estas situaciones a través de entrevistas de autoconfrontación simple y cruzada y que diseñen una nueva situación de enseñanza esta vez dirigida a su grupo de alumnos.

En cuanto a las *entrevistas de autoconfrontación simple y cruzada*, las mismas apelan a la imagen y el diálogo entre pares e investigadores como soporte principal de la actividad de análisis. Es decir que cada una de las situaciones en las que participan los integrantes del GPR fue filmada y desgrabada, incluyendo las entrevistas de autoconfrontación dado que éstas constituyen los datos que forman parte del corpus de esta investigación. En el primer caso, en el que las imágenes contienen las “huellas” de la actividad de los docentes, éstos visionan la filmación y seleccionan una situación que consideran de interés pedagógico para ser discutida en el GPR. Se desarrolla una primera instancia de autoconfrontación simple, en la que el docente, en diálogo con el investigador, describe, comenta y señala por qué ha seleccionado esa situación para ser analizada. En el momento de autoconfrontación cruzada, el diálogo se establece con otro colega, quien también ha seleccionado una situación para analizar en la filmación de su propia actividad. Luego, el diálogo se abre a todo el GPR. La conducción de estas entrevistas requiere un trabajo de parte del investigador fundamentado en el *análisis del trabajo* y la *clínica de la actividad*. Se trata de crear un “medio extraordinario” que permita generar una actividad sobre la actividad filmada y recuperar la construcción colectiva de la profesión. No se trata sólo de intercambiar puntos de vista sobre la

---

<sup>3</sup> Supone el alejamiento de aquellas perspectivas que pretenden prescribir saberes para ser aplicados en el aula.

<sup>4</sup> La profesionalidad se entiende aquí como una construcción social que implica la interacción entre trayectorias personales y sistemas de empleo, trabajo y formación (Dubar, 2002). analizar las actividades que desarrollan los docentes considerará entonces una dimensión biográfica y a la vez, las relaciones dinámicas que establecen con los otros miembros del grupo profesional.

<sup>5</sup> No se describe aquí el dispositivo de investigación completo que fuera organizado en dos etapas y permitiera la constitución de un GPR como así tampoco los instrumentos complementarios de recolección de datos utilizados.

profesión sino de movilizar estos puntos de vista en relación a problemas profesionales; confrontar-se con los gestos profesionales, con la actividad realizada en el trabajo cotidiano (la imagen permite recuperar lo no realizado, pero pensado y desechado, y otorga al sujeto la posibilidad de restituirlo a la situación). La intervención de los investigadores consiste en sostener el diálogo profesional, alternando los momentos de trabajo sobre la imagen filmada y favoreciendo un análisis que permita “hacer hablar a la profesión” a través de los modos de pensar y hacer que se ponen en juego en el análisis de las situaciones.

Actividad dialógica e imagen permiten establecer un ciclo “*entre lo que hacen, lo que dicen de lo que hacen y lo que hacen de lo que dicen*” (Clot, Faïta, Fernández, & Scheller, 2000), en este caso los docentes, acerca de las situaciones de enseñanza. La relación dialógica constituye el motor del proceso de elaboración y de expresión de los saberes y de la experiencia (Faïta & Vieira, 2003).

De acuerdo al tema que nos ocupa en esta comunicación, señalaremos dos resultados de la investigación desarrollada que consideramos importantes en relación a las características específicas que pueden presentar los dispositivos de formación profesional:

La existencia de espacios y tiempos de formación adquieren sentido pedagógico cuando se orientan hacia la construcción de un ciclo de resolución de problemas profesionales, pues articulan de este modo los aspectos biográficos - que remiten a la construcción de la experiencia del sujeto - y los aspectos de constitución de un grupo profesional.

En esta construcción resulta fundamental la confrontación con otros profesionales, no sólo colegas, sino también aquellos portadores de saberes pertenecientes a otros campos profesionales.

El saber pedagógico, de difícil aprehensión, se moviliza en la acción y orienta la configuración de una determinada acción educativa regulando los modos de interacción de los sujetos que en ella participan.

Los saberes con los que se articula el saber pedagógico en las situaciones de enseñanza pueden contribuir haciendo avanzar los procesos de inteligibilidad de la práctica en sentido pedagógico. Del mismo modo, esta interacción puede resignificar los aportes de esos otros campos productores de saberes, como es el caso que se analiza en esta investigación, referido al campo de la literatura infantil y la didáctica específica de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Nos ocuparemos en el apartado siguiente de los dispositivos de formación en el campo de la formación docente.

## **2. Los dispositivos de formación profesional: el caso de la formación docente.**

Identificadas las características de los saberes profesionales y de algunos de sus procesos constructivos, contribuciones de diversos autores analizan y dan cuenta de la puesta en acción de dispositivos potencialmente generadores de procesos de construcción de la profesionalidad docente así como de los saberes y competencias que emergen durante la interacción de los sujetos en situaciones de formación (cfr. por ejemplo Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, Ph., 1997).

En nuestro país, la difusión de algunas experiencias y desarrollos teóricos han tenido impacto en el diseño de planes de formación de futuros docentes intentando colocar la práctica en el corazón de los procesos formativos. Así, las tradicionales “prácticas de la enseñanza” parecen haber abandonado actualmente su lugar al final de la formación inicial para distribuirse durante toda la duración de la carrera de formación (en un intento de abandonar también la lógica de aplicación teoría-práctica que las acompañaba).

Entre los trabajos que se interesan en la formación docente en sentido amplio, se hace referencia y se analizan dispositivos de formación, se identifican modalidades de interrelación entre los saberes de los docentes y la Pedagogía (Anijovich, 2009; Davini, 1995; Diker, 2007; Diker & Terigi, 1997; Souto, 1999).

Pero ¿qué sucede en las acciones de formación reales?, ¿se ha incorporado el análisis de la actividad y los particulares modos de hacer construidos en el campo profesional para el que se pretende formar?

Los dispositivos de formación requieren condiciones de tiempo, espacio y vinculación con la realidad (Ferry, 1997), pero pensar el carácter pedagógico de estos dispositivos implica asumir la tensión entre el deseo de querer formar a todos y la imposibilidad de obligar a otro a formarse (Meirieu, 1998).

¿Con que frecuencia se diseñan y ponen en acción dispositivos de formación específicos? Es decir, dispositivos capaces de crear las condiciones necesarias para formar sujetos que desarrollen éticamente las actividades que desempeñarán en el campo profesional?

Retomando nuestra intención acerca de los diálogos que sería posible establecer entre el campo de la investigación y de la formación profesional, sería posible proponer situaciones potencialmente capaces de hacer emerger, movilizar y poner en acción los saberes pedagógicos construidos por los formadores y los estudiantes, distinguiendo la construcción de intervenciones que realiza el formador de aquellas que desarrolla el investigador.

### **2.2. Situaciones de formación profesional: una oportunidad para construir saberes de situación y de posición.**

De acuerdo a la perspectiva de análisis desarrollada, ¿qué aspectos parecieran encontrarse “en suspenso” durante los procesos de formación docente que se desarrollan actualmente?

En las formas usuales promovidas por los dispositivos de formación, pareciera que se encuentran afectados aquellos aspectos que refieren a la producción pedagógica del sujeto, el sentido de experiencia (Josso, 1991) y la consideración de la actividad.

Un *dispositivo de formación profesional* se orienta intencionalmente a la producción y transformación pedagógica del sujeto a través de la experiencia de formación, construyendo saberes en la acción. En este sentido, al interior de tales dispositivos es posible construir situaciones pedagógicas que median las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo (Charlot, 2007, p. 93). En esta mediación, formadores y estudiantes intentan volverse hombres cada vez; hombres singulares, miembros de una comunidad (Charlot, 2007, p. 87) y de un grupo profesional.

Las situaciones de formación entonces crean y remiten a coordenadas que sitúan temporalmente a los sujetos en relación a sus vivencias, abriendo la posibilidad de elaborar nuevos sentidos y transformarse en la construcción de una experiencia formadora (Josso, 1991). Las coordenadas (internas) construidas en tales situaciones son puntos de amarre temporales, amarres que nos permiten lograr cierta estabilización para poder movernos en el espacio-tiempo y entre distintos contextos de experiencia y acción. La investigación realizada muestra que bajo determinadas condiciones los docentes construyen saberes de situación y de posición<sup>6</sup> desarrollados a partir de su actividad en el medio profesional.

La posibilidad de re-visitar situaciones vividas en el marco de nuestra biograficidad<sup>7</sup>, de nuestra capacidad para elaborar experiencias, necesariamente trasciende el espacio escolar. Es esta lógica de construcción biográfica - que se hace presente en cada sujeto en formación- la que tamiza la propuesta formativa permitiendo una apropiación singular de la situación de formación diseñadas con intencionalidad pedagógica. Si el dispositivo guarda esta intencionalidad, permitiendo movilizar las adquisiciones construidas en trayectorias personales - que son siempre sociales -, permite también entonces la elaboración de la experiencia.

Este concepto de biograficidad nos hace conscientes de cómo la vida hace presencia en la formación y cómo la formación permite evocar/actualizar el aprendizaje que se ha realizado en diferentes instituciones sociales y contextos culturales de significación

En este sentido, el concepto de culturas de acción educativas (Barbier, 2010) nos ayuda a ensayar la hipótesis de que en esos diferentes contextos culturales de significación por los que transita el sujeto es posible identificar principios pedagógicos en acción que luego irrumpen, rodean, se cuelan, y tal vez se reelaboran, durante los procesos de formación profesional. Esos principios pedagógicos en acción pueden elaborarse en situaciones generadas por dispositivos de formación diseñados específicamente para tal fin.

Para nuestro caso, el concepto de culturas de acción permite triangular - en el sentido de encontrar nuevos puntos de referencia - distintos aspectos que comprometen las acciones de formación profesional en tanto ponen en relación la organización de las representaciones sociales, la organización de los espacios de actividad y la trayectoria de los sujetos en esos espacios de actividad.

Hipotetizamos que en este interjuego de representaciones sociales, espacios de actividad y trayectoria biográfica presentes en distintas culturas de acción, se construyen

---

<sup>6</sup> Un saber de acción se presenta como un saber de situación pertinente al contexto de intervención pedagógica, es un saber ajustado. El saber de posicionamiento remite a la manera en la que el sujeto se sitúa en relación a sus actividades, su profesión y/o identidad profesional.

<sup>7</sup> Ver Alheit & Dausien (2006).

principios de acción pedagógica que irrumpen en los contextos de formación profesional. Así, las culturas de acción desarrollan una dinámica en donde los principios de acción pedagógica se construyen, a la vez que se diferencian de otros principios de acción, porque se desarrollan por confrontación (Pimenta & Gedhin, 2002) del sujeto consigo mismo y con los otros (Charlot, 2007), porque se construyen en situación de resistencia (Meirieu, 1998) logrando articular un conjunto de principios que orientan la acción y la construcción de intervenciones pedagógicas (Silber).

La formación profesional se encuentra entonces ligada estrechamente a la construcción de un sujeto y se convierte así en medio para el desarrollo personal y profesional, recupera los distintos dominios de la experiencia que la educación en su versión más escolarizante separa y especializa, ligando la construcción biográfica de la experiencia y de la acción.

Siguiendo a Alheit y Dausien (2006, p. 185) diremos que la formación es entendida como proceso de transformación de experiencias, de saberes y de estructuras de acción inscriptos histórica y socialmente en modos de vida individuales.

El dispositivo de formación construido desde esta perspectiva permite intentar abordar lo inesperado, estratégico y cambiante, lo que no quiere decir carente de intencionalidad en la orientación de la acción, pues se trata de un intento de captura de una acción orientada en relación a valores y fines.

El formador, en tanto diseñador y actor del dispositivo de formación puesto en acción, moviliza sus propios saberes construidos en diferentes culturas de acción educativa por las que ha transitado. En este sentido, y atento a sus saberes movilizados en la acción, encuentra que no le es posible realizar intervenciones atadas a un discurso pedagógico construido solamente a partir de referenciales teóricos disciplinarios. Por ello, en la identificación de saberes pedagógicos en la acción y de acción, es que se juega la posibilidad de construir intervenciones pedagógicas potencialmente formadoras.

### **Bibliografía:**

- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32, 177-197.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós.
- Barbier, J. M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. En M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Raisons éducatives : théories de l'action et éducation* (pp.305-317). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J. M. (2010). Representações sociais e culturas de ação. *Cadernos de Pesquisa*, 140, 351-378.
- Barbier, J. M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. En J. M. Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en Clinique de l'activité. *Activités*, 1, 23-33.

- Clot, Y., Faïta, D. Fernández, G. & Scheller, L. (2000). *Revue Pistes*, vol. 2, N° 1.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.
- Diker, G. (2007). *Autoridad, poder y saber en el campo de la Pedagogía*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía, Caleta Olivia, Santa Cruz: UNPA.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (3° éd. revue). Paris : VUEF/Armand Colin.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). *Skholê, hors-série 1*, 57-68.).
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As. : UBA-Ediciones Novedades Educativas.
- Josso, M. C. (1991). L'expérience formatrice : un concept en construction. En B. Courtois & G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-199). Paris : La Documentation Française.
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2002). Conferencia *Didactique professionnelle*. Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Université Pierre Mendès-France, Grenoble 2.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Olbrich, M. (2006). *Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles. Contribution à l'analyse du processus de construction de la professionnalité enseignante*. Thèse de Doctorat. France : Université Pierre Mendès-France, Grenoble 2.
- Olbrich, M. & Paredes, S. (2010). Maestros e investigadores en diálogo: de cómo perderse y encontrarse en una zona de desarrollo profesional. Resumen extendido del poster presentado en el 6° Congreso de Educación de la Pcia de Chubut. Lago Puelo: Ministerio de Educación de la Pcia de Chubut.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (1997). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó.
- Pimenta, S. & Ghedin E. (2002). Profesor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, citado en M. Tonatto Zibetti, & M. Rebello de Souza (2007), Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 33, 2.
- Silber, J. (2007). El campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas, UNLP: mimeo.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As.: UBA-Ediciones Novedades Educativas.