

# LA CONSTRUCCIÓN DEL DESEO DE SER MAESTROS. ESCENAS Y ESCENARIOS. TRAYECTOS DE VIDA DE LOS ALUMNOS DE LA NORMAL SUPERIOR DEL VALLE DE MÉXICO

**BERMÚDEZ AVILES MARBELLA**  
**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL VALLE DE MÉXICO**

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema de la formación reflexiva del sujeto desde las narrativas biográficas de los alumnos del Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl (CAMN), hace un análisis de estas narrativas primero agrupándolas en escenarios que son coincidentes en las narrativas de los sujetos: la familia, la escuela primaria y secundaria, el bachillerato y CAMN. Desde estos escenarios se da cuenta de la manera en que se subjetiva el deseo de ser o no ser maestro; escenarios que también dan cuenta de los caminos o rutas que toman los sujetos en su deseo de alcanzar una carrera profesional y que muchas veces los lleva a ser lo que no deseaban ser.

Con un enfoque psicosocial y del uso de la teoría psicoanalítica se analizan las narrativas de los sujetos desde la emunción, desde la palabra dicha que revela al otro, con el que ha creado vínculos y ha hecho alianzas, y construido inconscientemente acuerdos, pero también la palabra dicha revela a un sujeto que se reflexiona en escenarios más diversos y autónomos.

**Palabras clave:** formación docente, sujeto, subjetivación y deseo

## Introducción

La investigación tiene como punto de partida la formación de maestros de secundaria con el plan 1999, que sigue vigente en el contexto actual y que ha sobrevivido a la reforma de educación básica 2006 y 2011. La formación de maestros de secundaria en el Centro de Actualización del Magisterio Nezahualcóyotl, que pone el énfasis en los procesos reflexivo, se ha convertido en una

constante preocupación, por la complejidad que requiere poner en práctica estos procesos; una pregunta que siempre se plantea es cuales son las posibilidades de reflexionar las prácticas profesionales, para estos sujetos en formación, en este estudio:

...al estudiar los contenidos disciplinarios se deberá promover en los alumnos normalistas la reflexión constante acerca de las adaptaciones que requiere este conocimiento para su enseñanza a los adolescentes, tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de los jóvenes. En los casos en que el tipo de contenidos lo permita, se deberá propiciar el estudio articulado de la disciplina y las estrategias para su enseñanza (SEP, 2010, p.20).

El contenido y al método como elementos ejes de la reflexión, una perspectiva metodológica, dirigida a un ámbito reducido de la práctica educativa: la planeación, la didáctica y la relación maestro-alumno; el enfoque limita la reflexión como ruta para la mejora de las prácticas educativas y la enseñanza;

La reflexión... favorecerá que los estudiantes reconozcan las causas y los factores que intervinieron para que se presentaran ese tipo de problemas y expliquen si son atribuibles a deficiencias en el desarrollo de sus competencias didácticas, a características particulares de los alumnos o a otros aspectos (como pueden ser, por ejemplo, el manejo de nociones que son prerrequisitos, la organización escolar o el contexto social en que está inserta la escuela).

El análisis de sus experiencias será útil para que los estudiantes identifiquen en qué aspectos concretos es necesario ampliar sus conocimientos (por ejemplo, sobre los enfoques y contenidos de la educación secundaria, sobre la planeación o sobre las características del desarrollo de los adolescentes) (SEP, 2004, p. 30).

La reflexión de la práctica docente se ratifica en la racionalidad técnica, cercana a las tendencias de investigaciones de carácter interventor y deja de lado el paradigma crítico que revele la reflexión como búsqueda y conocimiento del sujeto docente de manera más profundo, un trabajo "sobre sí" que implica que los sujetos en formación reflexionen sobre sus acciones, hagan revisiones de éstas y produzcan propuestas para modificar la realidad (Ferry, 1997), una reflexión centrada en los fines y no en los medios.

En este panorama surgen preguntas sobre la posibilidad de formar un profesional reflexivo, un docente de la duda permanente y de la acción práctica para construir mejores escenarios en la vida escolar y en general en la vida social; preguntas sobre del qué depende lograr formarse en la reflexión y para la reflexión.

Con el deseo de saber sobre la formación y la reflexión, inicio el proyecto de investigación con la idea de encontrar algunos elementos para comprender los desencuentros que existen en el contexto de la formación docente en el CAM-N entre el mandato del Plan de estudio con enfoque reflexivo y la

realidad de los alumnos, una realidad que poco a poco se va centrando en el sujeto en formación, en el sujeto del deseo.

Con estos primeros planteamientos preliminares (Hammersley & Atkinson, 1994) parto en busca del objeto de estudio, de sus abordajes teóricos y prácticos en el campo de la educación y de la formación docente reflexiva.

#### **Ubicación del objeto de estudio: El estado del arte**

En las investigaciones sobre las prácticas reflexivas, se encontró un énfasis en las metodologías y los resultados de los dispositivos en la formación reflexiva, no alejada de la propuesta institucional, podría decirse que tienen un carácter evaluador y confirmador del enfoque, que estos estudios, si bien consideran el elemento subjetivo de la formación y la noción de sujeto, como objeto de la formación y reflexión, dejan en la opacidad un elemento considerado como punto nodal, que es la constitución histórica del sujeto, del “origen” de éste y de la subjetividad.

Poner en juego la reflexividad en los procesos formativos no es cuestión técnica, ni depende, solo de un proceso metodológico, del cómo reflexionar, ni mediante que dispositivos, sino de la multiplicidad de procesos que ocurren en el acto mismo de la reflexión y que tienen como elemento central al sujeto; no al sujeto de la racionalidad, el sujeto cartesiano de pensamiento mecanicista, que se apropia de la realidad de una forma sensible, que tiene como método la deducción, y que pone al yo como punto de partida de todo conocimiento y de todo pensamiento.

Esta nueva mirada del problema mediada por tres escenarios del proceso investigativo: la teoría, el campo y la reflexión, marcaron otra ruta a seguir en la investigación. El cuestionamiento permanente sobre las prácticas reflexivas y los hallazgos de las investigaciones, condujeron a preguntas más concretas del problema, pero también más situadas en la estructura general de lo social y lo histórico.

Dos cuestiones que siempre rondaron el problema, se dibujaron con mayor claridad: las prácticas y los sujetos, mediados por las lecturas de De Certeau, Gadamer y Ricoeur; reaparecieron como dice Mills (2012) con una visión ensanchada, que ubicaron el problema en las estructuras relativas al ámbito sociales e histórico.

Así el problema de la reflexión de las prácticas, que tiene que ver con una cuestión de proceso del pensamiento y de dispositivos de formación, se permuto al sujeto de las prácticas, de ahí que las preguntas tengan como punto de partida al sujeto y su subjetividad, considerado un ser de relaciones y deseos, que precisa de ser co-interpretado para dar cuenta de él y de sus “formas de hacer”, así que para dar cuenta del sujeto docente y de sus prácticas es necesario partir de otra mirada, del sujeto y la subjetivación del deseo de ser maestro.

Desde este lugar las primeras preguntas para abordar el tema de la formación docente de los alumnos del CAM-N, son: ¿Dónde y cómo el alumno en formación construyó su deseo de ser maestro? ¿Cómo da cuenta, el mismo, de esos escenarios y escenas que formaron su deseo? ¿Cómo

se cuenta, como construye su historia, su novela familiar y escolar? ¿Cómo se narra, desde esos escenarios y escenas pasadas, en este nuevo escenario donde se forma como maestro?

### **Objetivos General.**

Conocer sobre los escenarios y los modos de subjetivación del deseo de ser docente de los estudiantes de magisterio.

### **Objetivos Particulares.**

1. Describir y comprender algunos de los elementos que construyen a la subjetivación del deseo de ser maestro de los estudiante del Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl.
2. Distinguir los elementos que construyen la vocación docente desde la infancia a la juventud.
3. Encontrar algunas relaciones que se dan entre la subjetividad y la formación con dispositivos reflexivos.

## **Enfoque metodológico y teórico**

La investigación se ubica en el enfoque cualitativo como un proceso interpretativo/compreensivo, entiendo en el sentido que lo plantea Gadamer (1984) como acto epistemológico continuo, que revela los sentidos de las experiencias vividas, desde los propios sujetos involucrados en los hechos.

Lo etnográfico y biográfico son dos enfoques metodológicos que en esta investigación se complementaron para investigar sobre los sujetos y sus prácticas, que parte de reconocer que el mundo donde se viven los sujetos está compuesto por una serie de entramados que la sostienen y construyen, comprensible solo si se analiza desde estas complejas estructuras sociales y psíquicas del sujeto.

Las narrativas biográficas de los alumnos del CAM-N; fueron el elemento de análisis que permitieron conocer sobre los elementos históricos-culturales-institucionales que han construido la subjetividad del sujeto que hoy se forma como maestro y sobre los escenarios y modos de subjetivación del deseo de ser docente.

## **Lo etnográfico**

El enfoque etnográfico, entendido en la amplitud que tiene (Guber, 2001) como enfoque, método y texto, que la aleja de lo singular y la ubica en lo plural, como etnografías:

El conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas

el sentido de su vida, su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento (Guber, 2001, p. 7)

Permitió entrar en el mundo de los sujetos con una postura de extraño y de extrañeza de lo que ahí ocurre, con la finalidad de comprender la cultura del mundo escolar, la cultura de la escuela y la visión de los sujetos, hacer la lectura de esos “documentos activos” (Geertz, 2005).

También rebeló los significados que da el sujeto a sus vivencias, permitió interpretar rescatar del entramado cultural, que se vuelca en el discurso, lo dicho por el sujeto no como el hecho de hablar, sino lo ‘lo dicho’ en el hablar, (Ricoeur, tal como es citado en Geertz, 1973, p. 31), lo cual implicó un trabajo interpretativo.

## Entrevista-biográfica

La entrevista fue una la técnica usada en la investigación, productora de un discurso propio del sujeto; como lo menciona Huberman (1998), la entrevista “se convierte en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando sus experiencias a lo largo de una dimensión temporal o secuencial” (Huberman, 1998, p. 187).

## Postura analítica.

El enfoque de análisis está situado en relacionado la teoría psicoanalítica, campo epistémico que siempre ha causado polémica en el sentido de su aplicación a lo educativo. Por qué el psicoanálisis, porque el sujeto de las prácticas, “es un ser hablante”, porque la investigación tiene como centro al sujeto y su deseo, y porque el psicoanálisis y su teoría se ubican en las ciencias “humanas”, especulativas, narrativas, interpretativas, comprensivas; que su valides radica en la veracidad de sus hipótesis y del saber que generan, sin poder que implica un trabajo por un lado descriptivo, desde el sentido proposicional (Ricoeur, 2003).

Hacer una lectura y desciframiento de las narrativas (Fillouxen Jiménez y Páez, 2008) al acercamiento que propone entre psicoanálisis y la educación, utilizar el saber para explorar el campo pedagógico y generar conocimiento; “*ser analista en el acto mismo de investigación y de escucha*”, y es que acaso reflexionar, no es analizar, en el terreno pedagógico, acaso este pensarse no conlleva una relación adjunta al hecho psicoanalítico.

## Resultados

### Escenarios y escenas.

Son varios los productos de la investigación, el primero de ellos son las narrativas biográficas, las cuales son organizadas en escenarios y escenas donde cada uno de los “sujetos-actores” cuente desde sus experiencias las relaciones que han establecido con los otros sujetos del grupo o de las instituciones por las que han atravesado a lo largo de su vida.

Libretos abiertos, que muestran la vida como “novela”, historias de familia; donde el síntoma de uno, es síntomas de Otros; que se despliegan en el teatro de la vida (para Freud, historias del yo; para Shakespeare historias humanas, Hamlet o el rey Lear); porque toda vida es una “novela”, que muestra la tragedia del hombre; el “juego teatral” de la vida, es drama:

Vivimos, nos movemos, amamos, odiamos y morimos sobre el escenario del gran teatro del mundo; nunca dejamos de ser, mal que nos pese, los actores y actrices de ese teatro... somos seres dramáticos, que protagonizan una existencia dramática... Allí donde hay muerte, mal, trayecto biográfico, secuencia temporal, deseo de salvación, fugacidad, también hay ciertamente *drama*” (Duch y Mélich, 2005, p. 20).

En esos escenarios de “...la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, ‘el otro’ como modelo, objeto, auxiliar o adversario” (Freud en Pichon Riviere, s/a), deseo reprimido por las circunstancias, por el vínculo instituido: la pareja, la familia, las instituciones (Kaës, 1998), historias que encierran historias, en voz de los sujetos entrevistados.

Las narrativas se agruparon en siete espacios/escénicos diferentes coincidiendo con los trayectos de vida de estos alumnos que estudian la carrera docente. Estos escenarios surgen de las coincidencias que se dan en las historias de los entrevistados, donde convergen una serie de elementos comunes pero también particularidades de cada uno de ellos.

Las narrativas son líneas cronológicas que permitan comprender cómo se ha subjetivado el deseo o no deseo de ser maestro, cuáles han sido las relaciones de grupo que han conformado el camino hacia la docencia, los vínculos que han construido los sujetos y que los llevo al escenario presente: al Centro de Actualización del Magisterio.

En cada uno de estos escenarios el sujeto/actor crea un monólogo/dialogante donde se distinguen relaciones atravesados por vínculos de identidad y pertenencia, que dejan ver los ideales, creencias y deseos de los alumnos, escenarios la pluralidad de los sujetos, la flexibilidad de las ideas, y lo imprevisible de los hechos.

#### **La vocación docente: subjetivación del deseo.**

El estudio permite distinguir tres lugares de subjetivación del deseo de ser o no ser maestros.

#### **La familia: inicio de la subjetivación del deseo**

La familia como primer grupo (estructura) de acogida y como espacio originario de la formación psíquica, es ahí en ese espacio-tiempo como dice Duch y Melich (2005) donde el sujeto trabaja con

los símbolos y se dan los procesos identificatorios, donde se construyen las subjetividades, donde los padres hereda a los hijos las significaciones necesarias para incorporarse a la vida social.

### **Alumnos que provienen de familia de docente.**

Se observa en las narrativas de estos sujetos, como las familias de maestros crean una cultura, que rompe las barreras entre la vida privada y la profesional, aquí se inician las primeras identificaciones con el campo educativo, de la docencia y la enseñanza, mediadas por sus progenitores; quienes son los primeros que construyen desde sus acciones los puntos de anclaje del hijo con la profesión, y los anhelos narcisistas de querer ser como el padre o la madre, el “querer ser maestro”.

Son estas escenas de la “familia de docentes” como la de José, que construyen el deseo de la vocación, el deseo de ser como la madre, el padre, o el familiar cercano; son esos espacios de la escuela, donde se viven experiencias tan cercanas como si fueran del propio sujeto, donde se confunden los protagonistas, y uno se pregunta de quiénes la carrera que se vio nacer ¿de la madre o la de él?

La escuela/casa, la escuela/familia, como lo dice David, crea en los sujetos una realidad (psíquica) que contribuyen circularmente a la creación del vínculo, en ese encuentro de dos, entre intersubjetividades e intrasubjetividades, que dan paso al cumplimiento de deseos, protección y defensas, levantamiento de prohibiciones y acciones comunes (Kaës, 2005) Así se muestran las narrativas de estos sujetos que provienen de familias de maestros, que han crecido en la escuela, y que en esas experiencias del grupo han formado adhesiones o aversiones a la carrera docente.

Yo recuerdo que en esos tiempos mi mamá [...] que ya empieza en eso de la docencia [...] yo la veo crecer y posteriormente pues veo crecer, veo crecer y me llama la atención precisamente desde ahí el proceso de gestión que implica una escuela [...] de atender una escuela rural (Escena 1. José).

Yo lo que quería era sobre salir, salir de ese círculo de maestros de la familia de mi papá, que estábamos muy arraigados a esa familia, yo decía: no aquí todo mundo es maestro ¡yo no quiero ser maestra! yo quiero ser ingeniera petrolera, como que esa era mi visión (Escena 4. Lola).

En esta escena Lola y José, dos sujetos que se han formado en familias de maestros, cuentan la manera en que vivieron y las representaciones que cada uno se formó de la profesión de sus progenitores o de la familia en general; dos manera distinta; cada uno metabolizó al objeto familia-profesión docente en sentidos opuestos, uno de aceptación y otro de rechazo.

### **Los alumnos que no pertenecen a familias docentes**

Los sujetos que pertenecen a este grupo, son hijos de comerciantes y empleados del sector de servicios, aunque algunos no concuerdan con la edad reglamentaria para estar en el nivel superior,

su desfase es de unos dos o tres años; son jóvenes que durante sus estudios de la educación media superior, encontraron afinidad por carreras universitarias y fincaron en esas experiencias con los maestros y con el conocimiento, sus deseos de estudios profesionales.

Mi mamá estudio para estilista pero no trabaja, nada más con los de la pura familia porque mi papá, es de la idea que ella tiene que estar en la casa [...]mi papá, él es taxista y gana poco y somos tres hermanas, una de 26 y una de 16 [...] (Escena 10. Violeta)

Los hijos de estas familias han pasado por la escolaridad, básica sin saber, ni tener un proyecto profesional; ellos decidieron en la emergencia, el siguiente paso que daban, respecto a su formación, así fueron escalando en la pirámide de escolaridad, respondiendo a sus deseos o no deseos de carrera profesional.

La toma de decisiones se debate entre continuar con estudios superiores o incorporarse al mercado laboral; disyuntiva que dependen de sus condiciones económicas y de la posibilidad de ingresar a una universidad pública, lo que significa la hacer realidad algo que en la familia no se había dado, "ser universitarios"; estudiar la universidad y terminar una carrera como médicos, abogados, ingenieros, etc., sin embargo la desventura de la vida hace imposible lograr sus sueños e ingresan a la única institución que se les ofrece una opción de carrera.

### **La escuela: construcción de imaginarios**

Después de la familia la escuela es el segundo escenario donde se construye subjetiva el deseo; lugar de nuevas interrelaciones con el mundo social, con el adulto, que ya no es el padre y la madre, sino otros que vienen a crear nuevas imágenes e imaginarios en los sujetos. Lugar de la construcción de vínculos instituidos, en su doble conjunción: primero el deseo compartido de los sujetos por inscribirse en el vínculo con cierta duración y estabilidad, donde crean alianzas investidas y protegidas por intereses comunes; y segundo donde el vínculo está reconocido y sostenidos por formas sociales, jurídicas, religiosas, culturales y económicas (Kaès, 1998).

### **El bachillerato: nuevas construcciones de deseo profesional**

El bachillerato es otro espacio/lugar donde el sujeto subjetiviza su deseo y se vive en dos aspectos, en la conformación de una proyecto de vida futuro y en el disfrute y gozo "de la vida juvenil"; el bachillerato aparece como medio para seguir estudiando o conseguir un mejor trabajo, pero también es un espacio de encuentro para "estar y vibrar juntos", de conversación con otros (Weiss, 2008 en Weiss, 2012, p. 34).

Como penúltimo escalón de la vida escolar el bachillerato es un lugar decisivo para los sujetos que se han sostenido en la escolarización, como lo mencionaron los entrevistados, es el lugar donde se decide "lo que hay que estudiar" donde el sujeto se pregunta para que soy bueno, que es lo que me gusta, cuáles son las materias para las que tengo habilidad; es también el lugar donde se abren o

cierran las posibilidades de cursar una carrera de acuerdo a los resultados académicos y a las posibilidades económicas.

## Conclusiones:

Los alumnos que llegan al Centro de Actualización del Magisterio, son jóvenes que han hecho otras rutas escolares, que han centrado sus esperanzas en el ingreso a la universidad, pero que sus deseos se ven frustrados a veces antes del egreso, como lo menciona Norma, ante una realidad que tiene que ver con la situación económica de la familia y la imposibilidad de sostener esos estudios.

La realidad se impone a ese deseo de “querer ser universitario” o “hacer una licenciatura”, un sistema educativo que cada día tiene menos posibilidades de dar respuesta a la demanda de acceso a la educación superior, donde cada año son miles de jóvenes rechazados, que no se conforman ni se rinden a la primera y que buscan una y otra vez, aplicar un examen de ingreso; que van de una a otra institución de educación superior con la ilusión de hacer posible una carrera profesional:

El rechazo de la universidad, lo coloca a estos sujetos en otro lugar, en el lugar de la reflexión, del “pensar, del tener que dudar de lo pensado” exigencias del yo, dice Aulagnier (citada en Hornstein, 1994, p. 7) que si bien en algunos es un pensar profundo de la decisión tomada, en otros se convierte en la última salida, ante el proyecto imposible de ser “otra cosa que no sea maestra/o”.

Los jóvenes metabolizan las experiencias de “fracaso escolar” y del rechazo/exclusión, incorporando nuevos significados; significados “propios” a su deseo de ser, deseo de ser universitario mudado al seno deseo de ser docente:

Yo entro con una actitud muy, muy positiva y firme en cuestión de que ¡me costó! porque ¡me había costado! había tenido la experiencia de saber lo que es ser rechazado en una escuela a nivel nacional ¡la UNAM! y había esperado tiempo para ingresar, incluso al CAM no entre inmediatamente, tuve que esperar un año después de la prepa, pero cuando me dan la oportunidad de entrar ¡yo voy a lo que voy! precisamente por lo que había vivido (Escena 23. José).

La docencia es, para estos alumnos que narraron su historia, una salida a la imposibilidad del proyecto de ser universitarios, es para algunos, como lo menciona Lola, “el último vagón de tren” el “último barco” que se presenta como oportunidad de hacer una carrera, en la trunca y accidentada trayectoria escolar que han tenido. El CAM-N representó, para estos jóvenes rechazados del nivel superior, la oportunidad y alternativa de estudio. En ese devenir del tiempo la institución formadora se encuentra azarosamente con el sujeto, en algunos casos, sin buscarla siquiera, es algo que llega de manera fortuita.

Entender estas maneras en las que los alumnos primero subjetivan su deseo de ser maestros, los escenarios familiares y escolares, permite entender quiénes son esos alumnos, con que

motivaciones llegan y como proponer el escenario de la institución formadora elementos para crear subjetividades que se comprometan con la formación y con la propuesta de reflexión en un sentido profundo de la vuelta al sí mismo, de hacerse cargo de sí con una postura ética.

## Referencias

- Delory-Momberger, Ch. (2006). Fotobiografía e formação de si. En E de Souza., & M. H, Menna. (Org.) (2006). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ferry, G. & Eisenberg, R. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Serie los documentos. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Serie los documentos. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2000). ¿Hacia una educación ética? En Reflexiones éticas en educación y formación. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2008). ¿Hacia una educación ética? En Reflexiones éticas en educación y formación. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas..
- Geertz, C. (1973) Interpretación de las culturas. Buenos Aires:Gedisa.
- Guber, R. (2001) La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma. Bogota.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H., & Egan, K. (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaroslavsky, E. (2013). El vínculo en el psicoanálisis. Psicoanálisi, intersubjetividad & familia, pareja, grupo e institución.
- Jimenez M. y Páez R. (2008). Deseo saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación. Siglo XXI.
- Josso, M-Ch. (2010a). Segunda parte-As histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. En M.-Ch, Josoo. (2010). Experiências de vida e formação (pp. 139-334). Sao Pablo: Paulus, EDUFERN.

- Josso, M-Ch. (2010b). Terceira parte- Contribuições do saber biográfico para a concepção de dispositivos de formação. En M.-Ch, Josoo. (2010). Experiências de vida e formação (pp. 225-294). Sao Pablo: Paulus, EDUFRRN.
- Kaës, R. (1998a). Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Malestar en los vínculos. Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis y psicoterapia de Grupo. Tomo 21-Número 1. Recuperado de <http://www.aappg.org/wp-content/uploads/1998-Nº1.pdf>
- Kaës, R. (1998b). Sufrimiento y Patología de los Vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en instituciones. Buenos: Aires. Paidós.
- Mèlich, J. (1998). Antropología simbólica y acción educativa. México: Paidós.
- Mills, C. (2012). La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (1994). "La noción de sujeto" en Dora Fried Schnitman (coord.) Nuevas
- Pichón Rivièrè, E. (2000). Teoría del Vínculo. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pichon-Rivièrè, E. (1972). Aportaciones a la didáctica de la psicología social. En el proceso grupal.
- Pichón-Rivièrè, E. (1985) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1). Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pichon-Riviere, E. (s.f.). Dinámica de grupo: ECRO. Recuperado en [www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?...com...ecro...](http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?...com...ecro...)
- Ricoeur, P. (2003c). Teoría de la interpretación. Discursos y excedente de sentido. Siglo XXI editores y Universidad iberoamericana. México.
- SEP. (2004). El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales.

