

LA TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

Un caso: EL PROFESORADO DE INGLES

Dra. Vilma PRUZZO de DI PEGO ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam.) Docente -Investigador A-Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.

1. UNA EPOCA DE TRANSFORMACIONES

Las reformas educativas aparecen como un fenómeno omnipresente en las sociedades actuales. A partir de la década del ochenta, en los llamados países industrializados, uno de los ejes centrales en la preocupación por el cambio, ha sido la reforma de la formación del profesorado. Popkewitz (1994), ha coordinado una investigación sobre estas reformas en Estados Unidos, Australia, España, Finlandia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia, indagando si a pesar de las diferencias históricas en la configuración de estos Estados, las reformas educativas mantienen aspectos comunes en las estrategias empleadas, entre otras, para transformar la formación de profesores ayudando a configurar las relaciones de poder y las regulaciones que se producen dentro y a través de las sociedades.

"Sin peyorativismo alguno, estamos más preocupados por clarificar, comprender y también explicar algunas de las complejas cuestiones que el discurso público y los propios docentes, sus formadores, representantes sindicales y los administradores de la educación dan por sentado o, simplemente suelen presentarse oscurecidas las más de las veces. Estamos, en definitiva, por **hacer natural** que se hable del poder y que se estudie y explique como elemento y fenómeno esencial inherente a las relaciones sociales y a la estructuración de cualquier



"Olla Popular" Santiago Andrés Echaniz

institución o comunidad. Por usar el título de una buena compilación reciente sobre la clase de cuestiones teóricas aquí debatidas, el efecto "Foucault" que modestamente quisiéramos lograr con esta obra dentro del campo de la formación del profesorado no estriba sencillamente en la "denuncia" del poder como medio de "supresión" sino, más bien, en comprender el poder para manejarlo y hacerlo más soportable". (Popkewitz, 1994. p.19).

En última instancia, se brega por instalar una concepción política de la educación que no niegue la existencia del poder, bajo el rótulo de una inexistente neutralidad educativa, y ayude a desocultarlo, democratizando las relaciones sociales en la institución, a la espera de su posterior impacto en la sociedad.

Nuestra indagación sobre la transformación de la formación docente comenzó hace tres años, a través de la investigación acción cooperativa, en la que implicamos instituciones, sus docentes y sus alumnos. La transformación propuesta apostaba a una formación ampliada cultural e intelectualmente de los alumnos del profesorado y de los docentes en ejercicio, que les permitiera desocultar ideología en el discurso y en las relaciones sociales, con una nueva visión de la práctica social, capaces de reestablecer la acción comunicativa a través de la argumentación, especialmente críticos en su rol protagónico y capaces de exigir la cuota de participación en cada toma de decisiones que los involucre. La formación y la capacitación docentes en encuadres netamente teóricos, no ha transformado la práctica y más bien ha alentado el consentimiento acrítico. Por eso concebimos otro camino propuesto desde las Pedagogías críticas: el de la investigación en la formación del profesorado reemplazando el consentimiento acrítico por el análisis transformativo. Pero había que "enseñarle" a investigar a nuestros alumnos y a los docentes. Esa investigación no implicaría sin embargo, ni una propuesta teórica desde la asignatura Metodología de la investigación, ni una experiencia empírica

despojada de cuerpos teóricos. Por eso la investigación acción permitió la construcción de la praxis: profundización de cuerpos teóricos en encuentros semanales y a la vez las transformaciones en la práctica docente minuciosamente analizada desde la investigación.

1.1. UN DIAGNOSTICO PARA LA TRANSFORMACION

Los Planes de Estudio de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y culmina en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que se piensa, podrán transferirse linealmente a la práctica. Esta perspectiva curricular técnica "supone que el educador producirá un educando que se comportará de acuerdo con la imagen (eidos) que ya tenemos de una persona que haya aprendido lo que le hemos enseñado". (Grundy, S. 1991).



"Indiferencia" Natalia Orsi

Sin embargo la realidad no se ajusta tan fácilmente a las ideas o imágenes forjadas. Y en esta contradicción se distancian teoría de práctica, ideas de realidades, como si fueran aspectos dicotómicos. Esta disociación durante la formación, impacta sobre el estudiante al momento de enfrentarse con las prácticas docentes. Porque ante la realidad compleja de aulas superpobladas, adolescentes en situaciones de conflicto institucional, docentes pauperizados, todos los cuerpos teóricos previos no lo habilitan para comprender esa realidad, y transformarla por la acción y la reflexión. En esta situación se hace posible que finalmente sean las representaciones construidas durante su propia escolaridad las que comanden la práctica docente. Nuestra hipótesis de trabajo señala la posibilidad de mejorar la calidad de la formación docente a través de un sistema de Ayudantías Docentes que garanticen durante la formación espacios de vinculación entre los saberes teóricos y la propia práctica docente. Asegurar la praxis, en la que la **acción** se sigue de la **reflexión** tanto teórica como práctica. Esta inmersión anticipada en la práctica

educativa durante tercer año de la carrera, intenta posibilitar que los aportes teóricos se usen para reflexionar sobre la práctica y en esta perspectiva crítica, transformar la propia práctica y la teoría. Como la visión es cooperativa, implica en la transformación a los propios profesores universitarios (dos del Departamento de Formación Docente, cinco del Departamento de Inglés) y a cinco Profesores de Inglés del Colegio de la UNLPam que reciben a siete estudiantes del profesorado de Inglés como AYUDANTES DE CATEDRA. La propuesta incluye un espacio para la profundización de los cuerpos teóricos, por lo que se instala un sistema estable de seminarios, encuentros de todo el equipo los días viernes. Se discuten los aportes bibliográficos desde las diversas corrientes del pensamiento con un esfuerzo marcado para "leer" ese material inmerso en la situación de aula, desde los propios contenidos a enseñar, las actividades a desarrollar, la información relevada en la evaluación, las particularidades del adolescente, etc. En síntesis, la búsqueda para hacer efectiva la praxis por el movimiento de acción y reflexión en espirales dialécticas que iluminan la práctica e impactan sobre la teoría.

2. LAS AYUDANTIAS EN LA TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

Para demostrar las posibilidades de mejorar la formación docente, nuestra indagación se transforma en investigación acción basada en dos principios esenciales: mejora y participación. Los actores reconocen que la praxis es esencialmente arriesgada, supone afrontar imprevistos e incertidumbre, pero no resulta irresponsable, porque implica compromiso, y crítica cooperativa. ¿Quiénes son los actores?

a.-Alumnos de tercer año del Profesorado de Inglés que se implican en el cambio y realizan las Ayudantías fuera de las horas curriculares en tercer año y las continúan durante cuarto año junto a Metodología y Residencia Pedagógica;

b.-Profesores del Departamento de



Formación Docente y del Departamento de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas;

c.-Profesores de inglés del Colegio de la Universidad que reciben a los ayudantes en sus propias cátedras. Tal como se ha señalado, la puesta en marcha de la investigación acción expone a los actores sociales a altos niveles de incertidumbre pues se parte de hipótesis que se pondrán a prueba para transformar la acción, pero no de especificaciones teóricas sobre cómo actuar. Y en nuestra perspectiva curricular crítica no se consideran tan previsible las acciones sobre la realidad y por eso se incluye el ámbito de las decisiones, porque ante las situaciones inesperadas en el aula hay que sopesar opciones y tomar decisiones guiados por juicios morales. Y este aspecto comienza a ser tenido en cuenta en la formación: el ámbito de las interacciones humanas, no tan previsible como el trabajo técnico con materiales, estructuras, o relaciones numéricas. Por eso los actores sociales partieron de incluir en sus clases Ayudantes que no tenían precisados sus roles específicos pero que dejaban de ser observadores neutros a espaldas de la clase para transformarse en miembros incluido en las interacciones. Poco a poco comienza a cedérseles espacios de participación: inclusión en los grupos de tareas de los alumnos; evaluación formativa individualizada; cogestión en la ayuda contingente; apoyo en el registro de información sobre la experiencia; producción de registros de observación participante, así como de informes retrospectivos sobre su propia práctica. Se construyen nuevos roles en el propio curso de las interacciones sociales en el aula. El Profesor de nivel medio no recibe a un Practicante, incorpora a un colaborador y se implica en su formación, porque a la vez ha podido problematizar las mismas relaciones sociales a través de las cuales es posible ejercer el poder. Ejercen y enseñan la distribución de poder, cediendo espacios de participación sin renunciamiento a su propio poder desocultado.

3. LA EVALUACION DE LAS AYUDANTIAS

3.1. Las relaciones sociales en el aula.

La presentación de las estudiantes como ayudantes colaboradoras del profesor Titular habilitó un ámbito de interacciones muy fecundo, no sólo en cuanto ha potenciado los aspectos vinculares como que ha implicado al colectivo escolar en una tarea compartida en la que se crean fuertes compromisos para alcanzar logros comunes. Esta situación tiene impacto directo sobre las relaciones sociales en el aula que de jerárquicas pasan a ser reticuladas y cooperativas. Los alumnos se implican en la investigación y evalúan tanto la innovación como a sus docente y ayudantes, y a su vez son evaluados e informados de sus avances, estancamientos o dificultades. Y en este proceso de autoevaluación permanente para la mejora, la evaluación recobra poder educador y se le quita la carga de control y castigo que ha asumido. Como la misma es un espacio de poder depositado en los docentes, esta redistribución de poder entre los actores sociales implicados en el cambio, ha democratizado las relaciones en el aula, ha potenciado tanto el compromiso del colectivo en la mejora, como la consolidación de vínculos afectivos. Transcribimos sobre el particular algunos de los aportes empíricos de nuestra investigación: la información fue recabada con diferentes instrumentos y provenientes de distintas fuentes, y luego triangulada para su contrastación con las hipótesis planteadas. Se acompañan algunos testimonios.

a.- Instrumento con que se recogió la información: **cuestionario abierto**. Fuente: los alumnos de nivel medio, al concluir las Residencias de las Ayudantes que durante dos años habían participado en las Ayudantías.

" *Silvana: me gustaron mucho tus clases porque los temas eran fáciles con tus explicaciones y los hacía llevaderos a*

los temas. Fuiste más que una Profesora, te diste mucho con nosotras fuiste como una especie de amiga. Y tu preocupación porque nosotros entendiéramos se mezcló con la calidez con que explicabas los temas. Me encantaría que fueras mi profesora de Inglés porque con una Profesora como vos, nadie conocería lo que es venir a diciembre o marzo. Gracias por ser como sos. Volvé pronto (firma, alumno de 5 Año Bachillerato)" Protocolo 3.

"Las clases de Silvana me parecieron muy entretenidas y a la vez me permitieron aclarar mejor mis dudas a través de la variedad de las prácticas. Silvana se lleva muy bien conmigo y con todos mis compañeros desde mi punto de vista. **Supo corregir mis errores radicalmente y a tiempo.** A pesar de que me haya hecho estudiar un poco más que lo de costumbre me divertí mucho y la pasé muy bien, gracias a ella levanté mis calificaciones en Inglés. (Hay firma)" Protocolo 12.

Se hace claro en estas evaluaciones que la Ayudante ha podido ejercer muy positivamente su función de apoyo y sostén, empleando la evaluación permanente para hacer uso constructivo del error. Este cambio en la tarea habitual de los residentes incorporando un sistema de evaluación y seguimiento durante la práctica, es un impacto de la teoría analizada en los Seminarios, que ilumina una práctica sobre la que se reflexiona en común para consolidarla o transformarla, con el consiguiente impacto sobre la teoría. Los alumnos de nivel medio, lo han rescatado como un aporte positivo, y en este caso la evaluación ha perdido su imagen de control para constituirse en un momento educador más. El clima afectivo logrado con adolescentes, que no han sido caracterizados por sus docentes justamente como indiferentes o tranquilos es un dato empírico relevante para nuestra investigación pues resulta habitual en las residencias la incidencia negativa de los factores disciplinarios en el desarrollo de las clases. En síntesis, la transformación de las relaciones sociales en el aula han posibilitado neutralizar los problemas

disciplinarios habituales en el nivel medio con la creación de un ámbito vincular que ha propiciado aprendizajes significativos.

3.2. El impacto institucional

La recepción de practicantes en las instituciones de nivel medio, provoca ciertos celos y alienta ansiedades en los profesores anfitriones, que a veces no se explicitan pero que actúan a nivel de los fenómenos universales de todo grupo (Pichon Riviere, E. 1984): miedo al cambio y resistencia al cambio. Estas tensiones, ya se habían explicitado en el Colegio de la UNLPam que formalmente presentó a la Facultad de Ciencias Humanas una Disposición para reglamentar las Prácticas Docentes en su Institución. Se concibe a la situación como ejercicio de poder, regulando las condiciones de las vinculaciones interinstitucionales. Casi simultáneamente, comienza a gestarse el grupo de investigación con el proyecto Ayudantías coordinado por el Departamento de Formación Docente con la inclusión de profesores de los Departamentos de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas y del Colegio de la Universidad. El trabajo conjunto en la investigación permitió la revisión cooperativa del rol de los Ayudantes lo que impactaría finalmente en la misma transformación de la Residencia. La permanente evaluación y reflexión sobre la práctica y sobre la teoría brindó aportes no incluidos en el proyecto de investigación: habilitaron canales de comunicación interinstitucionales que permitieron resolver conflictos latentes. La Disposición no entró en vigencia ya que el mismo sistema de autocontroles exigido por la investigación despejó los motivos que dieran inicio a la gestión reglamentaria.

Los impactos institucionales de las Ayudantías no estaban incluidas en el Proyecto de investigación acción, pero como resultante directo de este tipo de acción reflexiva, trajo aparejada la toma de decisiones de los actores sociales en forma consensuada: los Profesores del Colegio incorporaron las ayudantes a toda su labor docente, aún en espacios

institucionales más allá del aula. Los incluyeron en las situaciones sociales de intercambios en la Sala de Profesores, en los actos escolares y alternaron con Auxiliares y Directivos. De esta manera la experiencia de los Ayudantes se enriqueció con la visión más amplia del rol docente: su inserción institucional. A continuación se acompaña algunos de los testimonios empleados en la triangulación de información sobre el particular.

Instrumento para recabar información: Informe retrospectivo de base abierta, sobre la Ayudante a cargo del Profesor del Colegio:

"... Este proyecto también influyó positivamente en la relación entre la Cátedra Residencia y las distintas Cátedras de Inglés del Colegio de la UNLPam. Los canales de comunicación se agilizaron y se suavizaron antiguas asperezas de carácter organizativo..." Protocolo 1.

Instrumento: Encuesta semiestructurada a las Ayudantes:

"...preceptores, directivos y el resto del personal del establecimiento me recibieron muy bien. Es realmente gratificante estar y aprender en un ambiente tan agradable y confortable..." Protocolo 2.

Instrumento: Informe de la profesora Titular de Residencia Pedagógica que tuvo a su cargo residentes participantes y no participantes en esta investigación:

"...Un aspecto que es importante resaltar es la integración de las ayudantes con todo el cuerpo docente del colegio de la UNLPam, quienes consideraron a los ayudantes como un colega más. Esto marca una gran diferencia con el otro grupo de residentes ya que en ningún momento se dio esta situación. Las Ayudantes en cambio compartían la Sala de Profesores e intercambiaban opiniones con otros docentes de la institución, lo que permitió que conocieran la realidad institucional. Esta situación no se dio con los demás residentes quienes llegaban a dar sus clases y luego partían sin conocer el resto del cuerpo docente o directivo del Colegio..."

3.3. La reflexión sobre las teorías y sobre las acciones.

El proyecto de investigación incorporó a la formación el proceso de reflexión como proceso público. Tal como señalara Kemmis, S.(1996) "El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos pero, al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante las que pueden abandonarse convenientemente."

Por eso incorporamos como contenidos de análisis las biografías escolares de alumnos del profesorado. La mirada de estas biografías nos interesa por las huellas que dejan los trozos de historia personal en los sujetos sociales, dado que forman parte del sentido común, que cada uno puede emplear para interpretar o actuar sobre la realidad. Los aportes de la formación académica pueden encapsularse en fórmulas retóricas, y al momento de la acción las representaciones que se han forjado los individuos en su vida de interacción son las que comandan la acción. Por eso reflexionar sobre la propia historia significaría un acto conciente y público de esclarecimiento para confirmar y defender o descalificar y abandonar las representaciones construidas. *"... Me acuerdo de la maestra de 6º grado que se la pasaba gritándonos; de la maestra de tercer grado que nos dejaba después de clase a corregir toda la tarea que teníamos mal hecha..."* (De las Biografías escolares, Pr. 19).

¿Qué representaciones sobre la tarea de evaluación puede haber forjado esta situación? ¿Se la concibe como acto punitivo o como acto educador? ¿En el momento de emitir un juicio sobre la escuela se condenará el castigo empleado o la propia corrección de errores? El análisis de las vivencias placenteras en las biografías escolares, superan en general a las vivencias de frustración o displacenteras, aunque las que se

mencionan asumen una magnitud insospechada. "... Comencé a tomar clases de inglés con una nativa, sólo para ingresar al secundario; al año siguiente no sabía si continuar o no; pero los retos y los chirlos de la vieja sí sabían qué querían... En la escuela primaria, en los primeros grados me la pasaba llorando todo el día. Como era muy inquieta y rebelde siempre estaba metida en líos y me castigaban..." (Protocolo 1). Las experiencias displaceras aunque mínimamente esbozadas son mayoritarias respecto a la etapa universitaria. En síntesis, la reflexión sobre la propia historia habilitaría espacios para el esclarecimiento de representaciones e intencionalidades con las que se interpreta y opera sobre la realidad.

3.4. Del displacer a la gratificación

Entre los aspectos relevantes rescatados en nuestra investigación sobre los que seguiremos indagando, se destaca la connotación afectiva que rodeó las múltiples acciones de los sujetos involucrados. La investigación acción cuando adopta la perspectiva crítico reflexiva, que involucra afectivamente a especialistas universitarios, estudiantes universitarios, docentes y estudiantes de nivel medio, crea compromisos vinculares tan sólidos que ponen en marcha todo un sistema cooperativo de esfuerzos en pos de la mejora. Tenemos testimonios no sólo de los aportes positivos de las Ayudantías sino de la gratificación producida en los actores sociales:

Testimonio de Ayudantes.

"..23- 9. Hoy sentí que la clase fue un éxito. La actividad planificada (canción) salió como lo esperaba y los chicos trabajaron con entusiasmo y responsabilidad. **Disfruté mucho de la clase.**" Del diario de una de las ayudantes.

" Afortunadamente puedo decir que para mí la residencia ha sido una experiencia maravillosa. Creo que mi buena experiencia ha sido por mi preparación previa en las Ayudantías durante un año previo a la residencia.

Particularmente no he sufrido lo que normalmente se sufre cuando uno se enfrenta con este tipo de situaciones (residencia), ya que mi relación con los alumnos fue excelente, principalmente este año porque ya los conocía. Creo haber tenido la apoyatura teórica necesaria para desempeñarme en el aula, pero también creo que mucho más importante que la apoyatura teórica fue la experiencia, la vivencia previa; **me sentí como si estuviese entre amigos...**" Informe retrospectivo al finalizar la Residencia. Protocolo 4.

Testimonios de alumnos de Nivel Medio

"3. Qué puedes decir de la relación alumno - ayudante?

*La relación con la Profesora fue muy buena y no conmigo misma sino con todos, nos ayudó y nos dio muchas oportunidades también tuvo mucha paciencia cuando algunos (me incluyo) no tenían ganas de trabajar. Fue muy bueno ese carácter solidario de D. **No hay otra igual!!*** Protocolo 25.

"...me gustó que estuviera en el curso porque cuando queríamos consultar no era necesario esperar que viniera...(la Profesora). Las tareas me parecieron más divertidas (por ahí fue que los temas que dio el profesor eran más difíciles, no sé) y las entendí más. Las clases se hicieron más dinámicas y llevaderas. Me gustó mucho cantar canciones, con nosotros fue piola y además nos entendía. Creo que en general, le pude entender más que a...(la profesora) **Suerte!!**. Encuesta, Protocolo 11.

En síntesis el éxito de la transformación puesta en marcha parece centrarse en los lazos afectivos que potenciaron el compromiso para el éxito y por lo tanto la misma investigación acción estaría fuertemente condicionada según el tipo de relaciones sociales que se establecen en su seno. La transformación del discurso al interior de las interacciones, que desoculta y esclarece y las relaciones de tipo cooperativas y fuertemente vinculares,

parecen ser condiciones elementales para que grupos interdisciplinarios e interinstitucionales puedan con éxito potenciar transformaciones educativas.

4. Conclusiones.

El proyecto Ayudantías ha puesto en interacción grupos interdisciplinarios abocados cooperativamente a la mejora de la Formación Docente en la Carrera Profesorado en Inglés. Como síntesis de algunas conclusiones sobre la tarea de investigación acción realizada mencionamos algunos aportes concretados.

.-Mejoras en las relaciones sociales en el aula, creando climas menos artificiales y propicios para aprendizajes significativos, y que posibilitaron la distribución de poder en los ámbitos especialmente diseñados para los procesos de evaluación y autoevaluación.

.-Transformación de la organización institucional que habilitó canales de comunicación entre Colegio de la UNLPam y Facultad de Ciencias Humnas.

.-Mejora en la percepción de las Residencias Docentes a las que se vinculan resonancias fantasmáticas que provocan ansiedades en los estudiantes.

.-Incorporación de la reflexión cooperativa sobre la teoría y sobre la práctica durante el proceso de formación docente. "Los individuos pueden reflexionar en forma privada sobre sus modos de ver la teoría y la práctica, pero el desarrollo de la teoría y la práctica depende de la participación conciente de los individuos en un proceso público, de

una u otra manera en la investigación, tal como lo definía Stenhouse." (Kemmis, W. 1996, p.35)

.-Mejora en el rol de observadores y practicantes, en cuanto los alumnos de observadores neutros y objetivos pasaron a incluirse en el ámbito moral de las decisiones.

Elegimos como síntesis de estos tres años de trabajo las palabras de una docente del colegio de la UNLPam:

"Los aspectos positivos de esta investigación han sido más de los que yo hubiera esperado. Comenzando con el aporte bibliográfico, ya que hacía tiempo que no me dedicaba a la lectura de este tipo de material, este aporte me sirvió para reflexionar sobre mi tarea docente hasta el momento y para darme ánimos para avanzar sobre nuevas experiencias, sobre todo en el campo de la evaluación. Me ayudó también el grupo de terapia de los viernes a la mañana que a modo de una charla informal y entre mates y tortas fuimos confesando nuestras dudas y temores y siempre encontrando una respuesta. Esto creo que me ha servido para cambiar mi propia imagen como docente, he enfrentado de diferente modo la tarea de este año. Me siento con más confianza y con más argumentos frente a los planteos de los chicos; me siento con más armas, (teoría) para defender lo que hago en el aula (práctica). Creo que este cambio de actitud frente a mi tarea docente me ha revalorizado y ha revalorizado mi materia... Desde el punto de vista de mi formación es lo mejor que me pasó desde que me gradué." Protocolo 2D.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

CARR, W. (1996), Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1995), La profesionalización docente, Madrid, Siglo XXI.

GRUNDY, S. (1991), Producto o Praxis del currículum, Madrid, Morata.

HARGREAVES, A. (1996), Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Morata, España.

KEMMIS, S. (1996), La teoría de la práctica educativa, en Carr, W, ob.cit.

LISTON, D. y ZEICHNER, M. (1993), Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización, La Coruña, Fundación Paideia y Morata.

PICHON RIVIERE, E. (1984), El proceso grupal, Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Buenos Aires, Nueva Visión.

POPKEWITZ, T, Compilador, (1994), Modelos de poder y regulación social en Pedagogía, Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.