

LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

REFERENCIAS PARA SU ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GEOGRAFÍA SOCIAL

Luciana Fernández Sívori¹

La presente ponencia tiene la intención de compartir algunas de las consideraciones establecidas en el estudio denominado: "La Universidad en el campo de la formación del profesorado. Un abordaje desde la geografía social", orientado a indagar en la participación de la Universidad en la formación continua de docentes, en el marco de los procesos de reforma emprendidos en el sistema educativo argentino. Bajo este propósito, se establecen definiciones que posibilitan contextualizar la problemática y justificar dicha opción teórico-metodológica, dando cuenta de por qué abordar e indagar en el "espacio" como categoría significativa del mencionado campo.

By this proposal, I intend to share some of the considerations put forward in the paper: "The University in the field of teacher education. An approach to social geography" focuses on research into University participation in ongoing teacher training efforts, within the framework of educational reform processes, which have been undertaken in the argentinian educational system in the last decades. As a general method, I propose the formulation of definitions in order to put the issue into context, while justifying the above theoretical methodology option, by explaining why the "space" should be studied as a significant category.

Universidad - Formación del profesorado - Reforma - Espacio -
Geografía social

¹ Jefe de Trabajos Prácticos en la Esc. de Ciencias de la Educación; Becaria de CONICET, Integrante de equipo de investigación en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón"; doctoranda en la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Fac. de Filosofía y Humanidades, UNC.

La presente ponencia tiene la intención de compartir algunas consideraciones establecidas en el proceso investigativo, dando cuenta de los avances realizados hasta el momento, en el estudio denominado "La Universidad en el campo de la formación del profesorado. Un abordaje desde la geografía social". Para ello, se da cuenta de la perspectiva teórico-metodológica adoptada y se reconstruye brevemente la labor investigativa realizada², fruto de la cual se desprenden las preocupaciones que guían el proyecto, orientado a indagar en la temática referida a la participación de la Universidad en la formación continua de docentes, en el marco de los procesos de reforma emprendidos en el conjunto del sistema educativo argentino.

Especialmente analiza las políticas de transformación orientadas al campo de la formación del profesorado que tienden a reconfigurarlo replanteando la profesión y su formación, estableciendo, a su vez, una nueva estructura del sistema formador. Reestructuración en la cual la Universidad ocupa una posición importante en relación con los múltiples focos y estrategias constituidas, en medio de un discurso que implica y reclama, para las prácticas del sector, términos que aluden, entre otros, al saber técnico-científico, la acreditación, la formación permanente, la articulación entre instituciones y la profesionalización.

Así, con el propósito de abordar esta línea de indagación, se establecen las primeras definiciones que contextualizan la problemática y permiten justificar dicha opción teórico-metodológica a partir de los avances realizados en el plano teórico durante la etapa inicial del proyecto.

La reforma y el campo de la formación del profesorado

Centrando la mirada en los procesos de reforma educativa contemporánea, se recuperan, en primer lugar, los aportes de Thomas S. Popkewitz (1994, 1997), cuyas obras se constituyen en una referencia fundamental para esta investigación. En este sentido, una de las consideraciones clave la constituye el concepto de *reforma*, entendiendo por tal a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen

² "Las propuestas de formación y actualización docente en el marco de los cambios planteados a partir de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior. Un estudio de caso desde la apertura de los Programas de Post-Titulación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba". Beca Interna de Postgrado. CONICET Directora: Lic. Gloria Edelstein.

el espacio público, en tanto parte del proceso de regulación social. Así, desde una idea de Estado centrado en campos específicos -en este caso, el de la escolarización- que relacionan la sociedad civil con la política, la *reforma escolar* se interpreta como una cuestión sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder, históricamente contextualizada.

Desde estas consideraciones, se advierte la relevancia del concepto de *regulación social*, para lo cual se recuperan los aportes de Foulcault (1978); concepto que, en el marco de las propuestas de reforma, permite resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción social de los individuos, las formas específicas a través de las cuales este produce y afecta a las prácticas y relaciones sociales y la manera en que las limita y las reprime. De este modo, el concepto de regulación, tendría un significado dual que radica en “la interrelación de los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en la práctica”. (Popkewitz, T., 1995)

Centrando la mirada en la formación del profesorado, el análisis de la regulación permite considerar cómo las instituciones gubernamentales y profesionales han creado nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación y las prácticas de los profesores. Para ello se hacen intervenir dos nociones de poder: el poder como soberanía, que destaca a los actores y fuerzas que actúan y los intereses que representan; y la noción de poder como función de conocimiento, desde la cual se destacan las formas en que las normas y reglas para pensar la formación del profesorado producen limitaciones a través de la construcción de prácticas institucionales.

Así, para Popkewitz y Pereyra (1994), estas dos consideraciones de la regulación permiten relacionar el poder con la formación del profesorado. Por un lado, a partir de una noción represiva que prohíbe y reprime, identificando a ciertos grupos, fuerzas o individuos que hacen y poseen las decisiones. De este modelo de regulación, formarían parte la producción de normas, reglas y cuerpos reguladores, las leyes parlamentarias, las exigencias de nueva certificación y las agencias reguladoras de las Universidades. Su estudio consistiría en explorar a los actores que producen y ponen en práctica esas regulaciones, identificando la posición relativa en el ámbito de la escolarización.

Sin embargo, sostienen los autores, esta noción del poder como soberanía, tendería a estimular un pensamiento dicotómico sobre el mundo,

en el cual habría opresores y oprimidos. Por lo tanto, una segunda noción relacionada con la anterior, permitiría referir a los *efectos del poder* que circulan a través de las prácticas institucionalizadas y de los límites construidos por los individuos para sí mismos. Aquí, el poder se constituye en una *función de conocimiento* al hallarse ligado a las reglas, normas y estilos de razonamiento, mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano.

La regulación, entonces, tendría un significado adicional contenido en las distinciones, categorías y normas incluidas en los modelos de comunicación y en la producción de diversos textos *-prácticas discursivas-* sobre la formación del profesorado. De esta manera, el análisis consistiría en descubrir cómo las categorías y distinciones de la reforma movilizan posibilidades acerca de qué es lo que debe creerse y qué debe buscarse para que los profesores construyan su práctica personal.

En este marco, se concibe a la *reforma de la formación del profesorado*, como parte integral de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza y que supone conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. Interacciones que poseen un impacto regulador en tanto forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder, las pautas de regulación social y los modelos de control que emergen a medida que las instituciones involucradas *-entre ellas las Universidades-* interactúan y desarrollan estrategias para controlar, regular y dirigir la *formación del profesorado*. Así, se considera que los programas de reforma dirigidos a modificar la estructura y organización de esta, significan cambiar y producir nuevos modelos de poder y regulación que valoran y certifican ciertos modelos institucionales y prácticas aceptadas, legitimando intereses y acciones sociales particulares que omiten otras posibilidades.

Desde esta perspectiva y comprendiendo los procesos de regulación social como un aspecto concomitante de la reforma de la *formación del profesorado*, se entiende a esta última a partir de la noción de Bourdieu de *campo social*, en tanto espacio multidimensional en el que se hallan situados diversos actores sociales. Noción que permite considerar cómo se articulan entre sí las posiciones y estrategias de los actores involucrados y cuáles son las relaciones e interacciones que se producen entre las instituciones de la formación del profesorado. Se entiende entonces este campo como ese espacio de posiciones, estrategias y relaciones en el que se pro-

duce, reproduce y transforma el discurso especializado y, con ello, la forma de pensamiento y acción desde la cual se la practica, discute y regula.

Allí, la lucha entre los sujetos e instituciones es, esencialmente, una lucha por la legitimación de ideas y prácticas, y el poder simbólico -basado en la capacidad para definir lo que es bueno, correcto, científico, racional o razonable- representa la habilidad para clasificar, diferenciar y, sobre todo, hacer que otros del mismo campo reconozcan un cierto discurso como natural y legítimo.

Así, "(...) contiene interacciones dinámicas, localizaciones cambiantes y estrategias que ocurren para producir regulaciones en la formación del profesorado. Cada actor se encuentra situado en ese ámbito y pone en práctica una variedad de estrategias para mantener u obtener recursos." (Popkewitz, T.; Pereyra, M. A. (1994:44). Recursos que pueden consistir en legitimación social y cultural, ya que cada actor busca ser escuchado como la voz autorizada en lo relativo a la formación del profesorado.

El discurso de la reforma y la política espacial de la formación del profesorado

Las transformaciones introducidas en el sistema ponen también de manifiesto nuevas pautas de regulación, al conceder una importancia central a los textos, documentos y normativas oficiales que direccionan su dinámica y funcionamiento.

Las prácticas discursivas de la reforma sitúan a los sujetos en un conjunto de diferenciaciones que funcionan para dividirlos en espacios (Popkewitz, T., 1998). Estos *espacios discursivos* -construidos a través de sistemas de ideas, distinciones y divisiones- actúan funcionalmente generando principios que califican y descalifican e incluyen y excluyen a los individuos de la participación y de la acción. Así, los discursos construyen espacios sociales y definen una identidad producida como efecto de poder, mediante un sistema recursivo de reconocimiento desde el cual mirar, hablar y actuar sobre los sujetos y las instituciones. A su vez, contienen un sentido del "hacer" y del "desear" que debe ser interiorizado como una prescripción para la acción.

Como efecto del poder que estas regulaciones introdujeron en el campo de la formación del profesorado, los agentes y agencias involucrados se movilizan para resguardar su posición y no quedar excluidos de este. Campo que pareciera redefinir qué se incluye y qué se excluye, al es-

tablecer nuevas reglas, principios y prácticas, y al reconocer la presencia significativa de ciertas agencias de producción de bienes simbólicos que desplazan a las tradicionales.

El nuevo *conocimiento del profesorado* establecido desde el discurso instrumental de la reforma, se sustentaría en definiciones que son propiedad de comunidades de expertos, asignando así una mayor credibilidad a "los expertos" de la Universidad capaces de descifrar los nuevos códigos establecidos. La posesión de nuevas credenciales, especialmente las otorgadas por esta institución, se presentaría como un requisito y una garantía para la adquisición de ese "saber" que posibilita definir la tarea docente bajo el lema de la profesionalización. Lema sustentado en la premisa de que la docencia se haga más científica y profesional mediante un mayor tiempo de preparación que el actual y una necesaria diferenciación y especialización.

Desde el discurso oficial, la actualización permanente se plantea como la vía privilegiada para alcanzarlo. Desde la perspectiva de los docentes, se convierte en la llave para no quedar afuera del puesto de trabajo y estar en consonancia con las transformaciones establecidas.

En este sentido, la capacitación se convierte en un área en movimiento, de demanda, de búsqueda de respuestas, de explosión de concurrencia y de ofertas institucionales, en la cual aquellos docentes preocupados por la certificación, direccionan el consumo hacia la obtención de determinados créditos que les garanticen reconocimiento y legitimación.

Las disputas en el campo, entonces, se desarrollan no sólo alrededor de la posesión de las credenciales, sino también alrededor de quien las otorga, construyéndose de esta manera la legitimidad de los agentes y al mismo tiempo, la legitimidad de las agencias intervinientes en el juego.

En este marco, las instituciones de formación docente deben reestructurar sus modelos curriculares e institucionales, acordando, a su vez, convenios con las universidades. Por su parte, estas últimas deben resolver la *articulación* con los distintos niveles del sistema educativo, pero especialmente con las instituciones y propuestas formativas del nivel superior no universitario.

Ahora bien, estas prácticas discursivas asentadas en los textos oficiales asignan un sentido y un propósito determinado, adscribiendo una identidad institucional e individual e indicando qué tienen que hacer y quiénes deben ser los sujetos y las instituciones; sin embargo, no suponen una relación causal con las prácticas concretas de los agentes.

Así, cada institución singular es el espacio en el que dichas definiciones toman cuerpo a partir de la red de relaciones internas y externas en las que se inscribe. Es allí donde se abre la posibilidad para el desarrollo de *estrategias* individuales e institucionales y de “dinámicas” particulares que se concretan en espacios y sujetos con historias específicas.

En este sentido, desde un lugar de autonomía relativa, pero en el marco de las regulaciones establecidas, la Universidad es una de las instituciones del campo que define instancias de articulación prescriptas desde la normativa. Resuelve y concreta estrategias de intervención, construidas a partir del conjunto de relaciones producidas con las demás agencias implicadas en el sector. Estas interacciones parecerían convertirse en el “futuro socio-geográfico de la formación docente” (Hargreaves, A., 1999) que se tiende a organizar y, así, el presente proyecto de investigación intenta abordar este campo desde la “perspectiva de la geografía social”.

El abordaje socio-geográfico de la formación del profesorado y la focalización en la Universidad

Focalizar la mirada en la Universidad, como ámbito social destacado en la actual espacialización de la formación del profesorado, supone recuperar conceptualizaciones que posibilitan definir dicha perspectiva. Para ello, se retoman definiciones del mencionado autor y otras provenientes de la “geografía social”, que permiten dar cuenta del por qué indagar en el espacio como categoría significativa del campo y, dentro de él particularmente, de la formación docente continua.

En primer lugar, recuperar dichas nociones posibilita centrar la mirada en el análisis del espacio como producto social, particularmente marcado por los hechos y acontecimientos sociales. El espacio aparece, como una realidad eminentemente social, tanto por la incidencia de las intervenciones humanas que contribuyen a configurarlo, como por las influencias que ejerce en reciprocidad sobre la conducta de los grupos sociales. Desde allí y en tanto marco de expresión de la vida social, el espacio es, ante todo, el elemento esencial constitutivo del hecho social.

Así, el espacio, como ámbito de prácticas y de relaciones sociales inscriptas en la arquitectura, está determinado en parte por las condiciones materiales, físicas y técnicas y en parte también por las representaciones que sus habitantes y los de otros espacios tienen de él. En cada una de estas dimensiones, es al mismo tiempo producto, representación y símbo-

lo por medio de los cuales se manifiesta la dialéctica entre lo social y lo espacial. De esta manera, una geografía de las combinaciones socio-espaciales permite profundizar progresivamente en la complejidad de las relaciones e imbricaciones que se establecen entre el espacio como soporte de los hechos sociales y el espacio de las prácticas y las representaciones.

En este marco, la dimensión espacial se presenta como un supuesto indispensable y como un elemento constitutivo de cualquier proceso social. Y un proceso social de importancia lo constituye la cuestión de la formación del profesorado, que posee ciertas dimensiones espaciales que desde esta perspectiva y, en el contexto social actual, resulta importante develar: entre ellas, la significación del “capital espacial” como un elemento sólido de identidad y, por tanto, de diferenciación personal e institucional.

Las características políticas, económicas y culturales de la contemporaneidad impactan profundamente en la concepción, comprensión y vivencia que sujetos e instituciones poseen del tiempo y del espacio. En este contexto, las organizaciones institucionales con capacidad de prosperar parecerían ser aquellas caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad y la colaboración; lo cual implicaría la necesaria constitución de redes, alianzas y proyectos conjuntos más que la realización de funciones únicas, estables y permanentes. Sin embargo, advierte Hargreaves, la permeabilidad de sus límites difumina responsabilidades, roles y tareas en un marco espacial caracterizado por la movilidad constante. El carácter innovador requerido y la imprevisibilidad por ello generada constituirían notas contradictorias que ponen en constante flujo no sólo a las estructuras espaciales de las instituciones, sino también a los sujetos que las integran.

Así, sostiene Hargreaves se produce una tensión entre la dispersión y la desintegración de los grandes colectivos organizadores tradicionales y el surgimiento de nuevos lugares especiales y particulares que proporcionan significados, sentidos y fuentes de identidad. Tensión que se puede contemplar en la cambiante espacialización de la formación del profesorado, quien se desconecta de su fuente tradicional y se *desinstitucionaliza*, dispersándose y volviéndose a colocar en nuevos lugares, que asegurarían condiciones especiales y garantizadas de formación profesional.

Asentada en la consideración de que el espacio es una característica central de las instituciones y de las organizaciones sociales -en tanto ámbito específico donde se sitúa y distribuye la formación- la perspectiva so-

cio-geográfica implicaría el estudio de los espacios físicos que han sido creados para ella, junto con el análisis de las construcciones, percepciones y representaciones que sobre dicha espacialidad poseen los agentes involucrados en tanto contextos de interacción humana.

En este marco, la posición e importancia social de la formación del profesorado se definirían, en parte, por los espacios que han sido creados para ella a lo largo del tiempo y por los nuevos que, desde la reforma educativa, se tienden a crear. Nuevos espacios y relaciones entre estos que, redefiniendo sus límites físicos, reconfigurarían al mismo tiempo los límites de la identidad de quienes los ocupan, al decir de Hargreaves "(...) desafiando el sentido de quiénes son y a dónde pertenecen." Por ello, cuando las actividades de la formación de los profesores se trasladan de una institución a otra, no sólo se agrietan las fronteras físicas, sino también los límites sociales y psíquicos del ser y de la identidad. El desafío geográfico y administrativo de la reforma de la formación del profesorado es entonces un desafío psicológico, personal e institucional.

Estas distribuciones del espacio reflejan y refuerzan las distribuciones de la posición social. Por ello, la lucha por la formación del profesorado es una lucha sobre dónde y en qué dominios se sitúa y sobre las consecuencias que pueden tener para la práctica de la formación estos modelos de ubicación y control. Es una lucha espacial y política para ver quien controla la formación del profesorado (los profesorado, las universidades, los ministerios, las escuelas o una especie de combinación de todos ellos).

Sin embargo, cabe advertir que el espacio es relativo. Por ello a su vez, la visión que se tenga de la formación del profesorado depende desde el lugar que se la observe. Así, no hay una única realidad socio-espacial, sino sólo realidades múltiples y cambiantes.

Abordar entonces los actuales cambios, implica el esfuerzo de focalizar la mirada en un ámbito espacial particular: la institución universitaria, en este caso la Universidad Nacional de Córdoba, como espacio destacado de su actual geografía social. Especialmente en este estudio, centran-do la mirada en aquellas Unidades Académicas que ofrecen y desarrollan propuestas de actualización y capacitación (particularmente propuestas de "pos-titulación").

El caso de los Programas de “Pos-titulación”

Desde este marco teórico-metodológico y en función de algunas de las conclusiones arribadas a partir del estudio inicial -que indagó en el origen y en las perspectivas de formación docente desde las cuales la Universidad elaboró la oferta de los Programas de Postitulación (particularmente el caso de los Postítulos desarrollados por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba)- impacta y atrae especialmente la cuestión de la Universidad como espacio social destacado y la posición significativa que ella ocupa en relación con los múltiples focos y estrategias constituidas para la formación docente continua en el marco de la Reforma.

El reconocimiento de la Universidad como espacio de legitimación de las disciplinas y el saber científico y, a su vez, como espacio de legitimación de las profesiones, conduce a destacar su papel central y hasta modelizante en la formación y actualización docente. Como ámbito de particular prestigio, se procura contribuir a la profesionalización de la ocupación a partir de la institucionalización de diversos circuitos de actualización docente desde los que se intenta dinamizar la articulación requerida entre las propuestas de formación del nivel terciario no universitario y las que ofrecen las Universidades, posibilitando, estas últimas, la participación de los docentes de otros niveles del sistema en diversos programas de posgraduación.

En este sentido y considerando que los postítulos constituyen una experiencia inédita de formación continua para el resto de los docentes del sistema educativo -ofrecida desde el espacio de la Universidad- es pertinente profundizar la mirada en aspectos e instancias de estos, no trabajadas anteriormente. Desde allí, abordar: *las notas distintivas del espacio de la Universidad -como ámbito académico en el cual se sitúan y construyen estas propuestas- que imprimen huellas en su identidad; *el lugar en ese ámbito espacial de la formación docente y de la formación docente continua en particular, para indagar en los sentidos y significaciones asignadas a las propuestas de Postitulación y a su correspondiente acreditación; *las percepciones y representaciones que los agentes involucrados de la Universidad, poseen sobre la propia espacialidad institucional, en la cual se localizan las mencionadas propuestas de actualización, dirigidas hacia docentes que no transitaban por este ámbito de formación institucional; *el reconocimiento de las formaciones previas y el trayecto de los

postítulos para la continuidad formativa y la articulación con el grado universitario; *las relaciones e interacciones de los postítulos con otras propuestas institucionales de formación; *el valor y el significado atribuido a la acreditación otorgada; *la validez de la certificación en relación con la presencia y continuidad de los postítulos en el marco institucional de la Universidad; *la interrogación en torno al alcance de los Programas de postitulación como espacio de relación e integración entre propuestas de formación pertenecientes a ámbitos institucionales diferentes -el universitario y el no universitario o como espacio que no posibilita dicha conexión, estableciendo distinciones y legitimaciones diferentes que, por el contrario, clasifican y separan a las propuestas institucionales de formación y actualización.

En la etapa actual del proyecto, se focaliza nuevamente la mirada en los Programas de la Facultad de Filosofía y Humanidades que, por su especificidad y trayectoria en relación a la formación docente y particularmente a la formación docente continua, constituyen una experiencia significativa. Así, el contacto con el campo empírico y los hallazgos en el proceso investigativo respecto al carácter "alternativo" de estos, hicieron surgir nuevos interrogantes que abren la línea de indagación hacia una nueva preocupación: bucear en las repercusiones e implicancias que el desarrollo de estos programas tendría hacia el interior de la dinámica institucional de la Facultad y de sus propios docentes, ya que, destinados inicialmente hacia el afuera de la Universidad, generarían luego un espacio de revisión y debate sobre la propia formación de grado de los profesora-dos que se desarrolla en el interior de la Facultad.

En una etapa posterior, el proyecto se orienta a volcar la mirada en la formación docente de otras Facultades y dependencias de la Universidad Nacional de Córdoba, indagando en aquellas que ofrecen programas específicos de capacitación, actualización docente y articulación para los docentes de los demás niveles del sistema educativo. En esta instancia, el recorte estaría dado a partir de advertir cuáles de sus dependencias y unidades académicas ofrecen programas de postitulación u otras alternativas de actualización y desde qué definiciones y perspectivas, respecto a la formación docente continua localizada en el ámbito espacial de la Universidad, se las concibe y concretiza.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, Ediciones Nueva Visión, Argentina.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1995) *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Fernández Sívori, L. (2003), "Las propuestas de formación y actualización docente en el marco de los cambios planteados a partir de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior. Un estudio de caso desde la apertura de los Programas de Post-Titulación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba". Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Directora: Lic. Gloria Edelstein.
- Hargreaves, A. (1999), "Hacia una geografía de la formación docente", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J. F. (1999-Editores), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Ediciones Akal, Madrid.
- Hargreaves, A (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Ediciones Morata, Madrid. Primera Edición. (1999, tercera edición),
- Herin, R. (1982), "Herencias y perspectivas en la geografía social francesa", *Revista Geo Crítica*, Año VI, N° 41, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/geo41.htm>.
- Labaree, D. F. (1999), "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza; genealogía del movimiento por la profesionalidad docente", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Ediciones Akal, Madrid.
- Popkewitz, T. S. (comp.) (1994), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*", Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Popkewitz, T. S. (1998), "Ideología y Formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales". En *Revista de Educación*, N° 285, MEC, Madrid.

- Popkewitz, T. S. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Popkewitz, T. S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Prévot Schapira, M. F. (2000), "Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Bs. As.". En revista: *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. II, N° 7.