



EL “CONTROL DE GRUPO” COMO SINÓNIMO DE “BUENAS PRÁCTICAS”. LOS CLARO-OSCUROS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Karla Margarita Rodríguez Ortega

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

karla.rodriguez@aeefcm.gob.mx

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Las prácticas pedagógicas que desarrollan los futuros docentes se configuran como una actividad sustancial en los procesos de la formación inicial. El desarrollo de las prácticas educativas de la formación inicial va más allá de lo que plantea un programa educativo, ya que ahí se expresa una diversidad de saberes respecto a las tareas de enseñar y aprender. En su despliegue se muestran huellas de historicidad, contextualidad e individualidad a partir de los cuales se determinan formas de ser y de hacer las cosas; por lo cual, su exploración y análisis constituye un campo emergente para la formación inicial de docentes. La presente investigación se aborda desde una epistemología interpretativa, a partir del método etnográfico, lo que posibilita acceder a las condiciones y significaciones de situaciones particulares de la vida cotidiana de las prácticas educativas en una realidad social compleja, en una temporalidad determinada. Se desarrolla a partir de la observación de las prácticas pedagógicas en dos jardines de niños. Los resultados que se presentan giran alrededor de una categoría: El “control del grupo” como sinónimo de “buenas prácticas”, y es que, aunque con manifestaciones heterogéneas, el “control del grupo” se entretendió en la vida cotidiana como una línea de fuerza presente en las prácticas y en los discursos de los diversos actores, en donde se observaba una tendencia a asociarlo con “buenas prácticas” y “buena docencia”.

Palabras clave: Formación, Formación inicial de profesores, prácticas pedagógicas, educación preescolar

Introducción

Las prácticas pedagógicas que desarrollan los futuros docentes se configuran como una actividad sustancial en los procesos de la formación inicial. En el curriculum oficial, que en el contexto en el que se desarrolla esta investigación es el plan de estudios 2012 (correspondiente a la Licenciatura en Educación Preescolar), las prácticas se plantean como un eje articulador de los diversos saberes que se construyen en los diferentes cursos que integran la malla curricular. De este modo, se plantean acercamientos graduales a las instituciones que atienden el nivel educativo con la finalidad de que las y los estudiantes reconozcan y reflexionen respecto a las dimensiones que se interrelacionan en la práctica educativa, las condiciones de la organización y gestión escolar, así como las diversas interacciones pedagógicas que suceden en un aula preescolar como resultado de la intervención educativa. Se pretende, así, que al observar y analizar diversas prácticas, incluidas las propias, las estudiantes puedan comprender su carácter multidimensional y visualizarlas como una actividad que se transforma y se complejiza permanentemente (SEP, 2012).

Para garantizar que las y los estudiantes cuenten con una institución donde desarrollar sus prácticas, se implementan diversas estrategias y acciones, tanto a nivel estatal como en cada Escuela Normal, por lo que en el despliegue de las prácticas pedagógicas de la formación inicial participan autoridades educativas, educadores y profesores de la Escuela Normal, todos con formaciones, historias, experiencias, saberes, representaciones y expectativas de diversa naturaleza. Se reconoce, por lo tanto, que en las tramas que caracterizan las prácticas educativas, además de tener una complejidad en sí mismas, se entretajan diversas miradas que los diversos actores habrán de asumir, rechazar, debatir, analizar, reflexionar, contradecir, etc.

Como se puede advertir, el desarrollo de las prácticas educativas de la formación inicial va más allá de lo que plantea un programa educativo, ya que ahí se expresa una diversidad de saberes respecto a las tareas de enseñar y aprender. En el despliegue de las prácticas pedagógicas se muestran huellas de historicidad, contextualidad e individualidad, ya que, como se ha mencionado, en estas participan sujetos e instituciones con historias, saberes y representaciones de distinta naturaleza, a partir de los cuales se determinan formas de ser y de hacer las cosas; por lo cual, su exploración y análisis constituye un campo emergente para la formación inicial de docentes.

En función a lo anterior, se plantearon preguntas preliminares que permitieron problematizar y delimitar el objeto de estudio, algunas de éstas fueron las siguientes: ¿por qué es importante analizar las prácticas educativas de las futuras docentes? ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan las estudiantes en el desarrollo de sus prácticas educativas? ¿qué características tienen las prácticas educativas que se desarrollan como parte del proceso de formación inicial? ¿de qué manera el desarrollo de las prácticas posibilita o no el proceso formativo de las futuras docentes? Estos planteamientos permitieron definir los objetivos que orientaron la investigación, de los cuales solo se presentan dos para fines de este reporte de investigación,

mismos que se presentan a continuación: 1) analizar e interpretar las prácticas educativas como elemento nuclear de la formación de docentes; 2) acceder e interpretar los saberes y representaciones que subyacen a la intervención educativa de las estudiantes-practicantes.

El “control de grupo” como sinónimo de “buenas prácticas”

La formación inicial de docentes desde una perspectiva psicosocial se comprende como “la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional” (Ferry, 1997, p.5). Desde esta postura, se comprende que dicha formación habrá de estar enfocada en ofrecer espacios para la reflexión sobre sí y el desarrollo del pensamiento crítico como principales condiciones para que los futuros docentes configuren sus propias formas. De acuerdo con Ferry (1997), la formación inicial deberá trabajar sobre los saberes y esquemas de acción que salen a la luz al momento de enfrentar diversas situaciones en el aula, y que dejan al descubierto los dilemas y contradicciones propios de cada práctica educativa, por lo que estas situaciones se tendrán que explorar desde todos los puntos de vista. Para Rockwell y Mercado (1986), esto constituye más que un intercambio de experiencias y opiniones, ya que se requiere de un trabajo sistemático para la descripción y el análisis de las situaciones que acontecen en el aula, y que no se deberán abordar de manera espontánea, ni con el referente exclusivo de la práctica misma, pero sí deberán colocar en el centro las conceptualizaciones que subyacen a las decisiones docentes, y que significan las acciones de la práctica.

Estas prácticas, además, se despliegan en escenarios complejos, donde lo educativo y lo humano tienen lugar, de modo tal que al entrar en el universo de las interacciones es el ambiente el que las posee escapando, en parte, a las intenciones de los sujetos. Es así, que las prácticas educativas se configuran como sistemas complejos donde tienen lugar acciones, interacciones, retroacciones, interferencias, determinaciones y azares, lo que las caracteriza como espacios de incertidumbre y contradicción (Morin, 1994).

La presente investigación se aborda desde una epistemología interpretativa, lo que supone acceder, a partir de un trabajo de interpretación, a los sentidos, significados y representaciones que subyacen a las acciones de la práctica en el entramado de una institución educativa, teniendo como marco los procesos de la formación inicial. El método etnográfico (observación), orienta esta investigación, ya que tiene como base fundamental el trabajo de campo y la inmersión prolongada del investigador en un contexto específico, lo que posibilita acceder a las condiciones y significaciones de situaciones particulares de la vida cotidiana de las prácticas educativas en una realidad social compleja y en una temporalidad determinada; también, posibilita el desarrollo de la escucha activa, la cual se da en las diferentes interacciones que suceden durante la inmersión y en el desarrollo de las entrevistas que se realizan posteriores a la práctica, y que permiten comprender, a partir de reflexiones sistematizadas, cuáles son las racionalidades subyacentes a las decisiones que configuran sus prácticas (Hammersley y Atkinson, 1994; Bertely, 2000; Rockwell, 1999, 2009). Plantear la investigación etnográfica a partir de la mirada de la vida cotidiana de Heller (1985;1994) permite comprender que, si bien,

las prácticas se realizan en instituciones en las que se han definido modos de ser y de hacer, éstas no sólo se configuran a partir de procesos de reproducción, sino también de resistencia, y ambas coexisten en las acciones que despliegan las estudiantes.

El trabajo de campo se desarrolló con el seguimiento a tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. La investigación se desarrolla a partir de la observación de las prácticas pedagógicas en dos jardines de niños, uno donde se realizaron las prácticas del sexto semestre y otro donde se llevaron las prácticas del último año de la formación inicial, por lo que, en este punto, vale la pena aclarar que el acercamiento a las prácticas educativas de la formación inicial se considera sólo a partir de la observación en los jardines de niños, y de las posteriores entrevistas realizadas a las estudiantes. Temporalmente, el trabajo empírico se desarrolla durante el primero y segundo semestres del 2018, la inmersión en las instituciones educativas se planteó conforme al calendario de prácticas de las estudiantes, en total 10 semanas.

Los hallazgos que se presentan son el resultado de un arduo trabajo de sistematización, así como de interpretación y análisis de la información, en los que se da evidencia de los sentidos, significados, saberes y representaciones construidos por los sujetos–objeto de investigación en razón del despliegue de sus prácticas educativas, en el entramado de la vida cotidiana de dos instituciones educativas de educación preescolar, y teniendo como marco las particularidades curriculares, institucionales y de gestión escolar que caracterizaron los procesos de la formación inicial en los semestres ya mencionados. Se presenta información correspondiente a una categoría organizadora, de las tres que emergieron a partir de la investigación empírica, y que corresponde a la intervención en el aula. Esto a partir de los registros de observación y las entrevistas realizadas, posteriores a la práctica. Durante las entrevistas, las estudiantes tuvieron la posibilidad de confrontarse con sus propias prácticas, a las cuales tuvieron acceso a partir de revisar los registros de observación, mismos que se presentaron lo más apegados a la realidad en la que se desarrollaron. Esto posibilitó romper con la inercia que prevaleció en su formación de revisar sus prácticas a partir de los mismos esquemas de actuación desde los que estas se desplegaban, como bien reconocieron las estudiantes que sucedía con las reflexiones expresadas en sus diarios de trabajo y con aquellas evaluaciones prescriptivas tendientes en sus procesos de formación, y presentes en las tareas de acompañamiento.

Estas reflexiones dan evidencia de cómo las estudiantes tomaban decisiones desde marcos de actuación que les generaban certidumbre y seguridad, y que se encontraban alineados con la cotidianeidad de las instituciones en las que se desplegaron sus prácticas educativas (Perrenoud, 2004). Se puede apreciar, en este sentido, una recursividad de las prácticas con la dinámica escolar, con prácticas de educadoras, con prácticas de algunas compañeras y con las de algunos profesores de la Escuela Normal, por lo que se observa un movimiento circular de reproducción de actividades que, si bien, se pueden considerar “eficaces” o atractivas, dejaron de mirar las finalidades educativas y a los sujetos. Los resultados que se presentan giran alrededor de una categoría: El “control del grupo” como sinónimo de “buenas prácticas”, y es que, aunque con manifestaciones heterogéneas, el “control del grupo” se entretejió en

la vida cotidiana de ambas instituciones como una línea de fuerza presente en las prácticas y en los discursos de los diversos actores, en donde se observaba una tendencia a asociarlo con “buenas prácticas” y “buena docencia”.

Esta categoría formaba parte del cotidiano de las evaluaciones que las educadoras hacían a las estudiantes, así se podían encontrar frases escritas que invitaban a su implementación y reforzamiento en el aula, tales como: “continúa trabajando el control del grupo”, “implementa estrategias para el control de grupo”, “recuerda en todo momento trabajar las reglas en el grupo”, “te falta control de grupo especialmente con los niños que lo demandan más”, “se puede tener mejor control de grupo al modular la voz, usando los niveles de voz según sea la actividad”. Aunque en menor cantidad, también se encontraron evaluaciones en las que se hacían comentarios positivos, mismos que invitaban a las estudiantes a continuar reforzando el llamado “control grupal”, por ejemplo: “muestras un buen control de grupo, eso es resultado de estar manejando las reglas en todo momento”, “bien por retomar el código de conducta, tienes mejor control de grupo”, “tuviste mejor control de grupo al implementar el llamado de atención con cantos”, “bien por recordar constantemente las reglas”, entre otros. La evaluación de las educadoras tenía un papel preponderante en las prácticas de las estudiantes como un dispositivo que, más allá de ofrecer mediaciones para que las estudiantes reflexionaran sobre aquellos saberes y representaciones subyacentes a su intervención en el aula, se orientaba a mantener los mecanismos y técnicas disciplinarias normalizadas en las instituciones, dirigidos a “regular” el comportamiento de los sujetos como sinónimo de “control grupal (Souto, 1999).

Elizabeth construyó un fragmento de su experiencia con la primera educadora con la que estuvo realizando sus prácticas en uno de los jardines de niños:

Me invitaba mucho a reflexionar, pero algo que también me dejó fue su forma tan cruel de decirme las cosas. Por ejemplo, yo sentí cruel el día que me dijo: –es que tú traes actividades en las que los niños están parados. Entonces, yo entró, y les tengo que levantar la voz para que se sienten. Entonces, qué papel quieres jugar, ¿la maestra “cositas” o la maestra que va a poner orden? –, y yo me quedé así, ¿entonces está mal?, o sea, ¿mis actividades están mal?, y me dijo: –porque, ¿en qué papel me dejas a mí? En que los niños me vean mal a mí y no a ti–, y yo dije: –¡claro! –, obviamente, porque en algún momento yo llegó a descontrolar a su grupo, y cuando yo me voy, ella se queda con ellos. (EE2161018)

En este ejemplo, se puede apreciar una presión por parte de la educadora para que la estudiante se ajustara a aquellas actividades normalizadas en el aula, enfatizando en el papel que tenían ambas en “poner orden” en el salón, y desestimando aquellas actividades orientadas a romper con el orden establecido. También, se evidencia una representación construida por las estudiantes, que estuvo presente durante las entrevistas, en donde afirmaban que el grupo “pertenece” a las titulares de los grupos, ya que ellas, como estudiantes–practicantes, estaban ahí de manera intermitente, por lo que con base en esta idea de no pertenencia creían que se tenían que ajustar al estilo de cada educadora

La siguiente reflexión muestra el constante dilema al que se enfrentaban las estudiantes en la cotidianeidad de sus prácticas educativas, entre desarrollar actividades con mayor libertad y movimiento para los niños, o ajustarse a las peticiones y representaciones de las instituciones orientadas a “tener mayor control del grupo”

Una maestra le comentó a otra que mi maestra me ayudaba mucho a controlar el grupo, porque yo no tenía control de grupo [...] O sea, ellas esperan que cuando vamos caminando a alguna actividad vayan en fila y no hablen, cuando a mí me gusta dejarlos libres [...] En un momento si me sirve, porque digo: –tengo que marcarle límites al grupo–. Pero, me siento mal, porque estoy agarrando un poquito de todo, pero con más conciencia, lo decido hacer para estar bien con los demás, no porque diga está bien por mí, sino para estar bien con los demás (EE3210219).

La estudiante en esta reflexión logró identificar cómo algunas de sus decisiones, de manera consciente, buscaban responder a ciertas peticiones institucionales, ya que, esto le permitía “estar bien con las docentes”, y sobrevivir a la dinámica escolar.

El “control del grupo”, como ya se ha afirmado, se evidenciaba cuando los niños permanecían sentados, callados y atentos durante el desarrollo de las actividades; también, cuando demostraban obediencia ante las reglas impuestas, por ejemplo: trasladarse a su salón formados en una fila. El “control de grupo” como sinónimo de “buenas prácticas” significaba, entonces, que las estudiantes dieran las reglas claras a los niños, que se mostrarán firmes ante cualquier indicación, y que en el desarrollo de sus actividades no rompieran con ese orden impuesto, o no provocaran un “desorden innecesario”. Por lo que, en sus prácticas, de manera natural, quedaban fuera aquellas actividades orientadas al libre movimiento, al juego, al uso de tonos de voz elevados, al desorden, etc. Es decir, a todo aquello que diera la impresión de generar “desorganización” o “no control”, ya sea en el aula o en cualquier otro espacio de la institución.

Las estudiantes–practicantes orientaban la organización y el despliegue de sus actividades desde estos marcos, es decir, reglas claras, indicaciones precisas, actividades “controladas”, que no contribuyeran a generar “desorden” o “caos”. De esta manera, las prácticas se configuraban, habitualmente, a partir de ejercicios diversos que los niños realizaban individualmente en hojas de papel, en donde tenían que colorear, recortar, completar, tachar, pegar, etc. En las pocas actividades que se llegaban a realizar con pintura o con cualquier material que pudiera poner en riesgo el orden en el salón, se planteaban acciones sencillas, individuales, en las que participaban pocos niños, mientras los demás jugaban con diversos materiales esperando su turno, o bien, en las que sólo participaban uno o dos niños, mientras los demás eran sólo observadores. En los casos en donde todos los niños llegaban a realizar la misma actividad, generalmente, ésta se desarrollaba a partir de modelos establecidos que los niños tenían que seguir, y en donde se daban indicaciones precisas de lo que se tenía que realizar.

Una de las estudiantes, por ejemplo, en una de las entrevistas, mencionó que evitaba proponer actividades como pintar, ya que, de acuerdo con sus palabras, al implicar mayor libertad para el niño, con mayores posibilidades para explorar y crear, ella tenía que considerar una mayor

cantidad de elementos en la planeación y en la intervención para que “no se salieran de control”. La estudiante–practicante reconocía que este tipo de actividades, así como aquellas que involucraran experimentar, eran las que menos realizaba en sus prácticas, ya que le generaban tensiones e inseguridades respecto a todo aquello que podría suceder que se encontraba fuera de su alcance, como que los niños se pintaran la ropa, que ocurrieran algunos accidentes, que se desordenara y se ensuciara el salón, y que esto pudiera provocar alguna opinión negativa sobre sus prácticas. Esto, sin dejar de mencionar, que en las instituciones educativas había un sobrado interés por priorizar las actividades de lenguaje escrito y pensamiento matemático, sobre otros campos formativos, así como los ejercicios con lápiz y papel.

Cuando planeaba las actividades regularmente se olvidaba de lo más importante, de los niños. Esto como resultado de estar pensando en cómo le iba a hacer para que las actividades se ajustaran a los tiempos programados, cómo la iba a organizar para que saliera conforme lo escribió en la planeación, cómo evitaría accidentes o posibles eventualidades, qué iba a decir su educadora o los profesores de la Escuela Normal cuando la observaran, etc. Es de este modo, que, tanto en la planeación como en la acción, se iban diluyendo las finalidades y se iban desdibujando los actores principales de su actividad educativa.

Cuando estoy planeando estoy pensando en todo, menos en lo más importante que son los niños de mi salón. Estoy pensando qué van a decir (los profesores), cómo me voy a sentir yo, todo esto. Siento que los niños no me van a entender, que les voy a tener que explicar muy detalladamente, por qué y para qué, porque también está la cuestión de que tengo que dar las consignas bien claras y evitar las diversas posibilidades que puedan pasar. Entonces, trato como de decirles casi casi, vas a pegar el rojo en el rojo, el azul en el azul, el verde en el verde, y así, siento que yo me siento más segura de evitar estas posibilidades que me lleven más tiempo, porque ya en mi planeación yo ya puse un tiempo, entonces se supone que tengo todo un orden de mis actividades, y entonces estoy como evitando todas estas cositas.(PEE1170818)

En la lógica de la estudiante, cuando ella realizaba actividades de pintura, estas siempre le tomaban más tiempo del que había considerado en la planeación, esto debido a que siempre surgían situaciones que no había previsto, lo que significaba que la organización que había establecido en su plan no se cumpliera, y eso era motivo de observaciones por parte de las educadoras, pero también de algunos profesores de la Escuela Normal. En esta lógica, se observa, nuevamente, una tendencia a considerar las prácticas como acciones lineales y sucesivas de relaciones, de interacciones, y de acciones, en la que se obvia o se niega la complejidad en la que estas se desarrollan. Las alumnas parten de un supuesto: “yo enseño, ellos aprenden, y para eso se requiere que estén sentados y callados”, y dejan de considerar aquellos elementos aleatorios presentes en las aulas, que afectan la relación de la enseñanza y el aprendizaje, como la condición y disposición de cada estudiante, la variedad de situaciones que acontecen en los espacios educativos, el tipo de interacciones que se generan en el aula, la sinergia grupal, la relación con el saber y el poder, entre otros, que complejizan la relación educativa, y la

caracterizan como poco previsible, donde el azar, el caos y la incertidumbre tienen lugar (Diker y Terigi, 1997; Souto, 2000).

Reflexiones

Se puede afirmar que el llamado “control de grupo” tenía un lugar sustancial dentro de las decisiones que configuraban las prácticas de las estudiantes–practicantes, ya que era a partir de esta categoría es que se decidían las actividades, la organización, las consignas, los tiempos, la participación de los niños, y también la de ellas. Pareciera, en estas representaciones, que tener “control de grupo” posibilitaba una buena intervención y no al revés. En ningún momento, de acuerdo con algunas reflexiones de las estudiantes, ni en las escuelas de prácticas ni en la Escuela Normal se había reflexionado sobre la relación que podría existir entre el llamado “control de grupo” y la organización y el despliegue de las actividades que se realizaba en las aulas, ya que se advertían como dos aspectos que caminaban de manera separada en el salón, aunque con cierta influencia del primero sobre el segundo.

En este trabajo de observación se identifica que las prácticas de las estudiantes están sustancialmente orientadas en mantener la disciplina y el control grupal, por lo que las acciones, las estrategias y los medios que se utilizan están orientados a conservar ese orden. Existe una percepción de los alumnos como sujetos pasivos, dóciles y receptores, no se les reconoce desde su complejidad, opacidad, sus posibilidades de resistencia, y negatricidad; es sobre esta percepción que se organiza la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Estas prácticas ponderan unos conocimientos sobre otros, de tal modo que se le da más peso a aquellos que son socialmente valorados y demandados como pensamiento matemático y lenguaje, quedando de lado el arte, el cuidado personal, el reconocimiento del medio natural y social, prácticas de cuidado del medio ambiente, entre otros. También se observa que las actividades que conforman la dinámica escolar, aquellas que se denominan actividades cotidianas como saludo, pase de lista, recreo pedagógico, educación física, inglés, desafíos matemáticos, entre otras, ocupan gran parte del tiempo escolar, por lo que son pocas las actividades en las que las estudiantes tienen la posibilidad de decidir; en éstas se observa un ajuste constante en el que se busca responder a las diversas solicitudes y criterios de evaluación de la institución y de la Escuela Normal. Las estudiantes, en este sentido, colocan en un segundo plano las finalidades de aprendizaje del nivel educativo que se atiende, así como los medios que utilizan, centrándose así en el desarrollo las tareas como una evidencia de aprendizaje, y que muestran el éxito de una actividad.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Diker, G; Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina, Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (1º edición). México, Paidós.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2º ed.). Buenos Aires, Paidós.
- Heller, A. (1985). *Historia de la vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo.
- (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Rockwell (1999). "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell E. (coord.). *La escuela cotidiana* (3º ed.), pp.10-57. México, Fondo de Cultura Económica.
- y Mercado Ruth (1986). "La práctica docente y la formación de maestros". En Rockwell E. y Mercado R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, pp.63-75. México, Cuadernos de Educación DIE, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Souto, M. (1999). "El dispositivo en el campo pedagógico". En Souto, M; Barbier, J.M; Cattaneo, M; Coronel, M; Gardulewicz, L; Goggi, N; et.al. *Grupos y dispositivos de formación*, pp. 67-73. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.