



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

EL SISTEMA ESTATAL DE FORMACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIA PARA SU CONSTITUCIÓN

Isidro **Barraza Soto**¹ y Laurencia **Barraza Barraza**¹

¹Centro de Actualización del Magisterio Durango. C. Independencia No. 121 Nte. Tel. Fax. 6181301529,

Correo: barrazasi@yahoo.com.mx y laura_bza@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se centra en investigar las estrategias para constituir el Sistema Estatal de Formación Docente en Durango, Méx., una política educativa derivada del mandamiento consignado en la Ley General de Educación de 1993. La elaboración de la pregunta central de investigación es: *¿Cómo podría constituirse El Sistema Estatal de Formación Docente en Durango?*, lo que condujo a plantear el objetivo: *“Identificar las estrategias para constituir el Sistema Estatal de Formación Docente en Durango.”* La investigación reviste un enfoque de carácter cualitativo y se utilizó una combinación de métodos de este tipo: El estudio de Caso y la Teoría Sustentada. Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista semi estructurada y la observación participante. De los resultados encontrados, se presentan las opiniones de los informantes clave relacionados con la integración del sistema, sus implicaciones normativas y las culturales. Encontramos que el *Sistema* está diseñado desde la Teoría General de Sistemas, pero que en la cotidianeidad, éste funciona más de acuerdo a la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann.

Palabras clave: *Sistema, Sistema Estatal de Formación docente, estrategias.*

Abstract

This paper is centered in researching the strategies in order to build The

State System of Teacher Education in Durango, Mexico, An educative politic which was derived from the commandment consigned in the General Law on education in 1993. It was developed from the question: How would The State System of Teacher Education constitute in Durango? And the goal: "Identify the strategies to build The State System of Teacher Education in Durango". The research is of a qualitative approach and a combination of this kind of methods was used such as: case study research and the grounded theory. The data collection methods were the semi structured interview and the observation by stakeholders. The paper shows, from the found outcomes, the principal informants' opinions which are related with the integration of the system and their implications both normative and cultural. We found that the system is designed from the general system theory however in the quotidian; the system works more according to Social Systems Theory by Luhmann.

Key words: System, State System of Teacher Education, strategy.

Introducción

En México, en 1992, en virtud del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) la reforma al sistema de normales se convierte en una imperiosa necesidad, lo cual se plasma con mayor claridad en la Ley General de Educación de 1993. En el artículo 20 de esta ley, se establece la obligatoriedad de constituir un sistema nacional y subsistemas estatales de formación docente, al consignar que "las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros".

Sin embargo, es hasta diez años después, en el 2003, cuando en el país se realiza un movimiento nacional para poner atención a este mandato jurídico, para lo cual se reúne el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), presidido por el entonces secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra y todos los secretarios de educación o sus similares en las entidades federativas.

Para llevar a cabo esta tarea se constituyó lo que se denominó el “Equipo Coordinador Nacional”, la instancia operativa que conduciría la reforma al sistema normalista y estuvo integrada por funcionarios federales y estatales de este nivel e integrantes de las propias normales. La discusión esencial en esta reforma normalista, era la constitución del sistema nacional de formación docente. La discusión sobre la constitución de dicho sistema se planteó en tres niveles: a) federal. En este ámbito los señalamientos versaban entre la existencia o no del sistema; algunas voces aseguraban que éste no existía; otras afirman que sí, puesto que se contaba con instituciones, planes y programas de estudio, una planta docente y alumnos. Otra postura más conciliadora afirmaba que el sistema existía, aunque éste se encontraba desarticulado, con vacíos, ambigüedades y duplicidades. Sin embargo, entre los constituyentes del equipo nacional nunca se discutía sobre el concepto de sistema, mucho menos sobre las diferentes teorías de sistemas b) en el ámbito estatal, esta discusión no se daba; sin embargo, se percibía con claridad lo que a nivel nacional se discutía: las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, trabajaban con la inercia que las caracterizaba antes del ANMEB y de la emisión de la LGE. Es decir, trabajaban en forma desarticulada; para sus directivos, poco o nada significaban las autoridades normalistas estatales; buscaban competir más que colaborar. Las instituciones y sus directivos tenían un trato diferenciado por parte de autoridades locales y federales, llegando al extremo de que varios docentes normalistas no identificaban la existencia de una instancia local encargada de la atención a sus problemas.

Ante esta problemática, surge la inquietud: ¿por qué a diez años de lo establecido en la LGE no había sido posible la constitución del sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente? Derivado de esta interrogante, nos propusimos desarrollar una investigación, planteándonos la siguiente pregunta: ¿Cómo podría constituirse el Sistema de Formación Docente en Durango? La pregunta condujo a plantear el siguiente objetivo: *“Identificar las estrategias para constituir el Sistema Estatal de Formación Docente en Durango”*.

El análisis del estado del conocimiento realizado por Messina (1999) permitió identificar un vacío en relación con el comportamiento de los

sistemas de formación docente en los países de América Latina y detectar cómo ha sido abordado el tema de la formación docente en las naciones de la región: se hace alusión al aspecto pedagógico, curricular y de las condiciones de trabajo de maestros y alumnado, pero no se aborda la formación docente desde la óptica de la política pública con una visión sistémica; es decir, se alude al “*sistema de formación docente*”, entendiéndolo como un conjunto de instituciones articuladas bajo planes y programas de trabajo y la misión de formar docentes pero sin señalar sus componentes y elementos característicos de un *sistema*.

Por su parte, Álvarez et al. (2002) se plantean el objetivo de formular y fundamentar alternativas y estrategias para la integración de sistemas estatales a partir de las propuestas de los protagonistas de las propias instituciones y de otros actores interesados en la formación de los maestros. Estos investigadores concluyeron que los principales problemas que afectan a los programas de formación docente son: a) selección inadecuada de aspirantes al magisterio; b) falta de selección y formación apropiada de los formadores de los maestros; c) ausencia de trabajo colegiado entre los maestros normalistas; y d) imposición de programas de gestión excesivamente centralizados y burocratizados.

El sistema de formación docente, según Oria Razo (2003) se concibe como un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que deben operar bajo la conducción de las autoridades estatales para poder adaptarse a las condiciones locales. Deceano (2003) lo define como una política educativa de carácter nacional e integral tendiente a revisar tanto el aprendizaje de los alumnos como el de los maestros tomando en cuenta el contexto en que se da el hecho educativo. Arnaut (2004) lo entiende como el conjunto de elementos insertos en el campo educativo que se refieren a la docencia, aunque no respondan de manera específica a él. Explica que los elementos se interconectan entre sí, dando origen a un entramado que da cuenta de la relaciones intra e inter sistema.

De la aportación de estos autores se pueden identificar una serie de componentes que le dan cuerpo al concepto de sistema de formación docente, tales como: a) instituciones educativas; b) autoridades; c) educadores; d) estudiantes; e) planes y programas; f) normatividad; y g)

aspectos organizativos y administrativos.

Estas conclusiones nos hicieron profundizar sobre el concepto de *sistema* e identificar tres teorías que lo abordan: a) la Teoría General de Sistemas (TGS); b) La Teoría de las Organizaciones (TO); y c) La Teoría de los Sistemas Sociales (TSS) de Niklas Luhmann, mismas que nos llevaron a realizar una caracterización del Sistema de Formación Docente, la cual se describe en párrafos subsecuentes.

El sistema desde la Teoría General de Sistemas

Desde la (TGS) el sistema estatal de formación docente sería un subsistema complejo de componentes inter actuantes que forma parte de un supra sistema; al mismo tiempo, es el supra sistema de las instituciones formadoras de docentes. Es decir, en el sistema existe una relación jerárquica que lo subordina respecto de unas instancias y al mismo tiempo lo ubica por encima de otras (Arnold y Osorio 1998). Este sistema está compuesto por elementos que se interconectan, lo que les permite intercambiar información para lograr la multiplicidad de fines, objetivos, metas y propósitos, que son su razón de ser: la formación de maestros. Estas características lo convierten en un sistema abierto y flexible, que le permite mantener relación con otros subsistemas similares del país y con otros subsistemas educativos, que si bien, jerárquicamente le son ajenos, sus objetivos le son propios, como por ejemplo, el de educación básica.

El de formación docente es un sistema complejo y se ajusta al modelo: Entrada--"Proceso"--"Salida, porque a él ingresan educandos que mediante la influencia de los planes, programas, métodos, materiales y educadores, se genera un producto, el cual contiene nuevos conocimientos, principios, valores y una visión diferente, características resumidas en un profesional de la docencia. El sistema de formación docente desde la TGS sería además un ente que evoluciona, que posee entropía negativa, equifinalidad y límites definidos.

Sin embargo, el sistema de formación docente, concebido desde TGS tiene una debilidad: conceptualmente, la suma de sus partes siempre será

igual al todo, por tanto, éste representa un modelo que no satisface las necesidades que los tiempos actuales exigen a las instituciones formadoras de docentes.

El sistema desde la teoría de las organizaciones

Desde la (TO), al sistema se le advierten dos elementos a los cuales se les otorga una mayor relevancia: a) el entorno y su impacto en el sistema; y b) la sinergia derivada de la articulación de sus partes. Pariente Fragoso (2001) señala que el sistema es un conjunto de componentes cuyos elementos, al interactuar y funcionar de manera interdependiente, formando un todo complejo y organizado dentro de un entorno, se obtiene un resultado mayor que el que las partes pudieran tener funcionando de manera independiente. Esta visión advierte que es posible articular un sistema que vaya mejorando gradualmente el producto elaborado. Esto, trasladado a las funciones del sistema de formación docente, nos señala que al establecer una estrategia articuladora de planes y programas educativos; educandos y educadores; objetivos; metas y propósitos; e IFAD's, bajo los principios de equifinalidad y sinergia, la calidad del sistema crecerá gradualmente, ya que la influencia que el entorno tenga sobre éste será atendido conjunta y proactivamente, lo que le permitirá adecuarse o adelantarse a los impactos que aquél les genera.

Tomando en cuenta que de acuerdo con la TO el resultado general es mayor a la suma de las partes, podemos decir que los resultados del sistema de formación docente estarían por encima de, si solamente se hiciera una evaluación de sus partes o bien se intentara hacerlo de manera aislada; por ejemplo, que se evaluaran los conocimientos adquiridos de los estudiantes, que se evaluara la capacidad de los docentes, las características de las instituciones, la administración de las mismas, la pertinencia de los planes y programas; es decir, si todo lo anterior se hiciera de manera fragmentada y tratando de unir las partes, el resultado sería escaso o limitado. En cambio, si se articulan los esfuerzos, los resultados estarían por encima de esa totalidad, serían más ilustrativos y podrían establecerse relaciones que en el esquema de la TGS sería difícil hacerlo, porque hay una parcialización o fragmentación en ellos.

El sistema de formación docente desde la Teoría de los Sistemas Sociales

De acuerdo con la TSS de Luhmann, el sistema reúne características que lo hacen diferente de las visiones anteriores: a) el punto de partida es la diferencia y no la unidad, donde la diferencia se da entre el sistema y el entorno; b) es cerrado, aunque tiene la peculiaridad de abrirse y cerrarse para permitir la interpenetrabilidad que le permite al sistema colaborar con otros, ya que el sistema puede prestar ayuda, pero no realizar las funciones de otro; c) es autopiético: crea los elementos y las condiciones que le permiten producirse a sí mismo; d) es autorreferente: todas las operaciones para producirse a sí mismo las realiza dentro del sistema y no fuera de él; e) es un sistema cuyos elementos son las comunicaciones, entendidas no como la mera transmisión de información, sino compuesta por tres características: información, comunicación y comprensión; f) debido a los cambios acelerados, no existe sincronía entre los cambios producidos en el sistema y los del entorno; esto es necesario porque los cambios del entorno obligan al sistema a producir los elementos que generen su propio cambio y así buscar el acoplamiento estructural entre sistema y entorno; g) el sistema tiene identidad y diferencia, lo que lo hace único y diferente a los demás; h) los elementos en el sistema son unidades indescomponibles; i) ubica al hombre fuera del sistema; j) está compuesto por elementos que son inestables y la sustitución de los que desaparecen es aleatoria, ya que todos tienen las mismas posibilidades de surgir. Por esta razón la reproducción autopiética del sistema es azarosa; k) la anterior característica hace que la autocreación del sistema resulte carente de intencionalidad o finalidad, ya que no se puede diseñar un modelo de sistema si no se conocen los elementos que habrán de constituirlos; l) el sistema es doblemente complejo. La primera complejidad es porque en virtud de la extensión del sistema, llega el momento en que cada uno de sus elementos no tiene capacidad para comunicarse con todos los demás. La segunda complejidad se entiende como la falta de información al interior del sistema para poder comprender y describir su entorno o autodescribirse; m) es entrópico, porque la información sobre cada uno de sus elementos no permite ninguna conclusión sobre los otros; por ello, el elemento que sustituye al que desaparece tiene la misma posibilidad de surgir que los demás; su aparición es aleatoria como es, por la misma

condición, aleatoria la autoconstitución del sistema. Esto lo obliga a un cambio permanente y ello le genera una estabilidad dinámica que hace posible la determinación de su estado siguiente; n) tiene límites, cuya doble función consiste, por un lado, en marcar las fronteras del sistema y por otro, servir de puente entre éste y el entorno. El límite separa elementos pero no necesariamente relaciones.

Materiales y Métodos

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que de acuerdo con Patton (1980; 1987; 1990; citado por Newman y Benz, 1998), la metodología cualitativa se basa en el supuesto de que el estudio de la conducta humana es diferente del estudio de los fenómenos no humanos. Para Stake (1998), el propósito de la investigación cualitativa es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. Se utilizó una combinación de dos métodos cualitativos: El Estudio de Caso y la Teoría Sustentada.

Gundermán (2004), señala que el estudio de caso es utilizado en campos como las ciencias humanas, entre ellas, en la Educación y en la Administración Pública. Afirma que este tipo de estudios aspira a desarrollar inferencias, lo que supone prestar atención a otros casos con los cuales contrastar o de los cuales forma parte y es utilizado en investigaciones de carácter exploratorio y descriptivo. Los instrumentos y técnicas de obtención de información fueron la entrevista semi estructurada y la observación participante. Los participantes fueron funcionarios del orden federal, del estatal y directores de las IFAD's. La información se sistematizó utilizando el instrumental de la teoría fundamentada: a) se adoptó el muestreo teórico, b) las entrevistas y la información recabada como observador participante, fueron sistematizados aplicando la codificación abierta, la axial y la selectiva. Mediante la codificación abierta y la axial, se elaboraron categorías y subcategorías que fueron analizadas, buscando la relación existente entre lo encontrado en el marco teórico y en la información empírica. Posteriormente se realizó un ejercicio de codificación selectiva para detectar la categoría principal.

Resultados y Discusión

Se presentan los resultados sólo de tres categorías de las 9 encontradas ya que éstas se relacionan directamente con la pregunta formulada en esta investigación.

En relación con la “Integración del Sistema Estatal”, las preguntas se hicieron en función de la existencia o no del sistema, donde recuperamos que los informantes refieren que existe un sistema o al menos partes de él: se cuenta con educandos y educadores, planes y programas de estudio, una estructura administrativa estatal que coordina las actividades de las IFAD’s,. Se detectó otro grupo, que reconoció la existencia de algunos elementos del sistema, pero los consideraron insuficientes para constituirlo, los percibieron desarticulados y desvinculados entre sí y sus actividades. Señalaron que las IFAD’s funcionan desvinculadamente, esto les impide hacerlo con una visión de sistema estatal. Esta opinión coincide con la visión luhmanniana respecto de la necesidad de la articulación de los elementos, ya que para este autor, “un sistema solamente puede constituirse o cambiar en tanto que sus elementos se relacionen” (Luhmann, 1990, p. 64).

Los elementos del sistema que con mayor facilidad se identificaron fueron las IFAD’s. Este bloque de entrevistados sugirió la existencia de un sistema estatal difuso, en proceso de construcción o acorde a las condiciones locales de la entidad. Otro grupo de informantes reconoció la viabilidad del sistema, sólo que para ello se requiere de una reforma al mismo, la cual sería posible desde dos espacios: desde las propias escuelas normales o desde el sistema en su conjunto. Otro bloque señaló que ha habido intentos previos tendientes a la integración del sistema y basa sus argumentos tanto en la aprobación de la ley educativa local como en la creación de la Coordinación de Formación y Superación Profesional, dependiente de la Secretaría de Educación en el estado de Durango.

El análisis de esta información permitió hacer algunas inferencias: a) los informantes no tienen bien definido un concepto de *sistema*: se refieren a la formación docente como todo aquello que está relacionado con este servicio educativo: instituciones educativas, planes y programas, etc.; b) en el caso de los teóricos abordados, sucede lo mismo, excepto

con Martínez Olivé (2003) y Arnaut (2004), quienes se acercan en su visión del sistema de formación al modelo de Kast y Rosenzweig (1996); c) para unos y otros, los elementos visibles del sistema de formación docentes son las IFAD'S; d) ubican a las autoridades educativas relacionadas con el sistema, pero fuera de él y a los alumnos como usuarios del mismo. En esta exclusión de autoridades y alumnos del sistema se advierten dos nociones luhmannianas: a) el hombre no pertenece al sistema y b) "son los acontecimientos derivados de la comunicación los productores del sistema y no el hombre" (Luhmann, 1998, p. 59).

En relación con las implicaciones normativas en la integración del sistema, se detectaron factores obstaculizadores. Uno de ellos fue la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Una informante señaló que este organismo, desde la óptica de la SEP, es prácticamente informal, que en otras entidades no existe, pero que en Durango tiene mucho peso; que duplica las funciones de la unidad orgánica que atiende a las IFAD's. Este señalamiento confirmó uno de los conceptos básicos de la teoría de Luhmann: la de los sistemas funcionalmente diferenciados, que señala que no deben existir otras instancias que realicen la misma función; que un subsistema no puede reemplazar a otro, ni ayudarlo en tiempo de crisis; que los subsistemas realizan sus funciones para los cuales no existe jerarquía y la función particular es la prioridad (Luhmann, 1998; Rodríguez, 2001).

En esta categoría se detectaron a dos informantes que señalaron que "el sistema "existe sólo en la norma". Uno de ellos orientó sus opiniones en el sentido de que hay instituciones formadoras de docentes públicas y privadas que generalmente se manejan aparte, aunque en la norma se consigne que funcionan de acuerdo a la legislación de la SEP, pero que en realidad no están integradas a un sistema. La opinión de este informante coincidió con el planteamiento de Luhmann cuando señala que ni una ley normativa, ni un valor cultural [...] producen lo que ocurre a nivel operativo, más bien el sistema se engendra a sí mismo por medio de un proceso de auto vinculación, de obligación de proseguir o reconstruir lo iniciado (Luhmann, 1996, p. 147).

Respecto a las implicaciones culturales en la integración del sistema

estatal, un informante percibió a las escuelas como grupos endogámicos, cuya cultura de resistencia al cambio no les permite ver más allá de su institución. Otro señaló que existe endogamia en las IFAD's desconcentradas. Opina que estas instituciones están tratando de ser diferentes no sólo de otras modalidades de la educación superior, sino del sistema estatal y que en esta idea de ser diferentes, no suman, sino restan y esto obstaculiza la constitución del sistema. También advierte endogamia en el resto de estas instituciones atribuible al tipo de sostenimiento: particular o público; percibió que entre ellas, tienden al rechazo recíproco. En esta opinión se advierte otro planteamiento de Luhmann: "el sistema se vuelve casi completamente indiferente en relación con lo que sucede en el entorno, pero utiliza esa indiferencia como un escudo protector para construir complejidad propia" (2005, p. 73).

Conclusiones

Una vez planteadas las características que tendría el sistema de formación docente desde cada uno de estos tres enfoques, encontramos que ninguno de éstos se ajusta en su totalidad al concepto de sistema deseable; sin embargo, al revisar los documentos normativos, advertimos que el perfil del sistema de formación docente existente estaría caracterizado en mayor medida desde la TGS. No obstante, en la cotidianeidad de su operación se observa que existen elementos del sistema que han surgido inesperadamente a partir de la necesidad de éste y que tienden a crecer, desaparecer y volver a crearse; tal es el caso de los programas de formación docente que se imparten dentro y fuera de las IFAD's. Por ejemplo, algunas de éstas cierran por necesidad unas licenciaturas y abren otras; además, algunos programas de formación docente son impartidos en universidades y/o tecnológicos públicos y particulares; algunas veces de manera transitoria, otras de manera permanente. En este caso, las características de este sistema se relacionan más con el concepto autopoietico de la TSS de Luhmann.

Bibliografía

Álvarez, García, I. (2002). De los Santos Quintanilla A. R.; Trejo, Cázares; Enríquez, Vázquez, J. C.; y Herrera, Alcázar, C. *Nuevos Sistemas de*

*formación Docente para la Educación básica en un nuevo siglo.
Estrategia Interinstitucional*

Arnaut, Salgado, A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.

Arnold, M. y Osorio, F. (1998). *Teoría General de Sistemas*. Universidad de Chile. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames45.htm> Deceano, Osorio. F. (2003). *La formación de maestros. Hacia una política integral*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.

Gundermann, Hans K. (2004). *Observar, Escuchar y Comprender Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. (María Luisa Tarrés, Coordinadora), Primera reimpresión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México- El Colegio de México- México; Miguel Ángel Porrúa, editor.

Kast, F. E. y Rosenzweig, J. E. (1997). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias*, 4ª Edición. México: McGraw-Hill.

Luhmann, Niklas (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona-Buenos Aires-México. Traducción de Santiago López Petit y Pablo Martín Badosa.

_ (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Ediciones Paidós Educador. 1ª. Edición 1996. Traducción de Carlos Correa

- _ (1998). *Complejidad y Modernidad. De la unidad a la Diferencia*. Editorial Trotta S. A. Traducción y edición de Josetxo Berian y José María García Blanco.
- _ (2005). *El Arte de la Sociedad*. Herder-Universidad Iberoamericana. Traducción de Javier Torres Nafarrete. 1ª. Edición en español.
- Martínez, Olivé. A. (2003). *La formación docente: un debate nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Newman, I. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology*. Exploring the Interactive Continuum. (Guzmán, A. Arturo. Trad). U. S. A.: Southern Illinois University Press.
- Oria, Razo, V. (2003). Historia del normalismo en México. *Educación (2001)*. *Revista mexicana de educación*. Núm. 12. Págs. ---)
- Pariante Fragoso, J. L. (2001). *Teoría de las Organizaciones. Un enfoque de metáforas*, 2ª Edición. México: Porrúa / COTACYT.
- Rodríguez, M. D. (2001). La teoría de la sociedad. Invitación a la sociología de Niklas Luhmann. *Metapolítica No. 20. Sociedad y Sistema. (Pensar con Luhmann y contra Luhmann)*. Octubre-diciembre, 2001.
- Stake, R. E. *Investigación con estudios de casos*. (1999). Ediciones Madrid. Morata.

