

DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA E BILDUNG NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PORTUGUÊS SEMIPRESENCIAL DO URUGUAI

Edilson TEIXEIRA⁴

Introdução

Neste trabalho, desenvolvemos uma temática que abrange questões didáticas e da Bildung nas discussões e reflexões realizadas como procedimentos teóricos. Principalmente, ativamos contribuições de Klafki (1986) para a didática crítico-construtiva com método investigativo, princípios histórico-hermenêuticos, ciências experimentais e crítica social e ideológica.

Em primeiro lugar, relacionamos concepções teóricas relevantes para potencializar os conhecimentos e habilidades que todo professor deve levar em consideração como profissional do ensino superior. Portanto, focamos em algumas aproximações teóricas sobre a didática do ensino superior, pois requer contemplar a evolução social contemporânea nas propostas de formação. Nesse sentido, como explica Camilloni (2008), consideramos tanto a didática geral quanto a específica, pois ambas sustentam a didática universitária, que é concreta e especial em função de seus contextos e finalidades.

Em segundo lugar, salientamos uma das noções pedagógicas de origem alemã contemporânea e vigente, a Bildung. Este termo e seu conceito foram cunhados e desenvolvidos por Humboldt na corrente pietista e neo-humanista do século XVIII germânico. Dentre as múltiplas acepções, Ipland García (1999) o define como uma trajetória que o ser segue até alcançar sua própria forma. Por sua vez, Sørensen (2015, p. 111) propõe usar o termo alemão para resolver mal-entendidos, expressa que “Bildung é um tipo específico de formação mental e a palavra pode significar tanto o processo do que nos EUA seria chamada a educação liberal, quanto meta normativa desse tipo

⁴ Doutorando em Educação na Universidade Nacional de Rosário (UNR) da Argentina; Formação docente da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) do Uruguai. E-mail: edilson.uy@interbraslinguas.com

de educação, ou seja, adquirir Bildung ou acabar como uma pessoa educada, uma pessoa culta”.

No entanto, sempre há divergências na tradução e interpretação de termos provindos da didática alemã, como é o caso da Bildung (educação, formação) e seus compostos, Bildungstheorie (teoria educacional), Bildungsgehalt (conteúdo educacional), como Klafki demonstrou em 1958. Nesse sentido, podemos pensar as concepções de educação e formação como intimamente relacionadas, mas diferentes. A educação refere a um processo de influência externa, enquanto a formação (Bildung) alude a um processo de desenvolvimento interno, próprio e íntimo, que se manifesta externamente como resultado desse processo. Portanto, a ideia de formação como Bildung envolveria o processo de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento, cultivo pessoal e seu resultado.

Em terceiro lugar, com o objetivo de vislumbrar essas aplicações teóricas na formação de professores de português, na modalidade tecnológica semipresencial, da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) do Uruguai; conseqüentemente, finalizamos refletindo e discernindo como formar docentes centrados na Bildung e na didática crítico-constructiva no ensino superior.

Aproximações teóricas da didática de ensino superior

Dentre a extensa literatura que mobiliza as discussões permanentes sobre a didática, trazemos à tona sinteticamente algumas abordagens teóricas, pois “uma didática pode conter uma teoria da instrução, mas uma teoria da instrução dificilmente cobre, por si só, todas as necessidades educacionais que requerem respostas didáticas” (FELDMAN, 2001, p. 45).

Partimos das contribuições de Davini (2008) para compreender que a didática gera conhecimentos comprometidos com as práticas de ensino. Não só explica o que acontece ao ensinar ou aprender, mas também aponta para a ação e construção de experiências pedagógicas relevantes. Nesse sentido, o conhecimento didático consiste em estruturas teórico-interpretativas, metodológicas e de ação a partir de três fontes:

- Os valores e concepções pedagógicas, como bússola que norteia o projeto educativo, necessariamente humanístico e político. O ensinar é uma relação entre seres humanos no campo do desenvolvimento cultural e da realização de um projeto social. A reflexão filosófica e pedagógica em termos de cultura, a transformação social, a construção de sociedades mais justas e o papel dos sujeitos da educação constituem um posicionamento fundamental diante do desafio de ensinar os outros.
- O conhecimento disponível através das pesquisas, que fornecem a explicação e compreensão dos processos de aprendizagem, ensino, comunicação e desenvolvimento do conhecimento. Posicionar-se é imprescindível, mas requer a contribuição explicativa dos processos fundamentais na hora de pensar o ensino.
- LSM⁵ práticas concretas, nas quais se constroem alternativas de conhecimento e ação para o ensino. O acervo de conhecimentos é nutrido pela sistematização de experiências significativas em contextos sociais e interpessoais reais (não laboratoriais) que alimentam permanentemente os desenvolvimentos metodológicos. Com estas fontes, se formou o rico passado e presente da didática (ou 4ª ciência do desenho instrucional, segundo a tradição anglo-saxônica), como um espaço estratégico para a construção do ensino e da transformação das escolas, no quadro de um projeto pedagógico. (p. 58-59)

Notamos que esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento didático, pois, como explica Camilloni (2007), a didática estuda a atividade docente e seu fundamento para alcançar práticas otimizadas para todos os envolvidos. Nessa linha, Davini (2008) também destaca a construção de capacidades concretas de ação, em vários momentos de formação (formação inicial de professores, biografia escolar anterior e socialização profissional) e

⁵ Learning management system (sistema de gestão de aprendizagem).

em diferentes contextos (presencial, institucional e social). Igualmente, salientamos a programação do ensino como hipótese de trabalho para antecipar as práticas, mas com espaços de decisões pedagógicas necessárias para adequar o currículo prescrito e o real, as finalidades pedagógicas e os objetivos de aprendizagem; organização e sequenciamento de conteúdo; organização metodológica; sequenciamento e distribuição de atividades ao longo do tempo; seleção de materiais e recursos.

Além disso, como entendemos que a didática “se constrói a partir de um posicionamento diante dos problemas essenciais da educação como prática social” (CAMILLONI, 2007, p.22), sabemos que os educadores nos posicionamos constantemente, tanto com o planejamento quanto com as ações que realizamos nas aulas para gerar mudanças.

Didática geral e didática específica

Camilloni (2007) entende que as didáticas específicas não são desenvolvidas pela didática geral, mas por especialistas em cada área particular do conhecimento; razão pela qual muitas vezes, sem contradições reais, não estão alinhadas. Consequentemente, “não seria uma verdade adequada esquematizá-las à maneira de uma árvore em que a didática geral constituísse o tronco do qual derivara, como ramos, as didáticas das disciplinas. Suas vinculações são muito mais intrincadas” (CAMILLONI, 2008, p. 25).

A relação entre as didáticas, geral e específica, nunca deveria ser hierárquica ou recíproca, dada a igualdade, a cooperação construtiva e a interdependência. Reconhecemos que as didáticas específicas geram contribuições relevantes para o ensino ou para a própria disciplina; da mesma forma, a didática geral produz modelos de níveis mais amplos de generalização.

Porém, para Feldman (2001) mais do que cooperação idealizada e divisão de tarefas, entre a didática geral e a didática específica, existem disputas simbólicas como campos disciplinares em defesa da autonomia, objetos e procedimentos. Ao mesmo tempo, Camilloni (2008) reconhece as necessidades e os motivos da articulação entre a didática geral e a específica, mas entende que se trata de um esforço teórico e prático difícil e com obstáculos.

Os obstáculos surgem da heterogeneidade teórica das didáticas, que são construídas por diferentes grupos acadêmicos, com diversas formações e, conseqüentemente, sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, a construção da integração de saberes didáticos constitui um verdadeiro programa teórico e de ação, que envolve muitos e sérios desafios. (p. 27)

Apesar dessas dificuldades, podemos pensar a didática superior como uma proposta pedagógica especial e atual que integra as contribuições metodológicas e epistemológicas da didática geral e das didáticas específicas.

Didática especial de ensino superior

Conforme explica Lucarelli (2015), a didática de nível superior pode ser entendida como uma disciplina especial do campo didático com uma trajetória recente. No entanto, possui avanços, produções e reconhecimentos significativos. A construção da didática universitária requer contribuições, experiências e conhecimentos de pesquisadores e docentes acadêmicos, para que esse desenvolvimento científico se enraíze e seja fortemente direcionado para a prática e sua revisão crítica. Conseqüentemente, como explica Camilloni (2007), entendemos que tanto para os didatas quanto para os professores, a variedade de teorias que hoje caracteriza a didática pode constituir uma poderosa caixa de ferramentas para compreender e intervir nesses sistemas complexos que inventamos para ensinar tudo a todos.

Desse modo, a didática superior é especial, atual e necessária por se configurar como uma área recente de pesquisa e estudo de seus problemas, cujo objeto de análise é tudo o que acontece nas aulas das instituições superiores. Além disso, estuda o processo de ensino docente em relação às aprendizagens discentes, de acordo com o contexto correspondente para uma formação profissional. Por isso, “a Pedagogia e a Didática Universitárias compartilham esse espaço no que se refere ao estudo sistemático de problemas relacionados à função docente na universidade” (LUCARELLI, 2012, p. 141).

Dado o rápido avanço da ciência e da tecnologia, a atualização constante é urgentemente necessária em todos os aspectos da didática superior. Portanto, é realmente imprescindível abandonar os modelos mecanicistas e conquistar os mais sistêmicos, com teorias atuais sobre formas de aprender dos estudantes e professores. Da mesma forma, tanto na teoria quanto na prática, com suas respectivas complexidades e especificidades, entre outros aspectos, é necessário ressignificar o uso de estratégias metodológicas que englobem a diversidade dos estilos cognitivos de pensamento e problematização crítica e reflexiva.

Portanto, notamos que o ensino superior requer a resolução de problemas específicos, de acordo com as mudanças das condições. Neste contexto, sabemos que o currículo está sujeito a processos de atualização e reprogramação de planos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Para a avaliação, é necessária uma visão atualizada e baseada na docência superior e conhecimentos de modalidades e instrumentos eficientes e atuais, assim como para a autoavaliação docente e seu aprimoramento constante. Definitivamente, corresponde potencializar, atualizar e diversificar as abordagens docentes e estratégias didáticas do ensino superior que sustentam as posições pedagógicas e suas aplicações.

Didática centrada na bildung e didaktik

Se pensarmos em uma abordagem didática centrada na Bildung, como diz Bolívar (2003, p. 8), não podemos reduzir a didática a vertente metodológica e prescritiva, pois isso nega a teorização dos fenômenos do ensino. Como a didática desenvolve estratégias e métodos para promover a aprendizagem, a partir de uma teoria do ensino, é uma disciplina prática, mais do que uma ciência aplicada. Portanto, é necessário libertar a didática do normativismo psicológico e aliá-la mais à pesquisa etnográfica, ecológica e/ou linguístico-discursiva.

No entanto, como ainda existem aspectos instrumentais na escolarização, há discursos sobre educação, currículo, didaktik e pedagogia, propensos ao reducionismo, por universalizar, padronizar e normalizar, tudo isso marginaliza e segrega as distinções linguísticas, culturais e raciais. Por isso, Autio (2009, 2014) identifica

legados do iluminismo, ao nomear teorias do currículo aos estudos curriculares, a didaktik, a pedagogia e as ciências da educação. Isso não quer dizer que o projeto emancipatório não esteja presente, como característica da modernidade, mas está reservado para sujeitos brancos, adultos e de classe média que desenvolvem sua consciência como consciência humana.

No projeto emancipatório da didaktik, segundo Autio (2007, 2014), a autoformação é entendida como um elemento constitutivo da Bildung. Desse modo, a educação compartilha a responsabilidade de uma formação pessoal que é um exercício complexo e complicado, pois requer cultivar o individual que também é social, de forma política, habitando uma zona intermediária entre o formativo planejado e o vivido.

Quando pensamos na didática centrada na Bildung e na noção de didaktik, também aludimos à dimensão teórica da formação humana que pode ser abordada a partir da didática. Por isso, retomamos a Klafki (1995) quando diz que

[...] em termos de Didática, isso exige uma reflexão constante sobre as relações entre a escola e o ensino, por um lado (seus objetivos, conteúdos, formas de organização e métodos), e as condições sociais e processos, por outro. [...] Eu agora utilizo Didaktik conjuntamente para a dimensão dos objetivos e conteúdos, e para a dimensão dos métodos, tendo em conta os condicionamentos existentes a nível pessoal ou institucional (p. 14).

Desta forma, no ponto de vista educacional, entendemos que na perspectiva da didaktik, as noções de formação e humanismo inseridas na Bildung são potencializadas de acordo com cada contexto sociocultural.

Didática crítico-construtiva

Como apresentamos na introdução, na proposta de Klafki (1980, 1986, 1991), os traços da pedagogia e da didática humanista, especialmente os histórico-hermenêuticos, são decisivos para uma didática baseada nas ciências gerais crítico-construtivas da educação. Portanto, nesta linha levantamos sempre os objetivos

didáticos considerando o significado do conteúdo e a configuração interna dos propósitos formativos.

Klafki (1991) entende a pedagogia como “teoria crítico-construtiva relacionada à práxis que utiliza abordagens e métodos hermenêuticos, empíricos e crítico-ideológicos [...] e que avança para propostas construtivas a partir da investigação da práxis didática presente e das propostas teóricas existentes” (p. 86-87). Desse modo, o autor articula perspectivas interdependentes da hermenêutica, empírica e crítica da ideologia como síntese metodológica na ciência da educação e evolução da pedagogia, uma vez que a empírica precisa da hermenêutica para suas hipóteses e avaliações de resultados, por sua vez, a hermenêutica demanda análise das condições político-econômicas e críticas da ideologia.

Em outras palavras, essa abordagem é crítica pelo seu interesse cognitivo na autodeterminação, codeterminação e solidariedade na vida e nas instituições. Nesse sentido, além de realizar, determinar, projetar e experimentar os processos de ensino e aprendizagem, a didática estuda as determinações que dificultam a conquista da autodeterminação, da codeterminação e da solidariedade. Simultaneamente, é construtiva pelo seu interesse pela ação e mudança, por incluir a articulação de modelos de teorias e de práxis, sobretudo, por promover uma educação mais humana e democrática.

Nessa linha de análise didática reformada, Klafki (1980) enfatiza que “a interpretação das dimensões interrogativas é realizada no sentido de uma concepção democrática de 'Bildung', orientada pelo princípio da autodeterminação e da solidariedade” (p. 25). Consequentemente, as categorias crítica e emancipação manifestam-se nos modos formativos de ensino e aprendizagem, uma vez que a autonomia, a aprendizagem do conhecimento e as capacidades generalizáveis são promovidas a partir de alguns exemplos e problemas-chave com várias soluções possíveis.

Em suma, segundo o autor de referência, a categoria crítica constitui uma evolução da Bildung, uma vez que educação e formação se fundamentam na autodeterminação (sobre relações e interpretações humanas, profissionais, éticas e religiosas), na determinação (sobre direito, possibilidade e responsabilidade de modelar relações sociais e políticas comuns) e na solidariedade

(sobre direito à autodeterminação e à codeterminação com compromisso com aqueles cujas possibilidades de autodeterminação e codeterminação não são plenamente concedidas).

Bildung na formação docente de português semipresencial

Nessa linha de trabalho, entendemos que é imprescindível repensar toda perspectiva clássica de formação docente a partir de uma abordagem da Bildung que contenha também os princípios da autodeterminação, da codeterminação, da solidariedade, ou seja, de uma didática crítico-construtiva. Para a formação dos futuros professores de português no Uruguai, é imprescindível o desenvolvimento da didática crítica, como uma disciplina da práxis, mais do que teórica, que permita aos novos docentes tomarem consciência de suas ações e das condições históricas subjacentes.

Consequentemente, na perspectiva da Bildung que estamos desenvolvendo e das tecnologias da informação que incluímos na nossa vida pessoal e profissional, sabemos que tanto a educação quanto as tecnologias estão em constante evolução, como causa e efeito, entre outros, das demandas sociais e culturais, que por sua vez requerem adaptação permanente do indivíduo e redefinição de sua formação como sujeito e como profissional docente.

A carreira docente de português semipresencial, mediada pela atualidade tecnológica, pode fundamentar-se em princípios que correspondam às categorias crítica e emancipação, associados à Bildung com uma projeção mais vigente e inovadora, congruente no processo teórico-prático-investigativo significativo para a formação do estudante, como sujeito social e como profissional do ensino de português, que poderá, também, se orientar pela abordagem da Bildung na sua futura prática educativa.

Para tanto, é imprescindível, entre outros aspectos, como uma análise didática proposta por Klafki (1986), problematizar o tratamento de todos os componentes didáticos, conteúdos, estratégicos e avaliativos, aprimoramento constante, observação de contextos, elaboração de alternativas e de estratégias eficientes, com sentido solidário e democrático, que contribuam positivamente para a formação dos professores como sujeitos da educação e da

sociedade como um todo. Portanto, aspiramos a abordagens e ações didáticas que gerem oportunidades e facilitem as inovações necessárias em cada caso, que compreendam integralmente o estudante como indivíduo, segundo Klafki (1990), em seu aspecto cognitivo, moral, estético, físico, tanto em seu sentido dialético e emancipatório quanto na sua ampla multidimensionalidade, em seus aspectos ético, político, social, cultural, científico, educacional e histórico, entre outros.

Como vimos, na linha de Klafki (1986), professores e estudantes devem identificar dificuldades no ensino e na aprendizagem para desenvolver capacidades de autodeterminação, codeterminação e solidariedade. Desta forma, a formação docente enquadrada na era digital deve compreender injustiças sociais e atuar, por meio da reflexão intersubjetiva e construtiva, para uma maior democratização e humanização do ensino de português no Uruguai nos tempos atuais.

Mais uma vez, destacamos a contribuição deste autor, pois a análise didática, como já evidenciamos, constitui uma ferramenta que auxilia na escolha de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, valorando o potencial formativo do conteúdo e o modo de vinculação na formação docente. Igualmente, como afirma Bolívar (2003), consideramos que a didática revaloriza a função profissional dos professores, com uma reavaliação do saber prático com potencial educacional, estratégico e metodológico. Tudo baseado em uma visão humanística da pedagogia e da didática.

Desse modo, ressaltamos uma didática do professorado semipresencial que esteja baseada na análise de situações concretas, discentes, docentes e institucionais, socioculturalmente situadas, e que discuta o contexto de fundamentação, possibilidades de acesso e inclusão para estimular e/ou adequadamente influenciar os processos de autodeterminação, codeterminação e solidariedade, entre outros aspectos da formação dos sujeitos e seus resultados sociais. Ao mesmo tempo, destacamos uma didática que potencie uma cultura educacional integradora e democrática, articulada com as formações pessoais, profissionais e sociais de acordo com a atualidade tecnológica, com adequação constante à situação sociopolítica de nosso país e suas relações internacionais.

Considerações finais

Conforme notamos, a didática superior, como campo conceitual e prático, é especial e requer atualização permanente de acordo com as circunstâncias sociais e os avanços científicos, abrange aspectos da didática geral e da didática específica, ao mesmo tempo que gera conhecimentos e estratégias do nível universitário para uma formação profissional diversa.

Além disso, segundo discutimos, quando falamos de Bildung nos deparamos com um termo etimologicamente complexo, heterogêneo e mutável, que vai se adaptando às novas demandas e exigências da sociedade de um dado momento. Mesmo assim, entendemos que, na abordagem da Bildung com mudanças da tradição crítica, podemos compreender a ligação entre os conteúdos educacionais e o mundo, no processo de cultivo de aptidões e atitudes de autodeterminação, codeterminação e solidariedade, evitando desigualdades e ações excludentes.

Neste percurso, pudemos constatar que uma didática centrada na Bildung inclui, entre outros, valores sociais e culturais, para promover a formação adequada do indivíduo e sua adaptação a cada situação da sociedade. Desse modo, uma didática voltada para a Bildung fomenta o processo de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento e cultivo pessoal que se manifesta externamente como resultado desse processo, como a conversão do indivíduo em sujeito e sua adequada inclusão social, de acordo com cada contexto sócio-histórico.

Da mesma forma, observamos que a didática crítico-construtiva absorve propostas educacionais formais, pois supera a dicotomia dos conteúdos e cultivo de capacidades, vai além do normativo. A partir das propostas de Klafki, temos ferramentas para definir critérios claros no planejamento de atividades em diferentes cenários educacionais, sem instrumentalizar a tarefa e sem reduzir os conteúdos a sequências acabadas de informações, pois a didática é contextual, analítica e prática, com planejamentos e métodos hermenêuticos, empíricos e crítico-ideológicos.

Consequentemente, a formação de professores de português como profissionais da educação pública uruguaia na era tecnológica, com base na Bildung e na didática crítico-construtiva, exige a

realização de uma função social que ultrapasse as aulas, os conteúdos, as atividades, os recursos tecnológicos e a instituição educativa, ainda que sempre partamos da análise situacional, visto que apontamos para a formação do futuro professor como sujeito integral numa perspectiva emancipatória e democrática.

Referências

- AUTIO, Tero. The internationalization of curriculum research. In: PINAR, William F., et al. (Eds.). **International handbook of curriculum research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2014, p. 17-31.
- AUTIO, Tero. Globalization, curriculum, and new belongings of subjectivity: Beyond the nexus between psychology (curriculum) and the nation-state (Didaktik). In: ROPO, Eero & AUTIO, Tero (Eds.). **International conversations on curriculum studies**. Brill Sense, 2009. p. 1-20.
- AUTIO, Tero. Towards European Curriculum Studies: Reconsidering some basic tenets of Bildung and Didaktik. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**. v. 3, p. 2-11, 2007. Disponível em: <<<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187654/185757>>>. Acesso em: 20 setembro 2021
- BOLIVAR, Antonio. **Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres**. Didáctica y Currículum. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar, 2003. Disponível em: <<http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf>>. Acesso em: 29 setembro 2021
- CAMILLONI, Alicia. Didáctica general y didácticas específicas. In: CAMILLONI, Alicia (Org.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 23-39.
- CAMILLONI, Alicia., et al. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- DAVINI, María Cristina. **Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores**. -. 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2008.
- FELDMAN, Daniel. **Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza**. Buenos Aires: Aique, 2001.

- GARCÍA, Jerónima Ipland. **El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán**. Barcelona: Hergué Editores, 1999.
- KLAFKI, Wolfgang. Didactic analysis as the core of preparation of instruction. **Journal of Curriculum Studies**, v. 27, n. 1, p. 13-30, 1995.
- KLAFKI, Wolfgang. Sobre la relación entre didáctica y metódica. **Revista Educación y Pedagogía**. v.2, n. 5, p. 85-108, 1991.
- KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. **Revista de Educación**. n. 291, p. 105-127, 1990.
- KLAFKI, Wolfgang. Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. **Revista de Educación**, n. 280, p. 37-79, 1986.
- KLAFKI, Wolfgang. Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KÖNIG, Eckard; SCHIER, Norbert y VOHLAND, Ulrich (Eds.). **Discussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle**. Studienkreis Schule, Wirtschaft Nordrhein-Westfalen, 1980.
- LUCARELLI, Elisa. **La Didáctica de nivel superior**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2015.
- LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias. In: LUCARELLI, Elisa y FINKELSTEIN, Claudia. (Eds.). **El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 141-145.
- SØRENSEN, Asger. La Bildung según Habermas: publicidad, discurso y política. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**. v. 2, n. 3, p. 109-127, 2015.