



De Marco, Luciano

La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

De Marco, L. (septiembre, 2016). *La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/749>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Título: *La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores.*

Comisión de trabajo: *Comisión A: La formación de profesores reflexivos: Enfoques y sentidos de las prácticas y residencias.*

Autor: *Luciano De Marco. FLACSO - UBA. Luciano.demarco1@gmail.com*

Resumen:

La siguiente ponencia presenta un proyecto de tesis de maestría¹ el cual también expresa los debates de un proyecto UBACYT². El tema es la formación docente para la escuela media obligatoria.

El nivel medio fue fundado desde una matriz de selectividad por exclusión. En 2006, la Ley Nacional de Educación estableció la obligatoriedad del nivel para toda la población planteando cambios en la política pública para lograr dicho objetivo. Por nuestra parte, consideramos que la concreción de la obligatoriedad está vinculada al cambio educativo. La obligatoriedad está vinculada al cambio de la matriz selectiva por una que garantice la universalidad del nivel.

Bajo estos supuestos se presenta como problema: En la formación de profesores, ¿qué sentidos y significados se construyen alrededor de la obligatoriedad del nivel medio? Los objetos son: indagar estos significados en los directivos, profesores y estudiantes de residencia en dos instituciones formadoras del conurbano bonaerense. Se partirá de cinco ejes: el trabajo de enseñar en la escuela media obligatoria; las problemáticas educativas vinculadas al nivel medio; los propósitos formativos y los aprendizajes en la residencia, la experiencia de los estudiantes en la residencia y los criterios de selección de las escuelas de prácticas. El análisis de los sentidos y significados acerca de la obligatoriedad será a partir del concepto posición docente.

Palabras clave: Educación Superior - Formación de profesores – Educación obligatoria

Ponencia: *La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores. Igualdad y posición docente.*

En la siguiente ponencia se presentará el problema de investigación junto con las indagaciones preliminares y las principales categorías analíticas.

¹ Maestría en ciencias sociales con orientación en educación. FLACSO

² UBACYT 2014 – 2017 dirigido por Alejandra Birgin, “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada.”

Problema de investigación:

Buscaremos indagar los sentidos y significados sobre la obligatoriedad que se evidencian en las posiciones docentes expresadas por los estudiantes, profesores y autoridades para analizar cómo la institución formadora los construye o modifica.

El nivel medio ha sido fundado desde una matriz de selectividad por exclusión. Desde la década de 1980 existe una tendencia expansiva constante del nivel. Este proceso supone la incorporación de primeras generaciones a la escuela media. Es decir, la expansión implica la incorporación de nuevos sectores sociales (Tiramonti y Ziegler, 2008). Con el aumento de la matrícula, esta matriz se puso en debate y en crisis.

En 2006, la Ley Nacional de Educación estableció la obligatoriedad del nivel medio para toda la población. Desde ese momento, la política educativa se orientó en lograr dicho objetivo a partir de un conjunto de reformas curriculares y organizacionales yaumentando la inversión en infraestructura, equipamiento y cargos docentes. (Schoo, 2013; Gorostiaga, 2012)

La concreción de la obligatoriedad está vinculada al cambio educativo, entendido como la construcción de una nueva regulación (Popkewitz, 1986). Por lo tanto, la obligatoriedad supone ampliar el dispositivo escolar a una mayor población, siempre y cuando la matriz selectiva mute en una matriz que garantice la universalidad del nivel.

Las investigaciones sobre la obligatoriedad del nivel medio indagan en los cambios en la organización del dispositivo, en la reforma de su curriculum o la formación inicial o continua de sus docentes, entre otros temas. Por nuestra parte, indagaremos cómo la formación inicial de los profesores construye sentidos y significados sobre la obligatoriedad. Si bien en el marco del presente proyecto ligamos obligatoriedad con igualdad, sabemos que es posible vincular la obligatoriedad con otros significados por lo tanto rechazamos una definición unívoca. Estos significados están presentes en los discursos de los educadores. Por lo tanto, nos preguntamos cómo las instituciones formadoras influyen en los sentidos y significados sobre la obligatoriedad en las posiciones docentes que circulan en las instituciones formadoras.

La posición docente se compone de los discursos que circulan en la realidad social y expresa los múltiples modos en que los sujetos asumen, realizan y piensan su tarea como también los problemas y utopías que se plantean en torno a ella. La posición docente se compone de sentidos y significados variables – siempre abiertos - que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Desde la posición docente, los sujetos definen qué situaciones vividas en su cotidianidad son del orden de lo justo o de lo injusto. (Southwell 2013, Vassiliades 2012).

Para dar respuesta a cuáles sentidos circular, indagaremos las posiciones docentes - a partir de encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad semiestructuradas- que circulan entre los directivos, profesores y estudiantes de las instituciones formadoras. Para esto tomaremos algunos núcleos temáticos: el trabajo de enseñar en la escuela media obligatoria; las problemáticas educativas de esta; los propósitos formativos de la residencia, la experiencia de los estudiantes en la misma y los criterios de selección de las escuelas de prácticas.

Nuestro espacio para el análisis será la residencia del último año de la carrera. Esto nos permitirá trabajar con estudiantes que han atravesado la mayor parte de la propuesta formativa de la institución. Además consideraremos el recorte territorial que realizan los estudiantes al transitar por las escuelas de práctica. Estas son lugares en donde, en un sentido metafórico, se presenta el sistema educativo. Por lo tanto, nos interesa analizar qué criterio de selección opera en las escuelas de práctica. Creemos que este punto evidencia cómo la institución formadora procesa la fragmentación educativa en el marco de la obligatoriedad.

Estado del Arte:

El siguiente apartado está compuesto de dos secciones. En la primera recuperaremos trabajos vinculados a la **formación docente inicial**. En la segunda parte introduciremos algunas investigaciones sobre la **escuela media obligatoria**.

Formación docente inicial:

En este apartado haremos una breve mención al estado del sistema formador y sus principales debates y al estado actual del “cuerpo docente”.

Birgin (2014) indaga sobre la formación docente inicial en los países del MERCOSUR. La autora plantea algunos ejes para comparar la formación docente de los países. El rol del Estado es indisociable de las tradiciones y matrices socioeducativas de cada país. Uruguay y Argentina comparten una extensa historia de escolarización pública. El caso Uruguay no vivió un proceso de desregulación y entrada del mercado. Por el contrario, la primacía estatal se refuerza con la creación de la Universidad Nacional de Educación. En cambio, Brasil y Argentina -con la creación del CAPES y el INFOD- emprendieron políticas orientadas a recomponer el escenario de la formación docente. El caso paraguayo se diferencia del resto ya que la explosión de institutos de formación docente sucedió con un escaso control estatal y en donde el mercado fija los criterios y sentidos.

Respecto a la configuración del sistema formador, los docentes en Brasil se forman mayoritariamente en el nivel universitario. Argentina presenta un sistema bifronte compuesto por los IES y las universidades. Uruguay forma en una única institución en transición a la

universidad y Paraguay forma en el nivel superior no universitario. Otra de las problemáticas compartidas “se refiere a las dinámicas de segmentación y fragmentación entre las instituciones de educación superior” (Birgin, 2014, p. 23). Dichas dinámicas están vinculadas a la distribución territorial de las instituciones, a la configuración de circuitos educativos, la existencia de subsistemas de formación gobernados de formas disímiles y con poco vínculo entre sí.

Entre los debates que Birgin (2014) plantea está la afirmación de la educación superior como un derecho y responsabilidad del Estado. Para concluir, nos interesa recuperar las dos perspectivas que asumen las políticas estudiantiles en la formación docente que la autora plantea. Una considera a los aspirantes a la docencia como deficitarios y ante lo cual se torna preciso evaluar y seleccionar a los mejores candidatos. En la misma se considera que los candidatos a la docencia provienen de sectores menos competentes académicamente o más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel. La otra perspectiva considera que el crecimiento de la matrícula del nivel superior se relaciona con la creciente inclusión de sectores populares y que la valoración pública de la carrera y las condiciones de trabajo de los que enseñan aparecen como obstáculos para hacer “atractiva” a la docencia como profesión para ciertos sectores sociales.

Terigi (2011) se propone recolectar información sobre la detección de necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de secundaria. La autora se pregunta ¿profesores para qué escuela? Afirma que la escuela media vive cambios en los sentidos que la sostienen, en su organización institucional y en las políticas de universalización de su cobertura. Estos cambios deberían incidir en la formación inicial de sus profesores. Con estos supuestos, indagó en las vacancias reconocidas en la formación de los profesores, entendiendo a la misma como “conocimientos faltantes en la formación de las/los profesoras/es de educación secundaria y que se perciben como necesarios para el trabajo en las escuelas.” (Terigi, 2011, p. 14) Algunas de las vacancias expresadas por los entrevistados fueron las siguientes: Ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento, fuertes críticas a la formación didáctica y conocimiento de las/los adolescentes.

A continuación tomaremos algunos trabajos sobre los docentes en nuestro país. Birgin (1999) da cuenta de los cambios sufridos en la docencia durante la década de los 90 y plantea como hipótesis la caída de la intercambiabilidad docente y de la noción de un “cuerpo docente” homogéneo. Es decir, cualquier docente no trabaja en cualquier institución, más bien prima la idea de ser docente en su propia comunidad. Posteriormente, Ziegler (2012) afirma dicha hipótesis al investigar sobre el trabajo de los docentes en escuelas de élite. En este estudio se

propone identificar al sector docente bajo dos preguntas: qué líneas de continuidad, de quiebres y de diferenciaciones internas existe en el sector docente y cuáles son los circuitos de formación en que transitan estos profesores. El trabajo con las élites implica el análisis de los fenómenos que ocurren en el extremo. Desde allí se evidencian lógicas fragmentarias que reafirman la decaída del “cuerpo docente” homogéneo. En sintonía con estos trabajos Charovsky (2013) parte de la siguiente hipótesis: “las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria social” (p. 10). En las conclusiones afirma que el horizonte de expectativas construido por los estudiantes se vincula con las trayectorias y las condiciones en las cuales éstos realizan su formación. Esta serie de investigaciones plantea una extensión de la fragmentación escolar de la escuela media hacia la formación docente conformándose circuitos de formación y posteriormente posibles lugares de trabajo.

Ante este escenario, nos preguntamos cómo el sistema formador procesa la obligatoriedad escolar y qué relación existe entre las formas de incluir a los nuevos perfiles en la formación y el procesamiento de la obligatoriedad del nivel para el que forma.

Escuela media obligatoria:

En el siguiente apartado tomaremos algunas investigaciones sobre escuela media. Debido a la prolífica producción en el área, el recorte seleccionado recupera las principales líneas de trabajo sobre escuela media junto con una mirada histórica y una perspectiva comparativa con otros países.

Acosta (2012) compara la expansión de la escuela secundaria de la Argentina con países de desarrollo temprano como Gran Bretaña, Francia, Alemania Suiza y Dinamarca. Entre las similitudes plantea la sistematización y configuración temprana del nivel secundario, la masificación a mediados de siglo XX y la configuración de un modelo institucional como institución determinante. Su hipótesis es que las escuelas medias actuales son producto del cruce de la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite ante la ruptura que supusieron las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria. Para nuestro país esta hipótesis no se afirmaría dado que el modelo tradicional de creación y expansión no se encontraría en ruptura ante un modelo comprensivo pese a carecer de una eficacia interna. Nuestra escuela media sería el producto del cruce de dos tendencias frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional tradicional con la tendencia a la expulsión y el desgranamiento.

Gorostiaga (2012) plantea que las medidas implementadas en el nivel medio en la última década en Argentina expresan las tendencias políticas de la región. Tendencias vinculadas a mejorar el ingreso y retención de los sectores excluidos. En el Cono Sur, se presenta como similitud la constitución de la obligatoriedad y de políticas orientadas a garantizarla. El autor asevera que el desafío - en estos países - es cómo traducir el aumento de los años de escolarización en más y mejores aprendizajes. El principal problema está en la diferencias de logros. Debido a ello la atención se centra en el interior del nivel, más precisamente en el modelo institucional y curricular tradicional. El autor plantea que con las escasas políticas dirigidas a modificar el nivel se pierde la oportunidad de romper inercias de exclusión y segmentación y los modelos culturales y pedagógicos que ubican a los jóvenes como receptores pasivos de conocimientos.

Acosta (2015) expone los dos grupos de investigación relevantes sobre escuela media: Terigi y Baquero han abordado la temática de la trayectoria educativa en relación con el régimen académico y el Grupo Viernes de FLACSO ha trabajado las nuevas funciones de la escuela media y su forma escolar. Este conjunto de investigaciones abordan el problema de la desigualdad educativa desde las transformaciones operadas en el nivel. Concluyen que es necesario realizar transformaciones en el régimen académico y en el formato escolar para sostener trayectorias escolares diferentes a las que tradicionalmente asistían al nivel (Terigi 2008; Baquero, Terigi y otros 2012; Tiramonti 2004; Tiramonti y Montes, 2008). La relativa inmutabilidad en los indicadores de desgranamiento educativo nos lleva a preguntarnos qué sucede en la transmisión de conocimientos. Hasta qué punto el logro de la obligatoriedad está vinculado con la transmisión de conocimiento, con el vínculo pedagógico, con las maneras de entender y hacer el trabajo de enseñar y las formas de ver a los estudiantes.

Categorías analíticas. Igualdad y posición docente:

El marco teórico estará organizado en dos apartados. En el primer apartado trabajaremos el concepto de **igualdad** como igualdad de inteligencias (Ranciére, 2010) y reconocimiento de las identidades (Frazer, 2008). En el segundo apartado, desarrollaremos el concepto de **posición docente** acuñado por Vassiliades (2012) y Southwell (2013).

Igualdad

El debate acerca de la igualdad está estrechamente ligado a la discusión: educación - reproducción social - desigualdad. Si bien excede los límites de esta ponencia, anclamos este problema como heredero de la perspectiva crítica de la sociología de la educación. Ahora bien, en vez de interrogarnos acerca de las formas de producción de desigualdad, nos preguntamos

acerca de las formas posibles de producción de igualdad: cuáles son los mecanismos sutiles mediante los cuales es posible producirla. Situamos esta mirada en el silogismo de la igualdad. Según Greco (2012), Rancière llama así a la operación lógica en donde la pretensión de las ciencias sociales es la evidencia de la igualdad antes que la verificación de la desigualdad.

Para indagar el tema de la igualdad, partimos de Fraser (2008). Esta concibe a la justicia social desde dos paradigmas populares: la redistribución y el reconocimiento. El paradigma popular de la redistribución entiende la naturaleza de la injusticia como socioeconómica. Por lo tanto la forma de resolución de la injusticia está vinculada a la reestructuración económica. Quienes padecen esta injusticia están atravesados por condición de clase y su posición en la estructura social. Por lo tanto se torna necesario la abolición de las diferencias entre los grupos o sujetos. En cambio, el paradigma popular del reconocimiento concibe a las injusticias desde patrones culturales y las formas de representar, interpretar y comunicar. La dominación cultural, el no reconocimiento y la falta de respeto son problemas que aborda este paradigma. La forma de resolución de estas injusticias se encuentra en el cambio cultural o simbólico. En tanto que la injusticia deriva de una jerarquización de las variaciones culturales, su resolución requiere del reconocimiento de la pluralidad de las variaciones. Más que una eliminación de las desigualdades, es preciso un reconocimiento de las diversidades. Finalmente, Fraser (2008) sostiene la justicia exige reconocimiento, redistribución y participación (p. 84).

En el marco de nuestro proyecto, podemos pensar algunos problemas desde la concepción de Fraser. Ante la masificación de la escuela media y la expansión del nivel superior, se amplió la composición social de quienes buscan ser profesores en el nivel medio. Como Ezcurra (2013) plantea, el capital cultural esperado perjudica aquellos que transitan determinados circuitos o tienen padres con una baja escolarización. Estos sujetos están en desventaja en términos distributivos y de reconocimiento. Estos cambios impulsan un debate acerca de quiénes deben ser los futuros profesores. Mientras algunos consideran deficitarios a los aspirantes a la docencia y versan por la selección de los mejores candidatos, otros planteamos que el crecimiento matricular implica la inclusión de sectores populares. A su vez la educación superior es un derecho y responsabilidad del Estado desde Conferencia Regional de Cartagena del 2008. Por lo tanto más que recortar el ingreso es posible incentivar a que apuesten por la docencia los mejores egresados de la escuela media junto con una tarea de reconocimiento, redistribución y participación de los nuevos perfiles en la formación. En igual medida podemos preguntarnos qué sujetos son reconocidos como legítimos para la escuela media y cómo influye la obligatoriedad en dicho reconocimiento.

Para continuar, introduciremos a Rancière y sus trabajos sobre igualdad e emancipación. Plantea que la política es el gobierno de la sociedad y tiene dos dimensiones opuestas. Una entendida como policía encargada del control social y otra dimensión como igualdad (Rancière, 2011). Esta última implica la presunción de igualdad de inteligencia que tiene cualquiera de hablar y ocuparse de asuntos comunes. En tanto presuposición, pretende distanciarnos unos de los otros de relaciones de amo o maestro. Propone alejarse de las relaciones que las instituciones convocan para realizar sus formas de organización habitual. (Rancière 2011, 2016). Es desprenderse de los títulos, de las etiquetas o símbolos. La igualdad produce una desidentificación en la experiencia de los sujetos. Hace referencia a un trabajo intrasubjetivo, es un proceso de subjetivación.

En este marco, es posible entender la emancipación como salirse de una situación de minoridad en donde uno debe dejarse guiar para evitar extraviarse. En estas coordenadas, Rancière ubica a la emancipación para pensarla como proceso pedagógico. Por lo tanto, emancipar es interrumpir una lógica, una manera de pensar y concebir lo normal, lo común, lo posible. Vincula emancipación con comunismo. “La emancipación significa el comunismo de la inteligencia, expresado en la demostración de la capacidad de los incapaces” (2010, p. 169).

El debate sobre la igualdad en el ámbito escolar se relaciona con cómo combinar la temporalidad de la emancipación con la de una sociedad estructuralmente desigual. Simons y Masschelein (2014) conciben a la escuela como capaz de construir esta temporalidad. Hacen referencia al significado de comunista como “un estado temporal de suspensión o de expropiación durante el cual se hace posible la experiencia de “ser capaz” (p. 111). Para ellos la escuela sería el espacio despojado de la función policial de la política, representando un espacio y tiempo para la igualdad. La escuela como un espacio de desidentificación y de un tiempo libre de posiciones y status sociales que posibilitaría la emancipación. Según los autores, la escuela es el espacio donde se separa a los estudiantes del orden social y económico. Donde se suspenden los condicionamientos de clase, sexo, género o nacionalidad y se experimenta el “lujo de un tiempo igualitario” (Simons y Masschelein, 2014, p. 30).

Es posible concebir como normal y común que no todos completen el nivel medio. Ahora bien, en el marco de la obligatoriedad, es necesario preguntarse cómo se forman docentes en base a otro parámetro de normalidad. Según la mirada de Rancière, partir de la hipótesis de la igualdad de inteligencias permitiría explorar rumbos, habilitar situaciones, construir experiencias que no sucederían si concibiéramos a ciertas inteligencias en condición de minoridad.

Entre los significados posibles vinculados que puede tomar la obligatoriedad, la ligamos al

concepto de igualdad como reconocimiento de identidades y como hipótesis de igualdad de inteligencias. Desde esta mirada, nos interrogamos sobre cuáles son los sentidos que ligan a la obligatoriedad en las instituciones formadoras. Creemos que en esa relación se encuentran supuestos implícitos sobre la igualdad.

Posición docente:

Southwell y Vassiliades proponen pensar la docencia como posición. Para ello parten de la escuela del Análisis Político del Discurso de Laclau y Mouffe. Esta escuela plantea que solo se accede a lo existente a partir de significados. Por ello el discurso es la puerta de acceso para comprender la realidad social.

Laclau y Mouffe entienden al discurso como una totalidad estructurada resultante de una práctica articuladora (2015). Esta totalidad tiene tres características. En primer lugar, todo elemento ocupa una posición diferencial. Por lo tanto toda identidad es relacional. En segundo lugar, rechaza la distinción entre práctica discursiva y no discursiva. Afirman que toda práctica de articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias no puede consistir solamente en fenómenos lingüísticos. Por último, toda totalidad discursiva no está cerrada ni es acabada sino que responde a una lógica incompleta y penetrada por la contingencia.

Los autores recuperan dos elementos claves del lenguaje. La metonimia como la figura de la combinación y la metáfora como figura de la sustitución. El autor plantea que la distinción metafórico/ metonímico es una distinción entre dos polos de un continuum. De esta manera, es posible que la metonimia pueda convertirse en metáfora. Finalmente Laclau y Mouffe (2015) denominan como punto nodal a los puntos discursivos privilegiados de las fijaciones parciales de sentido de un discurso. Estos puntos nodales son aquellos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena signifiante.

Desde esta concepción, Southwell(2011,2013) y Vassiliades(2012) abordan el concepto de posición docente. Afirman que toda posición de sujeto es una posición discursiva que no es fija ni definitiva sino que tiene un carácter abierto. Toda posición es contingente, construida por una multiplicidad de factores. Por lo tanto, la posición docente deviene del vínculo complejo entre diferentes miradas, construidas social e históricamente acerca de diferentes problemas educativos. Estas miradas son sedimentaciones en el tiempo de elementos que se articulan en el presente. (Vassiliades, 2012) La posición no es propia del individuo porque es el discurso el que constituye a la posición. El individuo se sirve de un discurso para dotar de sentidos a su práctica. Este servirse no es una reproducción lineal más bien opera una negociación densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual estos se

anclan. La posición docente configura una forma de sensibilidad y de interpretación acerca del proceso de aprendizaje de los aprendices, del trabajo y las exigencias propias de los enseñantes, de la dimensión ético política en la que se configura el trabajo de enseñar.

Bibliografía:

- Baquero, R., Terigi, F y otros (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 77-112.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Charovsky, M (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y letras. UBA, Buenos Aires
- Ezcurra, A. (2013) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. UNGS: Buenos Aires.
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación *Revista de Trabajo*,(6) 83-99
- Gorostiaga, J. (2012) La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comps.) *La educación secundaria como derecho*. (pp. 17-47) Buenos Aires: Editorial Stella ICRJ La Crujía.
- Greco, M. B. (2012) *El espacio político. Democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires: Prometeo.
- Laclau E. y Mouffe C. (2015[1985]) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Laclau, E (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Popkewitz, T (1986) *Formación de profesorado*. España: Universidad de Valencia
- Rancière, J (2011[2009]) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y justicia*. Herder: España.
- Rancière, J. (2010) ¿Comunistas sin comunismo? En Hounie, A (Comp.) *Sobre la idea del comunismo*. (pp.17-31) Buenos Aires. Paidós. Espacios del saber.
- Schoo, (2013) "Redefiniciones normativas y desafíos en la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado" *Serie La educación en Debate* (10)
- Simons y Masschelein (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Bs. As: Miño-Davila.
- Southwell, M (2013) El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. *X simposio del Programa de Análisis del discurso*. Unam, México.
- Terigi, F. (2011), *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de las/os profesoras de escuela secundaria en la Argentina*, Buenos Aires, INFD En línea:

<<http://portales.educación.gov.ar/infd/estudios-nacionales>>.

- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso: Argentina
- Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2012) *Docentes de la élite, élites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*.(Tesis de doctorado no publicada). FLACSO: Buenos Aires.