

La gestión del currículo en la Formación Docente. Un desafío de las actuales Políticas Educativas del Nivel Universitario

Karina Beatriz Puente

Zulma del Pilar Morillo

Introducción

En esta última década en Argentina, y específicamente en nuestra Jurisdicción, la Universidad Católica de Salta inicia un proceso de revisión y autoevaluación del rol y misión que esta cumple en la sociedad actual, conforme a las nuevas demandas, sus condiciones de mayor complejidad; como la presencia de nuevos actores que interactúan cotidianamente en el ámbito académico y en la toma de decisiones sobre los lineamientos de la política educativa a nivel Organizacional.

Este proceso ha permitido deconstruir los elementos propios de la política educativa del ámbito universitario a fin de sentar las bases para el tratamiento de la problemática de la administración y gestión de la escuela de educación y perfeccionamiento docente, que naturalizó un estilo de intervención curricular de carácter racional y tecnicista que entiende a la gestión del currículum como campo de conocimiento aplicado o derivado de ciencias fundamentales. Este enfoque que se materializó en prácticas educativas-formativas de carácter enciclopedista, descontextualizadas y de soledad del trabajo académico en general, actualmente viene siendo problematizado desde los lineamientos generales sostenidos de la política educativa de la unidad

académica en cuestión, entre los cuales hemos de resaltar una gestión tendiente a favorecer y potenciar la elaboración de proyectos educativos integrales, articulados y sostenidos desde una nueva cultura del equipo docente de la escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente.

En este sentido vamos a comprender por política educativa al conjunto de variables, y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diferentes ámbitos de toma de decisiones. Sin desconocer el modelo funcionalista, que entiende la política educativa exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de los ámbitos administrativos y de los propios políticos, nuestro punto de vista se sostiene desde la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas.

El nuevo modelo de gestión, se ha centrado en una serie de propuestas de mejora de la estructura interna, tanto a nivel de áreas de formación y organización, como a nivel curricular, diversificando carreras, actualizando contenidos y técnicas, potenciando la investigación y la autoevaluación institucional y curricular.

Este modelo sistémico y ecológico, pretende superar la visión de la universidad como una “repartidora” de servicios externos, que considera que es la única estrategia para sostener canales de comunicación con la sociedad e insertarse en ella dando *concretas* y *reales* respuestas a la comunidad en general.

No es posible obviar que los cambios de rumbo político en el país, han determinado que las instituciones se vean sacudidas por los vaivenes políticos que sin duda afectan no sólo los procesos administrativos para el otorgamiento de títulos o la presentación de carreras frente a la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), sino también, en las formas de abordaje cotidiano de la praxis.

Si se admite que los diplomas no son solamente bienes de salvación cultural, sino también utilidades convertibles en bienes contantes y sonantes, una escuela justa debe velar por garantizar una utilidad razonable de los diplomas. Con la ampliación de la igualdad de acceso a un alto nivel de formación, sucede que esta relación entre los costos individuales de formación

y los beneficios obtenidos se quiebra. Se asiste entonces a un fenómeno de devaluación de los diplomas y de *over education* o de desempleo de los diplomados cuando los estudiantes no logran convertir sus adquisiciones escolares en empleos calificados. En este caso, se puede y se debe “acusar” al sistema económico incapaz de proveer empleos. Pero esto no exime a los sistemas educativos de interrogarse sobre la eficacia de sus políticas cuando ellas participan en la formación del desempleo y de la precariedad de los diplomados, en la formación de una *intelligentsia* proletarizada (Dubet, 2015).

Al considerar los aspectos propios de la formación universitaria, en el centro de la vorágine que se produce entre los destinos políticos y las demandas sociales sobre la formación, además de los requerimientos del mundo en materia de internacionalización y de articulación, surge la importancia de analizar en particular los procesos de la formación docente, como pieza clave dentro de cualquier proceso de cambio educativo y ámbito específico para este abordaje

Esto implica por una parte, considerar los aspectos dinamizantes de la formación de grado o formación inicial, con las respectivas actualizaciones de planes de estudio, que cada institución evalúa más conveniente, teniendo en cuenta lo expresado al respecto por la Ley Nacional de Educación N° 26206. Por otra parte, y en el contexto del mismo marco legal, las universidades han de velar por la capacitación permanente que supere en objetivos y acciones a esfuerzos esporádicos o aislados, que no consolidan la base cognitiva necesaria para incentivar una revisión, actualización y ejecución de propuestas superadoras.

En este contexto, el esfuerzo institucional debería acelerar sus acciones concretas como así también generar los mecanismos administrativos y operacionales requeridos, para que esas acciones tengan la vivencia de la realidad.

En tal sentido la formación docente que brinda la UCASAL en la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, asume desafíos y busca nuevas ideas y formas para optimizar el desarrollo profesional de los docentes y así contribuir a la formación de los profesionales del área y al crecimiento de la propia institución, sin desconocer las huellas que han dejado a lo largo de nuestros trayectos formativos-académicos la formación docente en nivel universitario,

formación que comúnmente ha partido de modelos estereotipados bajo supuestos sobre el contenido disciplinar, como eje del proceso de aprendizaje, sin considerar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye desde factores que median y significan los saberes disciplinares en un campo de singularidad, complejidad e historicidad.

La posibilidad que nos habilita el escenario organizativo de nuestra institución, supone pensar un dispositivo de abordaje y desarrollo de los saberes disciplinares desde un enfoque dinamizador de la enseñanza situada en contexto, atravesada por la temporalidad, producto de múltiples interacciones de los docentes y de los estudiantes que conforman ambas cátedras.

A lo largo de los últimos años, la comunidad docente de la UCASAL ha demostrado interés por desarrollar procesos de reflexión crítica respecto de prácticas pedagógicas naturalizadas, por ello se abordan distintas acciones de formación permanente que buscan problematizar y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo.

Estos dispositivos son destinados a docentes del ámbito universitario y abiertos a la comunidad educativa.

El dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y (son) sostenidas por ellos”¹ (Foucault, 2010, p. 229).

El desafío de enseñar, se instituye como una estrategia que implica sostener un conjunto de prácticas y mecanismos tendientes a dar respuestas a la urgencia de revertir modelos o estilos de enseñanza textualizada. Trasmisión textual basada en saberes producidos del campo de la investigación, patrón que se repite con escasas variaciones descontextualizadas.

¹ Traducción de la entrevista a Foucault, Michel. en 1977. Dits et écrits, vol. III. Pp. 229 y ss. Obras de cuatro volúmenes traducida parcialmente al español por Paidós en 2010.

La urgencia de revertir la estrategia supone, iniciarse en un estilo anclado en la continua revisión de la actuación profesional desde propuestas congruentes con las características individuales y culturales de los estudiantes y sus necesidades, ayudándolos a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y metas cognitivas apropiadas que deben desarrollarse para su actual desempeño como alumnos, y para su futuro accionar en la sociedad. Habilitar espacios para la gestión curricular desde una nueva dinámica, implica hacer explícita la trama de relaciones de poder y saber, que se construyen y reconstruyen en un tiempo, y que atraviesan el proceso de formación. Estas relaciones son constitutivas de los sujetos que las conforman.

La nueva dinámica de trabajo que se instaura en los espacios de enseñanza y en las acciones de los equipos docentes, imprime proceso en el cual los profesionales -estudiantes- deben ser capaces de argumentar, defender, explicitar y debatir respecto de sus decisiones y de sus elecciones en la realización de la tarea. En este sentido y en relación con lo expuesto anteriormente; en la carrera Formación Docente para profesionales se han creado estrategias de abordaje de contenidos que integran abordajes colegiados particularmente en dos cátedras: Metodología y Práctica de la Enseñanza, y Trabajo Integrador Final.

Ambos espacios de formación se constituyen a su vez en espacios de trabajo, reflexión y reconstrucción de la práctica docente. Los encuentros llevados a cabo por los docentes del área se constituyeron en espacios de encuentro, confrontación de ideas y de promoción de nuevas miradas respecto de la praxis educativa, resignificando el lugar de la corporeidad, las configuraciones lúdicas en las acciones educativas y la claridad epistemológica respecto del rol, las funciones formativas de los profesionales docentes y la formación orientada a capacidades tendientes, a una modificación de las mentalidades y las actitudes de nuestros egresados.

No se trata solo de mejorar el dominio disciplinar, sino que es necesario la actualización en el abordaje de estrategias de la enseñanza en contextos psicosociales en constante transformación. En tal sentido, las acciones que se analizan en este trabajo presentan hallazgos

de suma relevancia que están traducidos en la voz de los propios actores en expresiones tales como:

- Importancia de la integración de área en la realización de las actividades.
- Importancia del cuerpo como herramienta de comunicación en la tarea docente.
- Me ayudó a romper la estructuración rígida que tenía incorporando la creatividad e imaginación.
- Usar el juego como estrategia de trabajo en la relación cotidiana con los estudiantes.
- Incorporación de las TICs como lenguaje cotidiano como proceso inherente a las prácticas docentes que el mundo de hoy requiere.
- Usar recursos simples, lúdicos y recreativos destacando que la sencillez de ciertas estrategias no deteriora el impacto formativo que las mismas poseen.
- Pensar y repensar las prácticas, considerando aspectos específicos de los procesos de enseñanza nos lleva a cuestionar lo que hacemos, cómo lo hacemos y porqué lo hacemos de esa manera.
- Al confrontar nuestras ideas con otros colegas y con la teoría, nos resulta innovador, pensar la clase, mi clase, la clase del colega nos lleva a desarrollar un cambio actitudinal, en esta última expresión se destaca una veta esencial, la actitud del docente frente a la enseñanza. Este cambio de actitud señalado resulta vital para adecuarse a las demandas de los grupos hoy y a la dinámica social actual.

Las prácticas en instituciones de nivel superior como las universidades están teñidas por miradas academicistas que se resisten al cambio y por lo tanto transitan por los escenarios áulicos sin detenerse a pensar en la posibilidad de cambio. Aquí es el espacio en el que la escuela de educación y perfeccionamiento, docente actúa para concretar su objetivo; brindar formación permanente actualizando las miradas a partir de la capacitación, el debate y el intercambio de ideas, colaborando en procesos que conllevan a reflexionar sobre la propia práctica en las aulas universitarias.

El objetivo ha llevado a concretar un dispositivo estratégico de intervención articulada que requiere la constitución de un nuevo discurso emancipador, deconstructivo del discurso que lo precede.

1. Emancipación como meta prometida

Sobre el concepto trabajado por Rancière (2003), en su obra *El maestro ignorante*, en el contexto del pensamiento obrero de la Francia del siglo XIX, vamos a entender por emancipación al paso de un estado a otro por parte del sujeto, en lo que hace a nuevas estructuras de ser, pensar y hacer, se instituye como meta de una gestión curricular en coherencia a la meta de una política institucional.

La emancipación (para el pensamiento obrero de la Francia del siglo XIX) era la revocación de la partición de la humanidad en castas separadas, la afirmación de la pertenencia a un mundo común de experiencia y de pensamiento. La afirmación de que este mundo no era un porvenir prometido tras largos combates sino un mundo sensible que se trataba de empezar a construir aquí y ahora, cambiando las maneras de ser, de pensar, de hablar, de actuar, formadas por la servidumbre (Rancière, 2012).

Aquel paso de un estado a otro por parte del sujeto es de carácter emancipador, pero no responde a un proceso natural y evolutivo del pensamiento y la acción, por el contrario responde a un cambio reglas y estructuras que configuran la transformación de un saber. Para Foucault, sería la alteración profunda del orden y del modo ser. Es decir, en oposición a la lectura del proceso de cambio discursivo, en la historia de la episteme –conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas– de carácter lineal e inalterable, el dispositivo de trabajo inter-cátedra que da cuenta de la constitución de un nuevo discurso, materializado en el ejercicio de la práctica de la enseñanza, se inscribe en la idea de fragmentación discursiva, de quiebre y ruptura.

Habiendo especificado el posicionamiento sobre la emancipación como condición para una nueva praxis, la experiencia rupturista apela a un proyecto pedagógico que cuestiona al hacer del “profesor explicador” y apela a una práctica emancipadora. Esta praxis, opuesta a la determinación del sujeto moldeándolo como ser irreflexivo, relativiza, cuestiona o elimina la explicación como recurso en los espacios de formación y releva la voluntad y lo actitudinal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la relación pedagógica se construye especialmente desde la confianza en las capacidades propias y las de los estudiantes, sujetos legítimos como otros diferentes. Es una práctica formativa que se interroga a sí misma y pone en acción la conciencia emancipadora de todos los actores intervinientes en el escenario educativo. Concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de saberes por parte del estudiante, que recupera saberes previos, los resignifica en contexto y no como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos. Saberes, que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles, según el modelo del saber transmitido por el docente.

El proceso de ruptura nos conduce a reflexionar sobre el posicionamiento docente frente a la praxis, sobre los procesos de “aprender a enseñar” lo cual involucra una formación continua y una permanente autoevaluación sin obviar la importancia de la voz del par en procesos de coevaluación y las implicancias ético/morales del acto de enseñar.

En cuanto al posicionamiento docente frente a la praxis la enseñanza como otras prácticas requiere la ejecución de diversas actuaciones en tiempo real, en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Es decir el reconocimiento de la naturaleza tanto individual como cultural de los procesos cognitivos, lo cual implica problematizar la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción de los saberes, o el sentido de la transposición al aprender. Realizar estos procesos involucra reflexionar sobre la dinámica de “aprender a enseñar”, combinados con la pasión, la atención y el compromiso sobre las cuestiones incompletas o los deseos no cumplidos que comúnmente hemos dejado de lado en nuestras historias formativas. Ello exige pensarnos a nosotros mismos en relación a otros y con otros. Reconocer la alteridad en este espacio de significación de saberes supone un modelo de

pensamiento divergente tanto para el entendimiento y la resolución de problemas disciplinares como para orientar procesos de intervención en los campos de desempeño profesional. En cuanto a las implicancias ético-morales del acto de enseñar, la reflexión nos permite develar los posicionamientos desde los cuales realizamos un recorte disciplinario.

Este posicionamiento da cuenta de historias, perspectivas, puntos de vista, limitaciones, adhesiones ideológicas, cosmovisiones y cosmologías que aparecen en la práctica como “mudos testigos” en la formación y en todo el entramado del proceso de enseñanza adquiriendo una significación parcial, unilateral que suele ser reproducida por los estudiantes. Esto debe ser repensado en la práctica profesional ya que se manifiestan de modo inconsciente instalando y reproduciendo modelos, preconceptos y esquemas de acción de los cuales difícilmente los sujetos puedan resignificar saberes, desnaturalizándolos en procesos de re significación en contextos de mayor complejidad y de aceptación de lo divergente.

Estos tres debates en los cuales necesitamos involucrarnos desde nuestra responsabilidad política, ética y profesional nos llevan a replantear, evaluar la enseñanza en el nivel superior en contexto, lo que le da significado y permite romper con las rutinas y rituales propios de la singularidad de la formación universitaria. La enseñanza en contexto y enriquecida desde el reconocimiento de las construcciones personales como fruto de nuestra historia académica nos llevan a construir configuraciones didácticas que nos llevan a romper el aislamiento del mundo académico, apoyándonos en distintos sistemas físicos, sociales y simbólicos. Es decir, poder recurrir a recursos diversos que nos permitan interpelar al campo disciplinar, apostar el trabajo colegiado en un nuevo discurso que problematice la historicidad a partir de miradas plurales que habiliten la construcción de nuevas interpretaciones/representaciones sobre la realidad, desde los marcos disciplinares de los cuales devienen los sujetos en formación.

Poder llegar a esta meta, la formación del profesorado da cuenta de un trayecto atravesado por una praxis como configuración compleja, conformada por una trama de interrelaciones en las que se expresan múltiples demandas. Trama que se desarrolla en un contexto social y académico particular orientado hacia la formación de competencias genéricas.

2. La formación del profesorado y la formación basada en competencias

La tradición educativa que enmarca la gestión curricular de la universidad ha estado presente en la propuesta del currículum entendido como el conjunto de ejes curriculares fundamentales abordados desde una perspectiva enciclopedista en el cual los estudiantes “acumulan” contenidos. La propuesta de deconstrucción de estos procesos naturalizados en la formación universitaria, conduce a gestionar el currículum desde un proceso reflexivo de creciente autonomía en los aprendizajes y desarrollo de competencias.

Como bien expresa Perrenoud (1999), el enfoque por competencias sólo se opone al enciclopedismo ya que recupera el valor instrumental de los contenidos. Los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Ahora es necesario considerar qué son las competencias. En tal sentido podemos considerar a las competencias como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bezanilla, 2003).

Desde esta perspectiva las competencias apuntan al desarrollo de determinadas capacidades que se desarrollan a lo largo de la formación a través de diversas estrategias y dispositivos didácticos que posibiliten al futuro egresado desempeñarse con solvencia en el medio social y laboral. En tal sentido, no solo se aborda en el proceso de formación competencias específicas para la profesión a desempeñar, sino también, competencias genéricas que implican el desarrollo de capacidades interrelacionadas de forma dinámica que todos los estudiantes de la universidad deben lograr a lo largo del proceso formativo. Al respecto, entre las competencias genéricas que son consideradas en la tarea formativa de la carrera Formación Docente para Profesionales que se dicta en la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, se considera importante contribuir al desarrollo de competencias comunicativas, de gestión del conocimiento,

heurísticas y de metacognición, de discernimiento espiritual, moral y ético, reflexivas y críticas sobre la diversidad de escenarios pedagógicos y socio-culturales.

Promover desde la universidad este tipo de abordaje y de desarrollo curricular requiere del trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas o unidades curriculares y de la construcción de aprendizajes-saberes en los que la autonomía, la responsabilidad y el compromiso se asumen con el otro y junto al otro. Retomamos entonces, la importancia de la alteridad en la dinámica universitaria a partir de la ruptura de condiciones históricamente determinadas en la formación inicial. Por lo tanto, el diseño de la enseñanza, la evaluación y la construcción de las relaciones pedagógicas deben ser replanteadas a la luz de esta nueva perspectiva exigiendo tomar decisiones a partir de una de construcción de la praxis y de una redimensión de la tarea docente en la formación profesional.

Este proceso nos conduce analizar también el desarrollo de las competencias profesionales del docente que confrontan con el abordaje disciplinar desde una mirada innovadora, que se encuentra orientada a la acción, al contexto y a la reflexión que guía y potencia la toma de decisiones en el aula.

En el caso que orienta la realización de este trabajo, se aborda la formación de docentes que ya tienen una profesión desde una perspectiva colegiada, interdisciplinar y articulada sobre la base de una dinámica de enseñanza que promueve aprendizajes colaborativos, grupos de aprendizaje y de desarrollo de competencias en aulas heterogéneas, en las que la flexibilidad, la ductilidad, el debate y la confrontación resultan dinamizadoras de los procesos de aprendizaje y por lo tanto, de los de enseñanza.

Conclusiones: un compromiso asumido desde la colegialidad

A partir de los elementos constitutivos de una matriz del estilo de enseñanza que se sume desde la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, se gestiona la propuesta curricular en el marco de una lógica intercátedra que apela a la reflexión, crítica y argumentación, como

dispositivo que permite deconstruir nuevas configuraciones de carácter complejo sobre la formación docente. Proceso y trayecto que se sustenta en considerar:

- El aula se instituye como escenario de encuentros y desencuentros de sujetos portadores de saberes, intereses y diversos discursos reconocidos que circulan entre las cátedras involucradas.
- Pensar la enseñanza desde un nivel de pensamiento superior, implica usar los saberes disciplinares transformando su significación e implicancias sobre contextos de desempeño real de la profesión. Implica resolver problemas, explicar situaciones, desarrollar argumentos, descubrir nuevos supuestos e hipotetizar sobre la praxis.
- La praxis es asumida desde el riesgo académico y el desafío sobre situaciones de incertidumbre propias de la práctica educativa (compleja, multidimensional, impredecible y dinámica), en un microespacio de respeto, cooperación, escucha atenta y conversación sustantiva.
- Fomentar la comprensión desde la enseñanza proveyendo de entornos de apoyo, a los que hemos denominado *sistemas físicos, sociales y simbólicos*: saberes previos a nivel académico y social, representaciones diversificadas y recursos pertinentes que faciliten la mediación y/o el andamiaje.
- Sostener criterios de desarrollo curricular que favorezcan la autonomía en la gestión del conocimiento, evaluando los momentos para retirar progresivamente los sistemas físicos, sociales y/o simbólicos según el proceso y la actuación experta en contextos de ejercicio profesional.
- Comprender que la comunicación se inscribe y contextualiza en los procesos del pensar de los sujetos implicados, y en los contextos culturales en los que se inscriben. Aquí las formas que adquieren las interacciones verbales no constituyen las expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento; por el contrario constituye un recurso para favorecer los procesos de emancipación

- Favorecer el pensamiento crítico, en el marco de una práctica ética/moral y en una construcción de diálogo que permita enjuiciar las opiniones o respuestas basándose en criterios y sometiendo a críticas los criterios, un contexto dado. Ello requiere tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en un escenario de diálogo y crecimiento académico que favorece la alfabetización profesional.
- Delimitar espacios y tiempos de deliberación profesionalizante donde se coordinen los momentos de análisis y enjuiciamiento de situaciones de ejercicio de la práctica real y situada, para la toma de decisiones; ubicando a los estudiantes como sujetos con poder de comunicar y discernir. Lugar que se asume y se valora, por la posibilidad del reconocimiento en la actuación del sujeto en espacios de simulación del ejercicio profesional.

Estas consideraciones conforman lo que podríamos denominar “deliberación profesionalizante” como el estilo desde el cual se construyen las prácticas profesionales. Estas se sitúan como objeto de enseñanza y refieren a la praxis convirtiéndose en vivencias de lo que se suele transmitir en cada formato disciplinar. Son saberes que se presentan creando situaciones donde los sujetos son puestos en situación de resolver, gestionar la información, dialogar, comunicar, buscar y recibir asesoramiento. Resultan de una experiencia que es distinta e inédita para cada actor implicado.

En síntesis, el sentido del estilo materializado en el análisis de la praxis pedagógica en el contexto referido; sustentado en las precedentes consideraciones y marcos referenciales epistémicos, supone una experiencia de enseñanza universitaria como construcción colectiva que hace posible la emancipación como condición para una nueva praxis, experiencia rupturista que apela a un proyecto pedagógico colegiado y democratizador.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*. NÚMERO (VOLUMEN), PÁGINAS DEL ARTÍCULO.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bezanilla, M. (2003). *El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior*. Universidad de Deusto, España.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En *Colección Pedagógica Universitaria*. UNIVERSIDAD, LUGAR DE EDICIÓN.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Davini, C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular*. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2015a). Los postulados normativos de la investigación en educación Espacios en Blanco. En *Revista de Educación*, 25, 229-249.
- Dubet, F. (2015b). Los postulados normativos de la investigación en educación. En *Revista Espacios en Blanco*, 25.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2012). *¿De qué se trata la emancipación intelectual?* Ponencia realizada en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (comps.) *La escuela media en debate*. (PÁGINAS DEL CAPÍTULO). Buenos Aires: Manantiales.
- Traducción de la entrevista a Foucault, Michel, en 1977. *Dits et écrits*, vol. III, p. 229. Obra de cuatro volúmenes traducida parcialmente al español por Paidós en 2010.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, PÁGINAS DEL ARTÍCULO.