

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

La autoridad pedagógica en la escuela secundaria. Búsqueda de categorías para investigar las conceptualizaciones y practicas docentes.

Néspolo, María José.

Cita:

Néspolo, María José (2016). *La autoridad pedagógica en la escuela secundaria. Búsqueda de categorías para investigar las conceptualizaciones y practicas docentes. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/431>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/cac>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR LAS CONCEPTUALIZACIONES Y PRACTICAS DOCENTES

Néspolo, María José

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco de los estudios sobre el declive y la crisis de las instituciones educativas (Dubet, 2007; Lewkowicz, 2002/2004; Arendt, 1996); se ha planteado la falta de asimetría, de regulación y sostenimiento de vínculos, la agresividad y fragmentación que implican el quebranto de la autoridad, como lugar de responsabilidad donde sostener el espacio que posibilite la enseñanza, los aprendizajes y los procesos de subjetivación (Arendt 1996; Dubet 2007; Bleichmar, 2005; Diker, 2004); también se ha analizado la emergencia de nuevas configuraciones de la autoridad pedagógica (Greco 2007; Tenti Fanfani, 2004) Se presenta un avance de la investigación de Tesis de maestría que indaga sobre las conceptualizaciones que tienen sobre la autoridad aquellos que están llamados a ejercerla en la educación de los jóvenes en las escuelas secundarias. Se tiene en cuenta que estas conceptualizaciones suponen muchas veces conocimientos implícitos, que se relacionan de manera compleja con las prácticas que llevan a cabo los docentes; las que, a su vez, se inscriben en sistemas de actividad en contextos institucionales.

Palabras clave

Autoridad pedagógica, Sistema de actividad, Conceptualizaciones, prácticas de enseñanza

ABSTRACT

PEDAGOGICAL AUTHORITY IN THE SECONDARY SCHOOL: THE SEARCH OF CATEGORIES FOR THE INVESTIGATION OF THE TEACHERS' PRACTICES AND CONCEPTUALIZATIONS

Within the study frame about the declivity and crisis of the Educational Institutions (Dubet, 2007; Lewkowicz, 2002/2004; Arendt, 1996); the lack of asymmetry, the lack of regulation and sustenance of bonds, the aggression and fragmentation that imply the disruption of authority, have been proposed as a responsible approach from where a space that makes teaching can be possible, different learning and subjectification can be sustained. A preview of a Masters on Psychology Thesis research is presented, which asserts on the conceptualization, that those who are called to practice authority in the education of the students in Secondary school have on such authority. It is taken into account that these conceptualizations many times imply various kinds of implicit knowledge, which relate in a complex manner with the practices the teachers carry out, which, in turn, belong to activity systems within institutional contexts.

Key words

Pedagogical authority, Activity system, Conceptualizations, Teaching practices

Presentación

El presente trabajo se incluye en el contexto de la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educacional "Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes", dirigida por Cristina Erausquin y se enmarca en indagaciones realizadas en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes", dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin.

Educación y transmisión

La educación es una preocupación sostenida acerca de lo humano, un acto político, una experiencia que se gesta en el encuentro con otros, el intento perseverante de una transmisión. Ya Durkheim (1976) caracterizó a la educación como la acción de la sociedad sobre el individuo por medio de la cual lo hace humano, cuyo fin es construir el ser social. En sentido amplio se entiende como socialización y designa todo un conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres ejercen sobre la inteligencia, voluntad, el carácter y las facultades humanas; es decir que toda sociedad tiene un sistema de educación que se impone a los individuos, con el que una generación adulta influye sobre la generación joven al transmitir la herencia social y cultural. La educación se ha institucionalizado bajo diferentes formas: la familia, la escuela y los sistemas escolares. Se trata de un trabajo "sobre el otro", que debe constituirse en tanto sujeto, para ello necesita de un espacio, un lugar que habitar. Sí un juego de uniones y separaciones necesarias marcan a los seres hablantes desde su entrada en el mundo y no se es sin institución; entonces la filiación a un orden simbólico es la puerta de entrada y significa: ofrecer y pasar una lengua, inscribirlos a los sujetos en el *socius*, en un trabajo de socialización y subjetivación a la vez. Pierre Legendre subraya que instituir implica la normatividad, en tanto enlaza el sujeto a la norma y plantea un ordenamiento para los sujetos. Señalamos que la norma requiere de la autoridad que la represente o configure.

Para este análisis se presenta la escuela como espacio de *transmisión*, superando el debate clásico que ha pensado la escuela bajo dos concepciones: una como herramienta de cambio o transformaciones sociales y otra como "maquinaria de gobierno de la infancia", es decir como mecanismo de reproducción social, de imposición violenta de un orden socio económico, un dispositivo institucional cerrado (Foucault).

Adoptar esta perspectiva nos lleva a analizar la escuela con coordenadas más fecundas que revelan las tensiones y conflictos inheren-

tes. La escuela actual es fruto de una organización moderna que se configura históricamente con el surgimiento de los estados nacionales y su programa homogeneizador de formar el ciudadano trabajador. Según Braslavsky (1985) cumple las siguientes funciones: distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias, contribuye a estamentalizar la población y a legitimar esa estamentalización. Al cumplir estas funciones la escuela, como otras prácticas sociales contribuye a la transformación y a la reproducción de la sociedad; y se plasma en programas donde la institución es definida por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujetos ligado a este orden.

Hoy transitamos lo que algunos pensadores como Bauman (2002) denominan “el pasaje de la solidez a la fluidez”, para dar cuenta de las profundas transformaciones de la sociedad contemporánea en las últimas décadas, en la que organización social y económica promovió la liquidez de los vínculos y las instituciones. En consonancia, Lewkowicz (2004) plantea el agotamiento de los Estados nacionales modernos como metainstituciones capaces de dotar sentido; continuando los desarrollos de Deleuze que sostiene que habría una mutación de las formas de las sociedades disciplinarias a formas de control, el estado nación muta en estado administrativo burocrático que opera en el fluir de los mercados y el ciudadano se transforma en mero consumidor.

La crisis de la escuela se enlaza al desbaratamiento de un paradigma que otorgó coherencia y cohesión a la institución escolar en el conjunto de las instituciones estatales, aquella que tendía a garantizar un suelo estable constituyendo un imaginario social que sostenía identidades. Entonces el programa institucional post moderno o tardío está en declive y extiende la crisis a sus instituciones; “el capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad” (Dubet, 2007:51). Para Dubet también implica una profunda transformación en el ejercicio de la autoridad pedagógica, ya que “al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución” (2007:46) y dado que es precisamente el programa institucional lo que está en crisis la autoridad del maestro ya no está apoyada sobre un principio superior, los valores y principios de la modernidad y le corresponde al profesor construir el mismo su autoridad.

Puede pensarse *La crisis en la educación* como un fenómeno ligado específicamente a la *crisis de la autoridad*. (Arendt 1958/1996).

La autoridad pedagógica en crisis

Hacer escuela implica sin duda el ejercicio de autoridad pero ¿cómo pensarla? La autoridad en principio supone una dimensión relacional, un vínculo; una asimetría; obediencia y respeto. En su ejercicio se la relaciona a veces con mandar, dirigir, dominar, obligar, superioridad, jerarquía; pero su significado es complejo y requiere diferenciarse de estos conceptos.

La autoridad no es coerción, ya que en tanto vínculo implica el reconocimiento de la dimensión subjetiva de los participantes; ninguno anulado en su condición de tal con pleno ejercicio de su libertad, que decide obedecer, someterse a la autoridad. Por eso el recurso a la fuerza es prueba de que la autoridad ha fracasado “la autoridad no solo excluye todo recurso a los medios de coerción, sino que también se anula por el uso de la violencia. Por eso se opone a toda forma de autoritarismo.” (Diker, 2015)

La autoridad tampoco es persuasión. La obediencia a la autoridad no es por argumentación, explicación o convencimiento entre iguales; ya que supone una asimetría, posiciones diferenciadas.

Por otra parte la autoridad involucra la presencia de normas, el respeto a la ley que atraviesa y estructura el vínculo, y genera la responsabilidad de generar tramas de sentido. El término autoridad proviene del latín, *autoritas* y significa “el poder de un auctor”, el poder de un autor, es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen. No necesariamente el que ejerce autoridad es el autor, la autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás; entonces es el hablar u obrar a partir de una potencia de origen sea propia o no.

La autoridad puede ser pensada con distintas coordenadas, en relación a fundación y relato, hacer crecer, (Arendt 2003); como pacto y ficción para el ordenamiento social (Hobbes 2004) (Freud 1981); como reconocimiento y transmisión (Kojève 2004); como emancipación (Ranciere, 2006; Greco, 2012).

Las formas de autoridad que sustentaban el ejercicio de la docencia han cambiado, conmoviendo al mismo tiempo las prácticas docentes.

La práctica docente, el ejercicio de la autoridad

Desde el *enfoque socio - histórico – cultural* hablar de prácticas docentes supone *prácticas sociales* como realidad colectiva, inmersa en espacios y tiempos específicos, con roles definidos, cierta organización característica que sienta condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En ellas se construyen significados, como cognición situada en contexto, y a la vez producen efectos sobre el desarrollo psicológico y el funcionamiento cognitivo.

Estos desarrollos son inspirados en el pensamiento de Vygotsky (1930-1960/1995) sobre la *actividad humana culturalmente mediada*, en los que la educación es fundamental para el desarrollo psicológico. Vygotsky junto con Luria (1928/1987), propone un modelo triangular de actividad humana, definida como función cultural en la que la interacción entre el sujeto y el objeto es mediada por un auxiliar o herramienta cultural en un proceso interactivo de transformación recíproca. Leontiev (1932/1959) reformula este modelo incluyendo la mediación del tiempo y naturaleza colectiva de las actividades humanas. Wertsch (1988) y Engeström (1987) plantean la tercera generación de la teoría de la actividad que se trata de *sistemas de actividad* cuyos componentes son: los sujetos constituidos en comunidades; las relaciones entre sujeto y comunidad mediadas por artefactos y por reglas, normas que especifican los procedimientos; a su vez las comunidades implican una división del trabajo, distribución de tareas, responsabilidades; se toman aquí dos sistemas como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar los procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando las tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistema.

Las situaciones educativas pueden ser concebidas como *sistemas de actividad* que, en tanto unidad de análisis, son formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción, y las tensiones, perturbaciones e innovaciones son la regla y el motor. (Engeström, 2001). Desde la perspectiva contextualista, el *contexto* no opera como un factor o variable incidente sino como inherente e inseparables de las acciones humanas, no sólo como *lo que rodea*, sino como *lo que entrelaza*, como hilo o médium activo intersubjetivo de la mente, como cultivo o ayuda a que crezcan las cosas (Cole 1999 citado por Erausquin 2006). Wenger y Lave (1991) proponen el constructo de *comunidad de práctica*, como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes como apropiación de conocimientos y cambio conceptual.

“En la escuela se constituyen comunidades de práctica o escenarios socioculturales definidos como entornos espacio tempora-

les que contienen personas con intenciones y metas que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas” (Rodrigo, 1999:77). En estas comunidades se construyen y utilizan *conocimientos cotidianos*, para resolver problemas cotidianos como los vinculados con la autoridad escolar.

Estas formas de conocimiento son producto de la maquinaria interpretativa de la realidad. Según Rodrigo (1993), la construcción del conocimiento social no es homogénea, sino semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos que pueden tener cierta inconsistencia, suponen versiones parciales de la realidad, y son sistemas de experiencia de dominio que permiten interpretar los sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto pueda desarrollarse las teorías implícitas deben articularse con la información proveniente de la tarea o situación, constituyendo lo que llama *Modelo Mental Situacional*. El modelo mental “es una representación episódica, dinámica y flexible de la situación o tarea”, que se produce en un proceso de negociación entre los participantes, en la medida en que modifican sus intenciones o metas y pueden llegar, si es el caso, a un *modelo mental compartido*, puesto que son susceptibles de cambios de acuerdo a las demandas de la situación. Estos modelos son en parte inconscientes, ya que tienen su origen en teorías implícitas y creencias, y en parte, conscientes y explícitos, vinculados a conceptualizaciones.

En este trabajo de indagación, en conexión con las concepciones implícitas y explícitas, se delimita el tipo de representaciones enunciadas como “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han planteado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “*concepciones*” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las *conceptualizaciones* sobre diversos aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, como el de la autoridad pedagógica, que los Profesores de Escuela Secundaria desarrollan, están sin duda vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina a enseñar, de la pedagogía y la didáctica general y especial. Las teorías implícitas que nutren las concepciones no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente de las teorías científicas.

Estas *conceptualizaciones* se actualizan y re-contextualizan en situaciones de aprendizaje de la enseñanza, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos como una *re-conceptualización* en contexto, vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado en una *trayectoria de profesionalización*; un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Según Cazden, “re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, conceptualizar e incluso re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión” (pp.124).

En estudios anteriores, el equipo de investigación que dirige la Directora de este Trabajo de Tesis denominó a esos cambios “giros”, en el sentido de movimientos potentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009 a,b,c.), ya que sería aventura-

do presuponer un “cambio de concepción” Pero indudablemente los “giros” en las *conceptualizaciones del aprender y del enseñar*, entrelazados con nuevos “modelos mentales situacionales” sobre problemas e intervenciones que configuran la práctica docente, abonan, en el largo plazo, la posibilidad genuina de la transformación de las concepciones. Y, lo que tal vez sea aun más importante, abonan el cambio de las prácticas docentes, en tanto se apoyan en la “*reflexión sobre la práctica*”, tal como es definida por Schön (1992) y en la reelaboración y resignificación de la experiencia, construyendo sentidos que unifican acción y pasión en el aprendizaje del *oficio docente*.

Aspectos metodológicos y algunas indagaciones preliminares

Teniendo en cuenta que el objetivo apunta a conocer las conceptualizaciones de los profesores sobre la autoridad, atendiendo al contexto en que estas emergen y los procesos por los que se entretengan con las acciones e interacciones, se utiliza una estrategia de investigación cualitativa multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994). Esto implica interesarse por cómo “el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006) por los agentes educativos, en situaciones “naturales”, en el sentido de no producidas artificialmente o intencionalmente para la investigación. Se utilizan *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009), desde el punto de vista cognitivo, tienen como rasgo más importante de la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita. Es éste un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, en tanto éste dispone de mucho más tiempo para organizar y corregir su mensaje y para planificar, establecer las metas y organizar el contenido. La *narración* introduce creencias y problematiza saberes instituidos, desde un punto de vista, que es producto de la experiencia personal, a la vez que es atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos (Schlemenson, 2004). El narrar pone de relieve aspectos de la subjetividad del narrador y de la situación en la que está implicado.

En dichos cuestionarios se solicita narrar situaciones donde se considera que la autoridad pedagógica estuvo en juego, y se pregunta por la historia de la situación, los actores, objetivos, herramientas, resultados, cambios y aprendizajes. En una indagación preliminar se relevó que de diez profesores de educación secundaria involucrados ocho refirieron problemas de desobediencia como: salir del salón sin permiso, peleas, discusiones, faltas de respeto al docente (hablarle en malos términos) y dos se refirieron a problemas el rendimiento académico de los alumnos, como no aprobar la materia o no hacer las actividades. En estas exploraciones se observa:

La historicidad de las prácticas situadas, por ejemplo: “el alumno reiteradamente sale de la clase sin permiso, a pesar de las explicaciones sigue con sus acciones y la acción se agrava.”; “finalizado el primer trimestre al observar la gran cantidad de alumnos desaprobadados”.

La actividad mediada por herramientas y orientada a objetos: ejemplos “para controlar la situación... se utilizó diálogo, notas en cuaderno de disciplina, actas”; “para hacerlos entender que no eran los modos de resolver ningún problema...se usó la palabra el dialogo ameno”

La multivocalidad del sistema colectivo señalando la participación de los alumnos, los preceptores, recurriendo los directivos y miembros de equipo de orientación escolar.

Se relatan también *contradicciones y cambios* por ejemplo un profesor expresa en relación al resultado de una intervención para re-

solver la situación problema “ninguno, por la desidia del equipo directivo y del equipo de orientación... La autoridad la puede ejercer cualquier ser en la escuela, desde un auxiliar, preceptor, profesor hasta un alumno”; otro docente expresó: “lo más significativo el poder hablar con los estudiantes sobre lo que les está pasando. Aprendí que debo escucharlos cuando lo necesitan”.

En relación a las conceptualizaciones sobre la autoridad pedagógica que se entran en estas situaciones, en general señalan la dimensión relacional, las posiciones diferenciadas o asimetría y la apelación a las normas y el respeto a la ley. Se observan diferentes perspectivas desde aquellas que sustentan la autoridad como fundamentada en valores y principios que la escuela por sí misma debería garantizar como institución, de alguna manera sustentada por el programa de la modernidad. Por otro lado apelaciones a la jerarquía “equipos directivos”; y posiciones que resaltan el diálogo, el interés por los chicos, reconocerlos, alojarlos, habilitarlos, generar cambios en ellos en cuanto al conocimiento y participación. La autoridad en varios relatos aparece entrelazada con la coerción, la apelación a las sanciones y en otros a la persuasión, al explicarles para convencerlos.

Cierre provisorio que abre preguntas

La crisis de la autoridad docente aparece básicamente expresada como falta de respeto, desobediencia, agresión. Puede preguntarse si se trata de: falta de respeto a la autoridad, si es falta de autoridad o de legitimidad para ejercer la autoridad. ¿Son los alumnos que no respetan? o ¿son los docentes la que no la ejercen? Las bases sobre las que se asienta el ejercicio de la autoridad están siendo conmovidas. Las modificaciones en los sistemas disciplinarios propios de la escuela moderna, que apelaban a recursos como sanciones están en revisión; sea porque son cuestionados en sus fundamentos o porque no son efectivos en sus resultados, al decir de un profesor “se lo sanciona con llamado de atención y no pasa nada”. Aparecen nuevas formas de ejercicio de autoridad, que implican acompañar, dialogar para orientar. Los profesores parecen enfrentar la tarea de reconstruir y resignificar sus prácticas docentes para el ejercicio de la autoridad.

BIBLIOGRAFÍA

Abrate, L. (2009). Sobre la autoridad pedagógica en la escuela. VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2009

Antelo, E. (2003) Tarea es lo que hay. En Dussel Inés, Finocchio S: Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Argentina: Fondo de cultura económica.

Antelo, E. (2006). Dubet: El declive de la Institución Escolar y el trabajo sobre los demás. En <http://www.estanislaoantelo.com.ar/>

Arendt, H. (1963/1988) Sobre la revolución. Madrid Alianza

Arendt, H. (1958/1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.

Ariaudo, M.; Tessio, A., y Juri, F. (2011) Voces representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar. publicaciones.fyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/.../532

Babini, A.M. (1991). Sociología de la educación. Buenos Aires: El Ateneo

Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En Frigerio, Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM

Baquero, R.- Limon Luque M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje. Buenos Aires: Ed. UNQ

Baquero, R.- Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar Buenos Aires: Cuadernos Pedagógicos N°2

Bleichmar S. (2005) La Subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topia.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO.

Castorina, Barreiro y Toscano (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila

Castorina, C. y Barreiro (2007). El conocimiento de “dominio” moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila

Castorina, C. y Barreiro (2007). El conocimiento de los niños sobre la realidad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila

Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111.

Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Diker, G. (2004). Y el debate continua ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM

Diker, G. y Terigi F. (1997/2008) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta” Buenos Aires: Paidós

Diker, G (2015) ¿Es posible una educación sin autoridad? <http://educra.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/>

Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. En *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid España

Durkheim, E. (1911/1976) Educación como socialización. Salamanca: Sigueme.

Dussel, I. (2009) “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate” *Revista El Monitor N°20*. Argentina- Ministerio de Educación de la Nación.

Dussel, I. (2012) “¿Qué es la autoridad en la escuela? UNIFE - Universidad Pedagógica Nacional. Le Monde Diplomatique, Edición Cono Sur. Suplemento especial N° 5: La educación en debate

Dussel, I. (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post- crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México distrito Federal.

Dussel I., Caruso M. (1999.) “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”. Argentina: Santillana. 2006

Duschatzky S. (1999) “La escuela como frontera”. Argentina: Paidós. 2008

Etcheverry, J. (1999) “La tragedia educativa” Buenos Aires: Fondo de cultura económica

Engeström, Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad” *Journal of Education and Work*. Vol 14, N° 1

Engeström y Cole (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” En Salomon Gavriel comp. “Cogniciones distribuidas” Buenos Aires: Amorrortu.

Erausquin C. (2006) “Agenda de Lev Vygotsky acerca de la Educación, el Aprendizaje y el Desarrollo y su implicancia para el análisis de problemas situados en contextos escolares actuales” Ficha de posgrado UBA

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar *Psicología*. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología”. *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009c). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza. *Anuario de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16*, 157-173.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) "Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de "profesores de Psicología en formación". Publicado en *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750*
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Ortega y Meschman (2009b) "Abriendo ventanas en las representaciones del oficio de enseñar a través de la experiencia de la práctica de "Profesores de Psicología en formación". Presentado en 2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicado trabajo completo. Noviembre 2009.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.*
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la trasmisión En Frigerio, Diker Comps. *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM*
- Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En "Educación y Alteridad". *Ensayos y experiencias N°48. Buenos Aires. Noveduc.*
- Frigerio, G. (2003). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. *La educación discute la noción de destino. Ensayos y experiencias N°50. Buenos Aires: Noveduc.*
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcótica. Buenos Aires: Del estante.
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8).*
- Greco, M.B. (2007) "Autoridad , ley. palabra. Tres conceptos para pensar la práctica docente" En: Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G., & Zarietzky, G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar. Buenos Aires: Aique grupo editor.*
- Greco, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens*
- Greco, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.*
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.*
- Leontiev, A. (1959) *El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal Universitaria*
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, España: Sígueme*
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós*
- Luria, A. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal*
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.*
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) "Contexto y desarrollo social". Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico, Madrid: Santillana- Aula XXI.*
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.*
- Rogoff, B.(1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.*
- Rockwell, E. (2004). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares desde la perspectiva histórico-cultural", en Nora Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Amorrortu*
- Schön D. (1998) . *La formación de profesionales reflexivos. Madrid : Paidós*
- Tenti Fanfani, E. (2004) "Viejas y Nuevas formas de autoridad docente". *Revista Todavía N°7, producción digital. Buenos Aires: Fundación OSDE*
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político. En Frigerio y Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM*
- Varela J., Álvarez Uria F. (1991). *Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones de la piqueta*
- Vygotsky, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade.*
- Vygotski, L. S. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica*
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas. Madrid: Visor*
- Wertsch J (1991/1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la actividad mediada. Madrid: Visor*
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción. Buenos Aires: Aique.*
- Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1), 171-180.*

BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.. Barcelona: Gedisa*
- Ameguiras A. (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.) *Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa*
- Mallimaci F. y Giménez Béliveau V. (2006) *Historia de vida y métodos bio-gráficos. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa*
- Velasco H., Díaz de Rada A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.*

PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

- <http://redalyc.uaemex.mx>; <http://www.rednatic.org>; <http://www.udesa.edu.ar>; <http://portal.educacion.gov.ar>; <http://www.conflictoescolar.es>; <http://ces.unne.edu.ar>; <http://www.scielo.org.ar>; <http://www.revistaeducacion.mec.es>; <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl>; <http://lasa.international.pitt.edu/>; <http://www.terras.edu.ar>; <http://www.psi.uba.ar/investigaciones>; <http://www.ffyh.unc.edu.ar>; <http://xa.yimg.com>; <http://www.revistas.unc.edu.ar>; <http://www.flacsoandes.org>; <http://www.filo.uba.ar>; <http://www.sociales.uba.ar/>