

II ENCUENTRO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS. MIRADAS Y DESAFÍOS: CAMINOS DE ENCUENTRO. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Salta, 2017.

# Prácticas de negación y micro-sociología de la desigualdad pedagógica.

Alvarez Gonzalo Sebastian.

Cita:

Alvarez Gonzalo Sebastian (2017). *Prácticas de negación y micro-sociología de la desigualdad pedagógica*. II ENCUENTRO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS. MIRADAS Y DESAFÍOS: CAMINOS DE ENCUENTRO. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Salta.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pome/3a6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

## “Prácticas de negación y micro- sociología de la desigualdad pedagógica”

### -El caso de dos IES en la provincia de Salta-

Autor: *Prof. Gonzalo Sebastian Álvarez*<sup>1</sup>

E-mail: [geo.sebarez@gmail.com](mailto:geo.sebarez@gmail.com)

#### **Resumen:**

El pasado año 2016, se realizó un trabajo de indagación cualitativo en dos institutos de educación superior públicos de la provincia de Salta, teniendo como unidades de análisis docentes y estudiantes de diferentes años y carreras de profesorado, haciendo énfasis en el campo de la formación en la práctica profesional. Se elaboró un estudio descriptivo, con objeto de indagar sobre condicionantes estructurales, funcionales y simbólicos que, pudiesen estar dificultando la relación pedagógica en el nivel y, específicamente, las trayectorias de nuestros estudiantes practicantes.

En continuidad con trabajos de indagación realizados en años anteriores y para otros niveles del sistema educativo (Álvarez, G. S., 2015), partimos de la siguiente pregunta: ¿Por qué, pese a los arreglos institucionales, curriculares y normativos desde el 2007 a la actualidad, persisten dificultades en los procesos formativos reales de los aspirantes a profesores en nuestros institutos de educación superior de la provincia de Salta?; a lo anterior propusimos, como anticipación de sentido que, pese a los arreglos normativos, curriculares, intra e interinstitucionales, nuestras prácticas en el nivel de educación superior se sustentan en la negación de los sujetos con los que trabajamos y esto, obtura cualquier iniciativa de transformación.

Palabras claves: sujetos educativos, negación, educabilidad, condicionantes simbólicos.

---

<sup>1</sup> Profesor en Ciencias de la Educación – Especialista en Derechos Humanos. Universidad Nacional de Salta. Docente de diferentes Institutos de Educación Superior, de la provincia de Salta.

## **Introducción:**

Toda reflexión sobre “las prácticas docentes” necesita de una consideración histórica, contextualizada y situada de los proyectos políticos educativos dirigidos a la FDI. En ellos subyacen consideraciones sobre los “sujetos educativos” (Elichiry, N. E., 2009) del nivel superior, área del sistema educativo que, en la última década constituyó parte de las prioridades del Estado.

Quienes investigamos e intervenimos en el campo de las prácticas docentes y de formación, mantenemos vivas las preguntas sobre las capacidades estatales (Bertranou, J., 2015) dirigidas a la formación docente inicial y las barreras concretas estructurales, funcionales y simbólicas que, se les presenta a nuestros estudiantes practicantes año a año.

Entendemos que, es sobre las intenciones político- educativas, las demandas pedagógicas y situaciones reales en los contextos cotidianos de intervención donde, se producen modelos pedagógicos (Torres, J., 2006)<sup>2</sup>, “lo real” de la formación docente inicial y los procesos de subjetivación docente, condicionados por casi palpables pronósticos de “educabilidad” (Baquero, R., 2008) hacia quienes aspiran a la docencia en los niveles inicial, primario y secundario.

El pasado año 2016, se realizó un estudio de indagación en dos institutos de educación superior públicos de la provincia de Salta, teniendo como unidades de análisis docentes y estudiantes de diferentes años y carreras de profesorado, haciendo énfasis en el campo de la formación en la práctica profesional. Se elaboró un estudio descriptivo, con objeto de indagar sobre condicionantes estructurales, funcionales y simbólicos que, pudiesen estar dificultando la relación pedagógica en el nivel y, específicamente, las trayectorias de nuestros estudiantes practicantes.

---

<sup>2</sup> Torres, J. S. T. (2006) Profesoras y profesores en el ojo del huracán. En: Foro de Educación N° 7 y 8. Barcelona. Mayo. Pp. 81-102.

En continuidad con trabajos de indagación realizados en años anteriores y para otros niveles del sistema educativo (Álvarez, G.: 2015)<sup>3</sup>, orientamos el estudio partiendo de la siguiente pregunta: ¿Por qué, pese a los arreglos institucionales, curriculares y normativos desde el 2007 a la actualidad, persisten dificultades en los procesos formativos reales de los aspirantes a profesores en nuestros institutos de educación superior de la provincia de Salta?; a lo anterior propusimos, como anticipación de sentido que, pese a los arreglos normativos, curriculares, intra e interinstitucionales, nuestras prácticas en el nivel de educación superior se sustentan en la negación de los sujetos con los que trabajamos y esto, obtura cualquier iniciativa de transformación.

Las posibilidades de los sujetos de recibir educación (Baquero, R. 2006/2008), resultan comprometidas no solo por las desigualdades de origen sino, también, el lugar otorgado al sujeto “estudiante” en los discursos de docentes de los IES donde realizamos el estudio, siendo posicionados casi en el lugar de la “barbarie”, por recuperar la lógica dual del pensamiento de Sarmiento en la obra Facundo de 1845.

El análisis de entrevistas, adaptación de informes pedagógicos docentes como instrumentos de indagación y autobiografías escolares, presentados el pasado año, ofrecen una imagen sobre “condicionantes simbólicos” para enseñar y aprender en el nivel superior. Estos formarían parte de una configuración singular, situada y contextualizada de los sujetos con los cuales trabajamos pedagógicamente.

### **Prácticas Docentes y reflexión desde la Sociología de la Educación:**

La pregunta por la educación termina siendo una interpelación, por las relaciones sociales e históricas entre las generaciones, en las prácticas complejas de la transmisión cultural.

Emilio Durkheim (1975), reconocido como uno de los padres fundadores de la Sociología, para la Sociología de la Educación, es uno de los fundadores de la consideración de la educación como “hecho social”. Desprovista de elementos que

---

<sup>3</sup> Álvarez, G. S. (2015) “Negación de los Sujetos educativos”. En, “*Cuadernos de la UNJU, VI jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en contextos regionales*”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. 1ra. Ed. San Salvador de Jujuy, Purmamarka. ISBN 978-987-3792-18-2.

vinculen el fenómeno educativo con la crítica a la estructuración de la sociedad, encontramos en la obra de Durkheim una definición de educación que, goza de total vigencia, en el estudio y práctica socio- educativa:

“...la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (p. 6)

La posterior aparición y desarrollo de la Sociología de la educación crítica, cuestionará la definición de educación propuesta por Durkheim. A saber: A)-la educación reviste de una complejidad que, no puede reducirse a una relación asimétrica de preponderancia de la generación adulta hacia las jóvenes (Silber, J.: 2010); B)-los procesos educativos están determinados por la estructuración social (Marx, K: 1850; Gramsci, A: 1926; Poulantzas, N: 1976), por tanto, superan la intencionalidad de la práctica pedagógica (Bourdieu, P.: 2010); C)- habría que relativizar el entendimiento de las nuevas generaciones como “generaciones inmaduras para la vida social” (Puiggros, A. y Marengo, R.: 2013); D)- la relación educativa no es de una generación sobre otra sino, un encuentro intergeneracional donde, una aprende de la otra y viceversa (Gvirtz, S.: 2012); E)- la realización de la educación no descansa en la continuidad sino, en la novedad, en la posibilidad que, es atributo de las nuevas generaciones (Arendt, H.: 1996)

El adulto y las instituciones, desde la definición de Durkheim (1975), son los encargados de accionar sobre los jóvenes, aquellos inmaduros para cumplir con la primera función de la educación: la reproducción del orden.

El control y la integración social son dos funciones que, desde la noción Durkheimiana, resultan inherentes a las instituciones, en especial la familia y la escuela, celosas de la conservación de la sociedad, la cultura y las prácticas de reproducción social.

Llegados a este punto, socialización y educación en Durkheim resultan ser sinónimos. Marcelo Gómez (1992), observa el mismo fenómeno:

“Durkheim hizo el notable descubrimiento de que la ruptura de las normas por parte de los individuos no obedece sólo a causas personales o psicológicas sino que existe

una “presión de la estructura” sobre algunos grupos o individuos para apartarse de las normas.” (p. 4)

El tema es que, ni socialización y educación son sinónimos – aunque se encuentren estrechamente relacionados- ni, las relaciones generacionales son mecánicas y unidireccionales.

Lo nuevo siempre asusta. Por ello, en los contextos y prácticas escolares, la pregunta: *¿y si las generaciones adultas hoy, no llegaran a alcanzar un suficiente grado de madurez, para entablar una relación educativa satisfactoria con las nuevas generaciones?*, cobra relevancia, en tanto es un interrogante de interés, para las variadas perspectivas en Sociología, Psicología de la Educación y formación del profesorado.

Lo nuevo estremece y genera miedo, porque no lo conocemos. En educación, el desconocimiento entre generaciones fue y es un “drama”. La negación del desconocimiento y, la resistencia a conocer, por parte de alguna o ambas, trae aparejada la negación y estigmatización de una hacia otra.

Juan Carlos Tedesco (2008), en uno de sus trabajos, pone el acento sobre la cuestión enunciada. Reflexionando desde un enfoque de políticas de la educación, el autor refiere a que, no podemos seguir anclados en las formas y paradigmas tradicionales de socialización. La dinámica social influida por el nuevo capitalismo, provocó repercusiones en los agentes socializadores y en los sujetos / grupos, generando nuevas -y no tan nuevas- formas de exclusión. Habría que pensar, enfatiza, en “políticas de subjetividad” que, según entendemos, constituyen acciones reflexivas y explícitas conforme, incidir en la construcción de identidades ciudadanas, partiendo de las realidades de los sujetos y no, de los ideales construidos en el pasado capitalismo industrial y auge de los Estado – Nación.

La relación pedagógica es la expresión instituida de los encuentros generacionales y, en los fundamentos de la misma, se juegan las posibilidades de educabilidad de sujetos, grupos y sectores sociales, como también, la socialización de un profesorado arraigado a los legados del siglo XIX o, las posibilidades una política de subjetivación de la

formación docente que, se desprenda de prácticas pedagógicas dicotómicas y enajenantes (Álvarez, G. S. 2017)<sup>4</sup>

Posibilidades de “educabilidad” que, en palabras de Ricardo Baquero (2001):

“...entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas.” (p.18)

El sentido práctico sobre las posibilidades de educabilidad corrió parejo (desde el siglo XVII en adelante) a los desarrollos teóricos y modalidades de intervención pedagógicas. Los sujetos que no respondían favorablemente en el sistema de escolarización, eran considerados portadores de algún “déficit”: genéticamente imposibilitados de integrarse, socializados deficientemente, social y culturalmente desfavorecidos para el éxito escolar, “incapacitados” para el ejercicio de determinadas funciones por su sexo, identidad sexual, racial y/o étnica, etc. El fracaso escolar quedaba justificado por causas disímiles, dejando libres de imputación a la escuela quien -pese a sus defectos- podría seguir ocupando un lugar en el tribunal evaluador (junto al Estado y el mercado), elaborando estereotipos de éxito (ideales de alumno, docente, ciudadano, consumidor) y fracasos (el alumno pobre, indio, negro, burro, villero, atrevido y delincuente, el profesor recibido en un terciario del interior), en tanto lógica performativa del discurso (Bulter, J.: 2005) y, sujeción, como efecto del poder (Foucault, M.: 1986)

Hoy las formas de exclusión en educación si bien, no operan (necesariamente) acompañadas de discursos causales y deterministas, se sustentan en una lógica binaria que, posiciona y reproduce a “lo nuevo” como lo “otro” y, eventualmente, como “un problema”.

El problema al que nos enfrentamos es cuando, explícita o tácitamente, modelamos a quienes deciden estudiar una carrera de profesorado, como un problema en tanto no se adapta y/o ajustan a nuestros modelos pedagógicos y estereotipos de formación. Un problema cuando interpretamos despectivamente las necesidades y demandas de los sujetos que ingresan a la formación docente inicial.

---

<sup>4</sup> Álvarez, G. S. (2017) Pedagogía heredada: sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta. En: “Sociales y Virtuales”. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. N° 4.

### **Prácticas de negación y micro- sociología de la desigualdad pedagógica:**

Cuando referimos a prácticas de negación, solo en parte emparentamos esta expresión a las divulgadas conceptualizaciones de Bourdieu y Passeron (1995) de violencia simbólica y capital cultural. Ciertamente nos aproximamos a la interpretación de las prácticas pedagógicas en el nivel de educación superior de la provincia de Salta, entendiéndolas como un conjunto de acciones donde, teniendo como objetivo la reproducción social, efectivamente se constituyen en formas de violencia simbólica y en ellas, el origen social constituye un condicionante de no menor expresión. Cuando aludimos a prácticas de negación estamos refiriendo a relaciones de desencuentros generacionales, formas de violentar simbólicamente la presencia de ese otro, ajeno a los marcos de interpretación de lo pedagógico, legítimos a una formación del profesorado en consonancia con la historia misma del sistema educativo argentino.

Los institutos de educación superior “X” e “Y” con los que trabajamos, forman docentes para los niveles inicial, primario y secundario y, se corresponden con localidades del interior de la provincia de Salta en una distancia de 55 a 90 km de la ciudad capital. Este último dato no es menor porque, una importante cantidad del plantel docente (son los más) no reside en las localidades sino que, se trasladan de la ciudad capital hacia el interior semanalmente. No solo sus cuerpos se trasladan sino también, sus historias de vida, de formación, configuraciones culturales, prácticas y experiencias de formación producidas en situaciones y contextos diferentes. Esto último no resulta perjudicial hasta que, empiezan a sumarse otras variables como por ejemplo, los tiempos para interiorizarse del contexto, instituciones, comunidad y tradiciones familiares a los sujetos de la FDI y, en muchos casos, desconocidos para los docentes formadores. Otra cuestión referente tiene que ver con, el desconocimiento por parte de los formadores, de la riqueza y heterogeneidad socio- cultural de los sujetos estudiantes de profesorado y, no reconocimiento de los límites de los marcos de referencias pedagógicos descontextualizados de los espacios – tiempos reales de formación.

De una lectura minuciosa de autobiografías escolares elaboradas por estudiantes que, cursan prácticas docentes I, II, III y IV correspondientes a diferentes profesorados, se destacan formas de expresión, imágenes de formatos y prácticas escolares experimentadas, modelos de docentes y diseños de enseñanza que, por algún motivo, docentes de espacios curriculares de la formación general y en la práctica profesional,

argumentan no evidenciarlos en los desempeños de los estudiantes, en sus respectivos espacios.

Varios practicantes y residentes en entrevistas nos plantearon afirmaciones como:

“...pasa que la profesora no entiende la distancia y los problemas de llevar la teoría a la práctica en las escuelas de aquí. En la realidad, somos nosotros quienes debemos inventar los métodos. Por otro lado, la profe nunca dio clases en primarias de aquí y por eso es difícil hablarlo...” (E.1)

“Se nos habla tanto de conocer la cultura y analizar la sociedad pero, cuando queremos expresar lo que pasa con los chicos y colegios de nuestra localidad siempre queda como un tema para charlarlo después. Lo primero son los autores porteños...” (E.2)

“...a veces siento que los profesores me miran con pena o lastima. Una vez una profe me preguntó si me costaba didáctica por mis calificaciones y, yo le respondí que, no me cuesta leerla y entenderla pero, ¿para qué me sirve? Si lo que yo hago luego en el aula termina saliendo mejor sin las sugerencias de las copias. Me siento más valorada por mi co- formador que, por la profe de prácticas.” (E.3)

“Nunca se mostraron interesados por nuestras historias de vida, de dónde venimos y los esfuerzos que hacemos para estar acá...” (E.4)

Tratando de relacionar lo anterior con los rituales y las rutinas de una pedagogía de la formación docente inicial, cito a Baquero (2004),

“...como la mayor parte de las situaciones pedagógicas que estamos ofreciendo entran dentro de los parámetros de la escuela moderna, me parece que existe allí un elemento impensado. Y eso es dramático y grave, puesto que la propia noción de educabilidad centrada en el individuo es solidaria del origen de la propia escuela, que ha asentado condiciones normalizadas para aprender. Mientras la estructura del sistema educativo sea graduada, simultánea, y la expectativa de modos y ritmos del aprendizaje normal aparezca instalada, toda la pobreza, la negritud, las diferencias étnicas, las tribus de los jóvenes, siempre nos van a parecer desvíos o déficit de aquella matriz que se instaló normativamente.” (p. 22)

Practicar la negación del otro no es sinónimo de descalificarlo conscientemente. Todo lo contrario, implica renunciar al ejercicio de hacer resonar marcos de referencia distintos

en las posibilidades que ofrece el encuentro pedagógico. Sobre esto último, Goffman (1970) nos planteó que, la unidad fundamental de la sociedad es el encuentro cara a cara. Así, el mundo social se configura en pequeñas unidades denominadas encuentros. Estas unidades de análisis son observables y delimitables y se terminan cuando cesa la actividad recíproca de ambos actores sociales. El término encuentro es definido por Goffman como:

“(…) la ocasión de integración cara a cara que comienza cuando los sujetos se dan cuenta de que han entrado en la presencia inmediata de otros y que, acaban cuando captan que han salido de esta situación de participación recíproca” (p. 190) <sup>5</sup>

Toda acción pedagógica se juega en sucesivos encuentros y, en la formación superior, estos posibilitan poner en situación de reflexión los marcos de referencia propios y de los otros.

Al hablar de “marco” (concepto acuñado por Erving Goffman), se está haciendo referencia a esquemas de interpretación que permiten a los actores ubicar, percibir, identificar y clasificar los acontecimientos ocurridos dentro de su espacio de vida y en el mundo en general. Una vez que se otorga significado a los eventos o acontecimientos, los “marcos” funcionan para organizar la experiencia y guiar la acción, individual y colectiva.

Los marcos estructuran la experiencia social de los actores. A partir de ello, Goffman trató de establecer los “marcos” de significación mediante los cuales, en los rituales de interacción, se produce el encuentro entre las microestructuras de significado que componen la experiencia de la persona y las macroestructuras de significado que componen la cultura. Así, la realidad social es analizada como texto y los “marcos” que organizan las experiencias y guían la acción individual o colectiva son descifrados. Los “marcos” son esquemas interpretativos que simplifican y condensan la realidad social, al seleccionar y codificar situaciones y eventos y relacionarlos con el medio ambiente en el que se desenvuelve el actor. En este sentido, los “procesos de enmarcado” de la persona en la vida cotidiana equivalen a asignar significado a las situaciones para luego interpretarlas.

---

<sup>5</sup> Goffman, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Buenos Aires. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1970. pp. 11-25.

No se recuerda jornada en la que se haya asistido y no escuchado a varios docentes de un IES en particular, hacer alusión a “la tristeza que les provocaba” presenciar la ausencia de sus estudiantes. Su “escasa lectura e interés por los materiales y sus diferentes situaciones de contexto”. Una y otra vez, nos repetían no saber “qué hacer y cómo encarar la situación”. Mencionaban, que lo que hacían y enseñaban era lo máximo que se les podía ofrecer a los estudiantes del lugar. Creemos, en este punto, latía en aquellos docentes, una imagen de sus estudiantes, una idea de ellos como “otros” desde la mismidad del pensamiento, un nombrarlos desde la negación, relación de distancia excluyente, desde una distancia que los atrapa como un “no nosotros”.

¿Cómo enmarcan los profesores a las prácticas y situaciones heterogéneas de los estudiantes practicantes y residentes en carreras de profesorado en el nivel superior de la provincia? Aquí, los informes pedagógicos se constituyeron como documentos para un ejercicio hermenéutico, ofreciendo una imagen sobre “condicionantes” para enseñar y aprender en el nivel superior, percibidos por docentes.

En general los profesores remarcan las siguientes problemáticas: 1. elevado porcentajes de abandono; 2. elevado porcentaje de ausentismo a clases teórico/prácticas; 3. dificultad conforme, establecer canales de comunicación fluidos entre docentes de las carreras; 4. condición socio- económica vulnerable de estudiantes que, asisten a distintas carreras y no cuentan con soportes familiares, sociales e institucionales para acceder a materiales y condiciones favorables de aprendizajes; 5. fragilidades en las prácticas de lectura y escritura académica en todos los espacios curriculares del primer año en adelante; 6. ausencia de apropiación de contenidos básicos comunes propios del currículo de la educación primaria y secundaria; 7. escritura de textos a partir del sentido común, con ausencia de producción y elaboración propia; h. fragilidad conforme a las habilidades propias del pensamiento hipotético deductivo. Manifestación insuficiente en desempeños de comprensión básicos (ejemplificación) y complejos (diseño y gestión de una clase); 8. Producciones escritas con problemas de ortografía, puntuación, acentuación, mal uso de conectores y marcadores textuales. Fragilidad en el uso de técnicas de lectura y lectura comprensiva, dificultando las posibilidades de trabajo del docente; 9. Ausencia de lectura detenida fuera de los horarios de clase. Esto provoca que, las lecturas deban ser realizadas en los horarios estimados para el desarrollo de los contenidos lo cual, dificulta el tratamiento adecuado de los mismos; 10. Incumplimiento con relación al material bibliográfico (en tiempo y forma), trabajos

prácticos y actividades en clase; 11. El seguimiento pertinente se ve obstaculizado en los primeros años, debido al número elevado de inscriptos y, los espacios poco adecuados para formas de trabajo convencionales y alternativas; 12. El número elevado de inscriptos por comisión, impide el desarrollo de trabajos grupales; 13. Escasos soportes tecnológicos y discontinuidad en la red de internet, resultan un obstáculo para, pensar propuestas alternativas; 14. Escasa apropiación de contenidos propios a una “cultura universal” y dificultades para asumir el “rol” de estudiante de profesorado; 15. “El trato”. La tendencia generalizada y extendida en todas las instituciones de educación superior, a “secundarizar” a los estudiantes del nivel. Fenómeno manifiesto en las formas discursivas y relacionales.

Los anteriores constituyen problemáticas evidenciadas por los docentes en sus informes. En la mayoría de los casos apuntan a un déficit, carencia, fragilidad, moratoria y/o debilidad en los estudiantes, respecto de alguna condición necesaria y esperada para un nivel de educación superior. En ningún caso, se advierte una reflexión detenida que, habilite a formas de trabajos alternativas con los sujetos reales y no, los idealizados en los discursos propios a una pedagogía normativa de la formación docente.

### **In- conclusión:**

Las prácticas de negación se corresponden con relaciones de desencuentros. Entendemos que, la única forma de transformar las prácticas docentes y las experiencias en la FDI, no será a partir del procedimiento normativo- curricular (esto se viene llevando a cabo desde el 2007 a la fecha) sino, habilitando encuentros donde esos “otros”, encarnaciones de marcos interpretativos ajenos a nuestras tradiciones pedagógicas, se apropien del espacio escolar/curricular, aportando a la producción de conocimiento. Habilitando encuentros, esos otros, diferentes, lo irregular, lo que no encaja en su momento, lo desconcertante, no serán los estudiantes aspirantes a profesores, sino la docencia en el movimiento por conocer y reconstruir sus propios marcos referenciales, trascendiendo las fronteras imaginarias del aula, liberándose de la ubicación de los asientos, de las posiciones y roles que gobiernan el espacio de la clase, permitiéndose decir algo sin buscar antes la aprobación de la persona que tiene la autoridad formal, encontrándose situados desde la diferencia.

## **Bibliografía:**

Álvarez, G. S. (2015) “Negación de los Sujetos educativos”. En, “*Cuadernos de la UNJU, VI jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en contextos regionales*”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. 1ra. Ed. San Salvador de Jujuy, Purmamarka. ISBN 978-987-3792-18-2.

Álvarez, G. S. (2017) *Pedagogía heredada: sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta*. En: “*Sociales y Virtuales*”. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. N° 4.

Arendt, H. (1996) “La crisis de la Educación”. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Traducción de Ana Poljak. Barcelona, Ediciones Península. Cap. V.

Baquero, R. (2001) “La Educabilidad bajo sospecha”. En: *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario de Santa Fe. Año N°9- número 9.

Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la Educabilidad bajo sospecha”. En: Frigerio G. y Diker, G. (comp), “*Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.*”. Bs As. CEM- NOVEDUC.

Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la Educabilidad bajo sospecha”. En: Frigerio G. y Diker, G. (comp), “*Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.*”. Bs As. CEM- NOVEDUC.

Baquero, R. (2008) “Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema”. *Revista de la Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*. (Argentina)

Baquero, R.: (2004): Dossier: “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. En: *Novedades Educativas*. Número 168. Diciembre 2004.

Baquero, Ricardo (2006) “Experimento escolar y experiencia educativa: un prisma para el análisis de la educabilidad”. En *la escuela frente al límite*. (Comp.) Bs As. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas.

Bourdieu, P. Passeron J. C. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Ed. Laia.

Bulter, J. (2005); *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*; Bs. As. Paidós.

Durkheim, E. (1975) *Educación y Sociología*. Barcelona. Editorial Península.

Foucault, M. (1986); *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*; Bs. As. Argentina. Ed. Siglo XXI.

Goffman, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Buenos Aires. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1970. pp. 11-25.

Gómez, M. (1992) “El orden normativo disciplinario en las escuelas primarias de sectores marginados”. En: *Revista Argentina de Educación*. Bs As. AGCE N°24.

Gómez, M. (1992) *Los procesos intersubjetivos entre docentes y alumnos*, UNQ. Bs As. Mimeo, material de apoyo de cátedra.

Gramsci, A. (1991) “Análisis de las situaciones. Relaciones de Fuerza”. En: *Maquiavelo, la política y el Estado moderno*. Varias ediciones (1922-1926)

Gvirtz, S. y otros, (2012) *La educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Bs. As. Argentina, Ed. Aique.

Marx, Karl (1980) “Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850”. Varias ediciones (Cap. 1: La derrota de junio de 1848).

Poulantzas, Nicos (1976) “Introducción: Las clases sociales y su reproducción ampliada”. En: *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI.

Puigros, A. y Marengo, R. (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes editorial.

Silber, J. (2010) “Reflexiones epistemológicas sobre la pedagogía”. UBA – UNJU. M.P.C.

Tedesco, J. C. (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad?” En: Emilio Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Bs As. Ed. Siglo XXI.

Tedesco, J. C.: (1995) “La construcción de la identidad” (p.93-114) y “Docentes: profesionales, técnicos o militantes” (p.163-178), En: El nuevo pacto educativo. Bs. As. Ed. Del Solar.

Torres, J. S. T. (2006) Profesoras y profesores en el ojo del huracán. En: Foro de Educación N° 7 y 8. Barcelona. Mayo. Pp. 81-102.