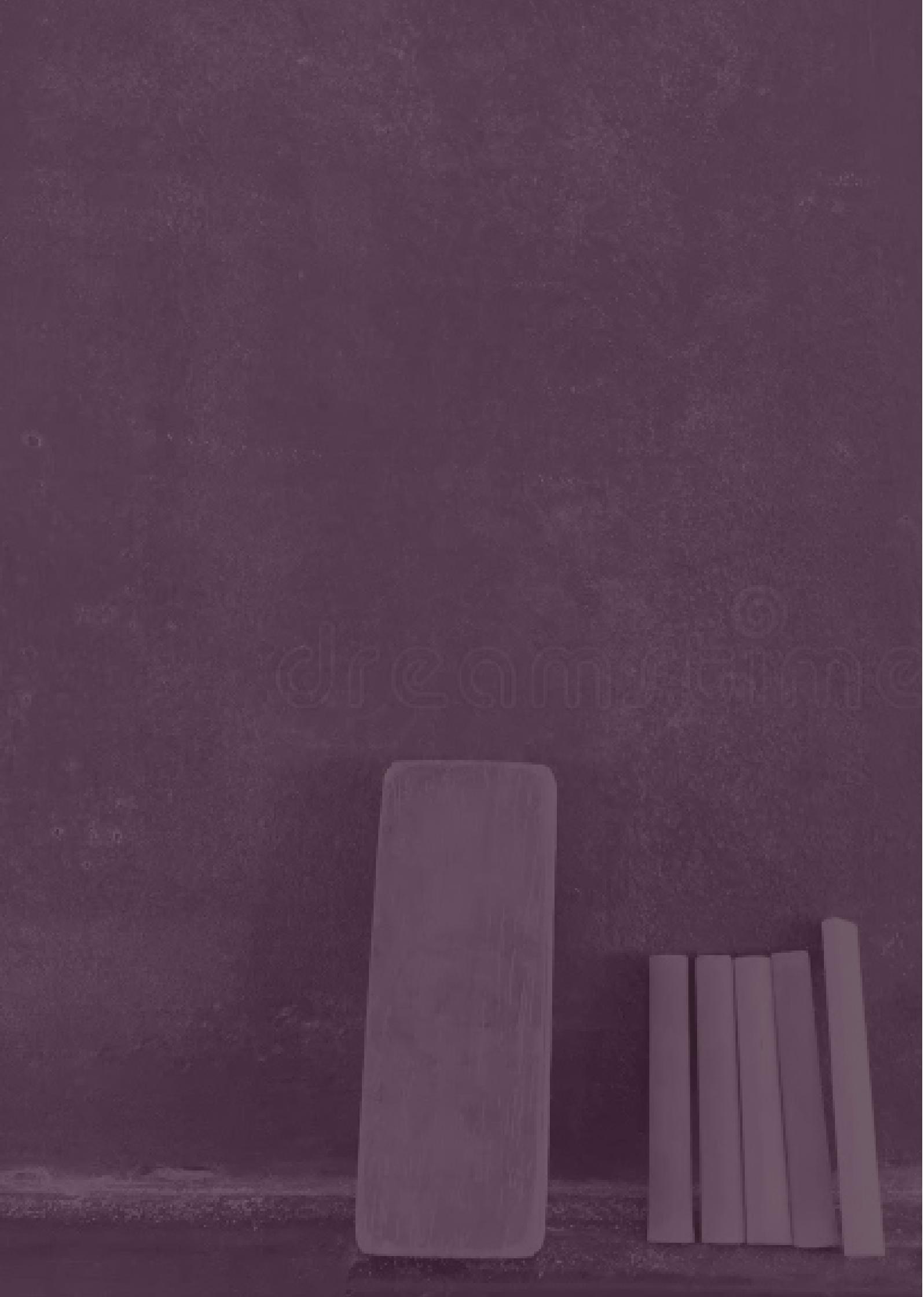


**LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA,  
¿UNA CUESTIÓN DIDÁCTICA?**



# LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA, ¿UNA CUESTIÓN DIDÁCTICA?

*Verónica Reyes*  
*vmhreyes@gmail.com*

**Resumen:** Pensar en la autoridad pedagógica hoy, en la relación docentes, estudiantes y conocimientos nos invita a reflexionar -entre otras cosas- sobre diferentes posiciones acerca del surgimiento de la escuela moderna, la concepción de conocimiento y las decisiones éticas que como docentes tomamos para poder enseñar. La didáctica, cuyo centro de interés está en la enseñanza, no sólo necesita volver a replantear la pregunta clásica acerca del qué enseñar, sino también el cómo enseñar para que haya aprendizaje, y esos aprendizajes sean de calidad; en este marco, la autoridad pedagógica presenta en la figura del docente la oportunidad de decidir desde dónde enseñar. Se proponen entonces, dos cualidades: la disponibilidad y la escucha. Cualidades personales que posicionan al docente resignificando el qué enseñar y el cómo hacerlo.

Sin embargo, ¿podemos circunscribir la autoridad pedagógica a una cuestión didáctica? Asumo aquí un posicionamiento de la enseñanza como política, y por lo tanto no sólo una cuestión “doméstica” que los docentes deben resolver, sino también como una cuestión institucional y de Estado.

## **Palabras clave**

Autoridad Pedagógica

Didáctica

Enseñanza

Conocimiento

Docentes

Disponibilidad

Escucha

Decisión Ética

Política

La incertidumbre de los tiempos presentes y futuros, cierta nostalgia de un pasado “que fue mejor” (porque la escuela lograba cumplir con sus objetivos y hasta con las demandas sociales) puede llevarnos a aferrarnos a ese pasado o incluso a querer derribar este presente con todo lo que existe. Evitaré caer en esa añoranza, ya que la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX (que hoy muchos ven con cierto “éxito” a la luz de nuestra crisis actual), no era la panacea. La escuela moderna, hoy muestra muchos signos de agotamiento (Aguerrondo y Tiramonti, 2016), fue creada para algunos, dialogó con un mundo que no es el nuestro, y en sus fuertes límites se encuentra la “gramática” de la escuela (Tyack y Cuban, 1997) es decir su formato escolar, organizado por disciplinas y saberes desconectados unos de otros, en los que los estudiantes los aprendían en gran medida a través de la memorización. Así podría seguir caracterizando una forma en la que se organizó la enseñanza, y que fue inventada para dar respuestas a un contexto determinado.

Lo cierto es que en este siglo XXI, pedirle a nuestros niños o adolescentes que pasen tantas horas sentados recibiendo una “clase” expositiva-explicativa, es acompañar el fracaso en el aprendizaje de muchos estudiantes y agudizar el sentimiento de frustración de los docentes. ¿Qué explica el abismo que se ha generado entre la “máquina cultural” (concepto acuñado por Beatriz Sarlo (1998) para graficar metafóricamente el peso simbólico que tuvo la escuela argentina a principios del siglo XX) y las “experiencias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2007)? La respuesta se encuentra tanto fuera como dentro de la escuela y tiene que ver con la “revolución silenciosa del saber” (Sotolongo y Delgado, 2006), es decir, un profundo cambio cultural que se expresa hoy de múltiples formas.

La revolución silenciosa, al decir de estos autores, es una revolución epistemológica, una revolución del tipo de saber que impulsa el desarrollo personal y social. Esta revolución se inició a mediados del siglo XIX, pero adquirió entidad sobre todo en las dos producciones centrales de Einstein (a partir de 1905: la teoría de la relatividad y la teoría cuántica) que redefinen muchos de los principios de la física clásica, y se continúa a lo largo de todo el siglo XX a través de una serie de corrientes que abarcan tanto las disciplinas “duras” como las “blandas”. Michel Alhadeff (2008) sostiene que, a comienzos del siglo XX, hubo tres generaciones de teorías que avanzaron en dar forma a lo que hoy se llama

Teorías de la Complejidad. Sin profundizar demasiado en esto, resulta interesante pensar que si los docentes enseñan, transmiten, comunican un saber y por decirlo de otra forma “trabajan” con el conocimiento, este cambio de paradigma, este modelo epistemológico que se consolida a mediados y fines del siglo XX con los enfoques de la complejidad y el caos, asumen: la complejidad, el movimiento, la indiferenciación del mundo; asunción contrapuesta al conocimiento que distribuye la escuela donde esa realidad compleja está ordenada, clasificada, congelada y estandarizada (de hecho, hay materias que tienen más carga horaria que otras).

Se preguntará tal vez el lector, ¿por qué hablar del cambio de paradigma en orden al conocimiento? Y es que el conocimiento, el saber, es un criterio para pensar la autoridad pedagógica -sin dudarlo no es el único- pero, que un docente conozca muy bien lo que debe enseñar no es un tema menor y cabe explicitarlo. Si profundizamos apenas sobre esto, habrá que preguntarse también ¿qué concepción epistemológica estamos manejando los docentes para enseñar? Ya que de esto dependerán muchas cuestiones, varias de ellas también asociadas a la autoridad pedagógica que podrá evidenciar el docente o no.

Sin explayarme en las características de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en relación al conocimiento escolar hoy, es necesario que manifieste que estos son temas de investigación de la didáctica. Feldman (2002), pedagogo argentino, sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza, el primero como proceso interactivo, cara a cara, artesanal, donde el docente se convierte en un artesano que elabora el conjunto de un posible resultado, donde la pregunta -clásica- de la didáctica es ¿cómo enseñar? Y, el segundo enfoque, como sistema institucional- industrial, donde el docente trabaja en una organización y es esta responsable del resultado, por lo que la pregunta didáctica es ¿cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales? Feldman afirma que los desarrollos didácticos han considerado la enseñanza como un asunto interactivo, como la tarea que resuelve un docente frente a sus alumnos, y han descuidado la producción de medios que permitan ayudar a enseñar en un sistema institucional. Considerar

la enseñanza como sistema institucional implicaría algo bien diferente: implicaría, por ejemplo, asumir la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones.

Del análisis previo se puede inferir que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel. La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos, junto con Terigi, que la enseñanza debe convertirse en un problema político.

Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte, entonces, de un replanteo de las condiciones de trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político (Terigi, 2004).

Ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si las políticas educativas no asumen el profundo trabajo de producción de saber didáctico que hay que realizar para que esos cambios sean posibles. Así, por ejemplo, las estrategias para enseñar en el plurigrado no están producidas como conocimiento didáctico oficial. No se puede seguir pidiendo a los maestros y profesores que sean ellos, individualmente o en grupos, los que construyan las respuestas para aquello que el sistema no puede resolver como sistema. Si a modo de ejemplo también sumo a la política sobre inclusión educativa, (de la cual soy defensora, pero de ninguna manera en el procedimiento que se está llevando a cabo que es “todos adentro de la escuela aprendiendo”, reduciendo la inclusión educativa a la escolarización; y aunque este es un “gran tema” no lo es para este escrito) vale para mostrar, cómo se circunscribe la enseñanza y el “éxito” de esta a los docentes y no al sistema educativo. Es algo así como pedir soluciones biográficas a problemas estructurales.

La mejora de la enseñanza no puede reducirse a una combinación en dosis variables de responsabilidad, invención, voluntad, vocación o compromiso de los docentes, por un lado y recursos materiales provistos por el Estado, por el otro, tal como lo suponen, entre otros, los discursos “proautonomía”, los discursos “proinnovación” y los diagnósticos de “resistencia

al cambio". Todos estaremos de acuerdo en que, para que cualquiera de las expectativas que tenemos sobre la escuela alcance algún nivel de realización en las aulas, se requiere que los docentes dispongan de los medios didácticos necesarios, o bien de las condiciones para elaborar esos medios, en caso de no contar con ellos de manera inmediata (pienso en el desarrollo profesional docente sobre estas temáticas, no sólo en los medios como recursos que mejoren o favorezcan el aprendizaje). Siguiendo a Terigi (2004) sería ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de lograrlos, sin que ningún medio probado de alcanzarlos se haya puesto a su disposición, por lo tanto coincido con la autora, el problema de la enseñanza es también, un problema político, y en este sentido necesitamos políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; no cualquier clase de política educativa, sino aquellas advertidas de los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica, sin dejar de lado la responsabilidad y compromiso docente. Si esto ocurre, el Estado estaría asumiendo su rol, no sobre la educación (porque es algo de la que todos hablan y opinan y de la que muchos agentes son responsables), estaría asumiendo la responsabilidad sobre el conjunto de las instituciones creadas, inventadas y reguladas para tal fin -nada más ni nada menos-.

Volviendo al tema del conocimiento, del saber del docente como una de las condiciones de ser tal, vuelve a tensionar la autoridad pedagógica. Antes, un docente que sabía mucho, para algunos era reconocido con cierta autoridad en el tema. En el ámbito escolar no sólo fue importante que un docente "sepa", "domine la disciplina que enseña", sino también que sepa cómo enseñarla, y si avanzamos un poco más en el tiempo, no sólo debe conocer la disciplina que enseña, saber cómo enseñarla, sino lograr aprendizajes y que esos aprendizajes sean de calidad.

*¿Podemos hoy pensar que el conocimiento de los docentes es una cualidad o característica de su autoridad pedagógica? ¿Será que también el modo de enseñar tiene que ver con la autoridad pedagógica?*

Ranciere (2003) dice que el saber es una posición, establece quién está de un lado y del otro del mostrador, quién por eso tiene el poder y quiénes supuestamente no lo tienen. Es un régimen de visibilidad (e invisibilidad) si se quiere. "Dar clases" es manejarse en ese universo del saber, pero cuando irrumpe algo de otra lógica (y hoy en día esa irrupción es constante), podemos insistir en el "saber", en seguir sosteniendo ese sistema de roles y lugares fijos, o podemos correr de allí e inaugurar otra cosa que no se sabe qué es (porque justamente no es "saber", o no es el saber definido por el curriculum prescrito, ¿será el saber que están reclamando los jóvenes y la sociedad?).

Pensar en esta cuestión, parecería visibilizar una crisis de referencias, es

“no saber”, es correrse de LA posición del saber para pensar justamente, sobre un terreno de desorientación. Salir del repertorio que tenemos previsto (“dar clases es igual a explicar al que no sabe”) para inaugurar otros caminos insospechados. Sólo pueden transitarse otros caminos cuando hay un piso de confianza, de afecto; nadie se tira a una piletta si no ve agua abajo, aunque esto sea una operación inconsciente.

Correrse de LA posición inaugura entonces la posibilidad de otros intercambios. Armarse menos en defensa de LA posición y más en DIS de la misma; en “DISPOSICIÓN” que es leer las fuerzas, humores y energías del ambiente, más que en lo que “tenemos que hacer”.

En tiempos de agotamiento de la lógica disciplinar (del saber) a lo mejor ensayar menos posición y más dis-posición, es encontrar una manera de reinventar hoy un lugar posible. Agotamiento que no es tal si no hay otras apuestas, y convengamos que, aunque sepamos que está agotado este tipo de saber escolar y su sistema de posiciones y roles fijos, insistimos e insistimos en reponerlo una y otra vez. A lo mejor es hora de cambiar. De cambiar en serio...

Quizás, siguiendo las ideas de Duschatzky (2015) entrenando esa dis-posición, ese hacernos menos en defensa identitaria de “lo que debe ser” y más en la sensibilidad y vínculos que nos ofrecen las situaciones, sea una manera de pensarnos desde otras coordenadas más potentes en tiempos de declive de ciertas lógicas y prácticas que orientaban nuestro hacer.

Correrse de la posición, de ese lugar de saber, de esa estructura y concepción del saber disciplinar... para inaugurar algo distinto, ¿un diálogo sincero?, ¿diferente?, ¿un nuevo saber?, ¿con qué características? ¿Es posible inaugurar un nuevo saber en el formato actual de la escuela? ¿Un nuevo saber que proponga un conocimiento diferente? Tal vez, ¿una forma diferente de aprender? ¿Tiene algo de todo esto que ver con la autoridad pedagógica?

François Jullien (2013) dice que “disponibilidad” es una noción que permanece subdesarrollada en el pensamiento europeo: se la refiere a los bienes, posesiones y funciones, pero casi no tiene consistencia del lado de la persona o del sujeto. A lo sumo, es un término del escritor André Gide: “Toda novedad debe encontrarnos siempre enteramente disponibles” (retomado de Jullien). Dado que no pertenece al orden de la moral ni tampoco al de la psicología, no es prescriptiva (o, si lo es, no podríamos precisar de qué) ni tampoco explicativa; por lo tanto, no puede pensarse ni como virtud ni como facultad, que son los dos grandes pilares sobre los cuales hemos erigido nuestra concepción de la persona en occidente. La noción de disponibilidad queda en el estadio de la vaga exhortación, o se vierte en el subjetivismo y su emoción fácil, el mismo que mancha también la frase gideana. En suma, no ha ingresado en una construcción efectiva de nuestra interioridad. La posibilidad de que, a partir de ella, se elabore una categoría completa, ética y cognitiva a la vez, nunca se desarrolló.

En China, la disponibilidad está en el principio mismo del comportamiento del sabio: es anterior a todas las virtudes. Aunque es un principio que no es principio:

erigir la disponibilidad como principio la contradeciría, por la misma razón que la disponibilidad es una disposición sin disposición fija. En esto concuerdan, ya sea que la aborden desde una u otra perspectiva, todas las escuelas chinas desde la Antigüedad (lo que denominó un fondo de acuerdo del pensamiento). E incluso resumiría la enseñanza del pensamiento chino de la siguiente manera: es sabio quien sabe acceder a la disponibilidad; con eso basta.

La capacidad de conocimiento tiene como condición el vaciamiento de la mente: conocer no es hacerse una idea de algo, sino volverse disponible a algo (Jullien, 2013).

Si la disponibilidad está en el principio del comportamiento del sabio, lo primero parece ser la actitud con la que se establece la relación con el otro. En el caso de la relación pedagógica, tal vez como en cualquier otra, esto no es nada fácil. Y ¿por qué no es fácil? Porque en el fondo en esta brecha siempre imprevisible lo que se pone en juego es la libertad del otro, la libertad para hacer o no, decidir o no.

En el fondo, esta disponibilidad es la actitud de querer relacionarme con otro, mediante una escucha atenta que supone respetar y aceptar el ejercicio de la libertad del otro. En la relación didáctica no es fácil ya que el docente se dispone a escuchar a otro que, en palabras de Meirieu, tomará una decisión libre:

**Aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible (Meirieu, 2003, p. 79).**

Aprender es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo y en definitiva instaura una lógica diferente en el modo de aprender occidental, donde “se sabe de algo”, y no sobre la posibilidad de disponerse a alguien para comunicar algo.

No saber cómo transmitir un saber, y hacer la experiencia de que mi saber no aporta respuestas, ni siquiera más preguntas al saber diferente de los estudiantes, es un punto de inflexión, de crisis, y por lo menos creo que debería ser reflexionado por los docentes, ya que se experimenta más de lo que uno cree. Si la escucha intenta ser sincera y real al modo de estar disponible a algo, en definitiva, de disponerse a la novedad, con todo lo que implica, de aprender al mismo tiempo que se intenta enseñar.

Parece paradójico porque convertimos lo que decimos casi automáticamente en “saber” cuando de lo que estamos hablando tiene más que ver con una disposición, una disponibilidad a la escucha. Nos ganan esas formas “sabiondas” de decir y repetir cual saber que poseemos, y no como un pensamiento que se pone a trabajar sobre lo que no se sabe justamente. Si conocer es volvernos disponibles a algo, la disponibilidad es una conquista por sobre (o por debajo)

de nuestras imágenes, esas que nos “gobiernan” y nos hacen decir y hacer. Es un lograr vaciarnos para que otras voces e imágenes que tienen más que ver con las situaciones concretas nos vengan a hablar, sin tanta representación previa.

Es un trabajo de contra evidencia, de conquista de otras posiciones. Conquistar disponibilidades, ganarle al sistema de posiciones y roles fijos, abrirnos a lo que no conocemos, algo que nos cuesta bastante por ser hijos (y nietos) del sistema de roles y posiciones fijas que es la escuela, y que es la vida en occidente diría yo.

No es un nuevo saber sino en una sensibilidad que se “entrena” si se quiere cuando se conquistan dis-posiciones, y se defienden menos las supuestas posiciones a las que nos tiene acostumbrado el universo escolar.

La clave es la confianza, la apertura que se puede dar cuando hay lazos afectivos concretos, y cuando hay una lectura que hacen los chicos de que “hay con qué y con quién” (mucho más que los grandes, que con esa compulsión a saber y a imponer lo que “se tiene que hacer” solemos ver déficit y carencia, más que potencias y posibilidades).

Entonces: ¡basta, docentes, de tener el monopolio de la explicación! (expresión de Cristina Corea), es necesario repensar nuestros modos de enseñar, aunque sea como posibilidad y oportunidad de pensar en otras formas de autoridad pedagógica. **Dispongámonos confiadamente a la escucha.** Y al decir de Jean-Luc Nancy:

**Estar a la escucha es siempre estar a orillas del sentido o en un sentido de borde y extremidad, y como si el sonido no fuese justamente otra cosa que ese borde, esa franja o ese margen. (...) ¿Qué es un ser entregado a la escucha, formado por ella o en ella, que escucha con todo su ser?" - (...) ¿qué es lo que resuena? - un cuerpo sonoro. -pero, ¿cuál? ¿Una cuerda, un metal, o bien mi propio cuerpo? - escucha: es una piel tensa sobre una cámara de eco, y que otro golpea o puntúa, haciéndote resonar, según tu timbre y a su ritmo. (...) esa piel tensa sobre su propia caverna sonora, ese vientre que se escucha y se extravía en sí mismo al escuchar el mundo y extraviarse en él en todos los sentidos, no son una "figura" para el timbre ritmado, sino su propia apariencia, mi cuerpo golpeado por su sentido de cuerpo, lo que antaño se llamaba su alma. (Nancy, 2015, p. 18)**

Escuchar es probablemente la mejor forma que tenemos de prestar atención a los demás en la vida cotidiana, y muestra cuánto los valoramos. La escucha activa implica un esfuerzo disciplinado por silenciar toda conversación interna mientras tratamos de escuchar al otro, bloquear nuestro ruido, aunque sea por unos minutos, tratar de ver las cosas como el que habla las ve, tratar de sentir las cosas como el que habla las siente. Todos necesitamos ser escuchados así, nuestros estudiantes aún más, porque tienen que aprender el modo.

Entonces creo que sí hay (y seguramente hay muchas otras), una cualidad, una característica antropológica, permítaseme la expresión, que es necesario que podamos pensar: la disponibilidad, como principio de autoridad pedagógica.

*¿Es una cuestión didáctica, entonces, la autoridad pedagógica?* Si la autoridad pedagógica tiene que ver con la disponibilidad, con la formación del carácter que debemos entrenar en este sentido, tiene que ver más con lo que uno es, con lo que los otros por su reconocimiento pueden advertir, entonces es una cualidad antropológica, y será entonces una opción didáctica. No hay autoridad sin respeto al otro, sin una verdadera escucha; y pueden ser estas características decisiones del docente que intente enseñar de un modo determinado.

La escuela moderna, la formación de su estructura original, la puesta en marcha de los sistemas educativos nacionales, tuvieron en sus promotores y en sus responsables institucionales un atrevimiento admirable. Se atrevieron a crear lo que no existía, a dar a luz en medio de la oscuridad, a imaginar y poner en marcha nuevas condiciones ajenas a cualquier tipo de garantías y seguridades. El resultado de tanto atrevimiento son los siglos de presencia educativa y triunfante de la escuela moderna. Tal vez, las leyes, las reformas, las transformaciones – más allá de los siempre discutibles resultados en la implementación – han replicado el modelo original, corrigiendo aspectos marginales e insignificantes, permaneciendo demasiado limitados en sus formulaciones.

¿No será el momento de dar un salto verdaderamente cualitativo, innovador, creativo? ¿No es el tiempo oportuno – dado el indiscutido quiebre de la modernidad, con la multitud de designaciones que estos tiempos despiertan en sus hermeneutas – de recuperar ese impulso productivo que crea de la nada, que tiene la capacidad de procesar el caos para convertirlo en cosmos, en algo absolutamente nuevo, acorde a las condiciones y a las demandas de un mundo que ha cambiado sus códigos y nos obliga a bucear buscando las claves para su interpretación?

Los tiempos presentes y futuros exigen nuevas figuras y presencias educativas. Los docentes que se requieren son también los responsables de la escuela y de la educación necesarias, pero tales docentes no sólo deben ser formados según otro formato, o respondiendo a otros paradigmas, sino que necesitan además convencerse de que deberán comprometerse y trabajar en una realidad absolutamente nueva. No puede producirse un cambio en la educación y en las escuelas sin el cambio – profundo – de sus actores y docentes, en el ejercicio profesional y en su formación, pero tampoco puede producirse un cambio profundo y significativo en la formación de los docentes, sin la definición de un nuevo escenario para el ejercicio de una presencia y de prácticas innovadoras. En este sentido, la enseñanza es política.

Entonces, la autoridad pedagógica será una cuestión didáctica en tanto decisión ética del docente que quiera estar disponible y a la escucha. Pero también, de un Estado que asuma la *enseñanza como un problema político al igual que las instituciones* educativas, incluidas -claro- las de formación docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. Bs. As., Argentina.
- Alhadeff, M. (2008). *Three generations of Complexity Theories: nuances and ambiguities*. En: Mason, M.F. (ed): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell, UK, 2008.
- Duschatzky, S. (2015). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Ed. Paidós, Bs. As. 1º edición, 4ta reimpresión.
- Feldman, D. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica*. En Gonçalves Rosa, D. E., y De Souza, V. C. (orgs.), *Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Jullien, F. (2013). *Estar disponibles*. Artículo en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-218246-2013-04-18.html>
- Kessler, G. (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 283-303.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Ed. Laertes, Barcelona.
- Nancy, J. (2015). *A la escucha*. Ed. Amorrortu. España.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Ed. Laertes, Barcelona, 1º edición.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestros, traductores y vanguardias*. Ed. Ariel, Bs. As.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Ed. CLACSO, Bs. As.
- Terigi, F. (2004). Tres problemas para las políticas docentes. *Encuentro internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unter.org.ar/imagenes/9116.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, Cambridge.

