



## LA EXIGENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE COMO CUESTIÓN PROBLEMÁTICA

JUAN PABLO TOSI RIVELLA  
Profesor en Filosofía  
Universidad de Morón  
jptosi@hotmail.com\*

### RESUMEN

El presente trabajo surge como una reflexión acerca de la exigencia en la capacitación y formación docente. Teniendo en cuenta que la formación continua se basa en la ampliación de herramientas, conocimientos, estrategias y pedagogías de profesionales en ejercicio, la exigencia se vuelve un factor clave y problemático. De esta manera: ¿cuánto se le puede exigir a un par? ¿Cuál debe ser la exigencia que se le debe pedir a un docente en ejercicio y en formación? ¿La exigencia en la formación profesional se traslada a la práctica? ¿Son exigentes los docentes en cuanto al nivel académico que se les ofrece? Estas preguntas y otras, sumadas a varias experiencias personales en formación docente, motivan las reflexiones de este trabajo que pretende realizar aportes críticos y constructivos en vistas a la calidad de la práctica docente.

**Palabras clave:** Capacitación, Docencia, Educación, Exigencia.

Fecha de Recepción: 21 de marzo de 2017 - Fecha de Aceptación: 07 de julio de 2017

\*Diciembre de 2016

## ***CONSIDERATIONS ABOUT THOROUGHNESS IN TEACHER EDUCATION***

### **ABSTRACT**

This article is a reflection about thoroughness in teacher training. As teacher training is all about expansion of tools, knowledge, strategies and professional pedagogies, thoroughness becomes a principal and problematic element. How much can we require of a teacher? What should be the requirement that should be asked of a teacher in practice and in training? Require in teacher training translates to our own practice? Are the teachers exigent about their own training? These questions and others, plus personal experiences in teacher training, motivates the reflections of this paper, with the only purpose of providing critic and constructive contributions for high-quality teacher practice.

**Key words:** Education, Teaching, Thoroughness, Training.



La educación transita diversos espacios transversales a la sociedad, por eso es pasible de encontrarse atada y sometida a la opinión de quien quiera hacerlo. Por dar un ejemplo, una periodista en un noticiero matutino, frente a la expulsión de Argentina de las pruebas PISA, sostiene que “ya habíamos tenido problemas por las preguntas que se formularon en la evaluación anterior”, sin saber que esos “problemas” tenían que ver con las evaluaciones APRENDER, evaluaciones nacionales y no internacionales como aquellas. Es decir, su opinión, que no es cualquier tipo de opinión en tanto es la de una profesional de la comunicación, no solo es desacertada, por la precipitación de la afirmación, sino que por ello es total y absolutamente personal, no obstante, el error mismo de confundir ambos procesos evaluatorios como si fueran lo mismo. Por otra parte, en otros programas de noticias, algunos periodistas sostuvieron que: “Después de todo el esfuerzo que se hizo para que se realicen estas evaluaciones en nuestro país, que nos expulsen es gravísimo, son evaluaciones que nos permiten saber cuál es nuestro nivel educativo y así progresar”; nuevamente, la apreciación es personal y, por lo tanto, imparcial.

Sorprende la precisión y certeza de estas afirmaciones sobre “el nivel educativo” basadas en un supuesto conocimiento del sistema educativo. Específicamente, porque la información que se está brindando es más bien una opinión personal, una conjetura, en algunos casos incluso desacertada o sin mayores justificaciones que ser una información periodística. Todo se reduce, creo, a la cuestión de la validez y de la veracidad. ¿Quién otorga la veracidad a estas afirmaciones? ¿Qué hace que esas afirmaciones sobre la educación sean verdaderas o válidas? En el caso del periodismo, temo sostener que ese valor es tautológico, es un círculo vicioso, es decir, el simple hecho de ser periodista otorga un criterio de veracidad y validez propio, inherente a la profesión; otro criterio lo da el ser televisado o, mejor dicho, emitido/publicado. Que algo se publique en forma de libro (papel o digital) o sea emitido, da a entender, tácitamente, que eso que se dice, alguna fundamentación o sostén posee. Por esto digo que es tautológico, vuelve sobre sí; el criterio de veracidad o validez es el criterio en sí: lo que se dice es, de suyo, algo válido o veraz.

Frente a esta posibilidad de sometimiento a la opinión que sufre la

educación, somos nosotros, los educadores, los que debemos frenar ese abuso de "opinología" o, al menos, ponerlo en jaque. Cualquiera puede decir "el nivel educativo bajó", "los chicos de ahora no quieren estudiar", "antes era distinto", "a los jóvenes no les interesa estudiar", por citar unos pocos ejemplos de los miles que se escuchan a diario. A su vez, vemos que algunos de los adultos profesionales de la información (y de otras profesiones también) tergiversan (o malversan) la verdad, dan información falsa o sin confirmación, e imponen ideas sin tapujos. Se opina, constantemente, sobre el nivel, la calidad, la utilidad, la función, los docentes y las prácticas educativas. Se compara, además, con la enseñanza de otros tiempos (como si todo tiempo por pasado fuera mejor). Frente a otras disciplinas, a su vez, también se realizan comparaciones desmereciendo a la docencia, en este caso haciendo referencia a la exigencia o complejidad de la disciplina: "no es abogacía", por ejemplo; "no tiene que ser igual de exigente que con los médicos o los arquitectos". Sí, tiene. De otra manera, pero debe serlo.

Cambió la forma de enseñar. Es evidente e inevitable. Años atrás, por ejemplo, no se dictaba ni Foucault, Freire, Rowling o Bauman, ahora sí. Se agregan y amplían conocimientos, se descubren nuevos (o viejos) autores/pensadores. Las formas de adquisición de la información variaron, ya que esta se puede recuperar casi sin esfuerzo gracias a las diversas tecnologías. Por ejemplo, en otros tiempos se tomaban a mano todas las citas textuales de los libros, hoy en día se pueden obtener de manera digital con tan solo unos minutos de búsqueda. Los libros, la información, el conocimiento poseen características de accesibilidad mayores a las de otras épocas. Por este motivo es que la clave está en el proceso de enseñanza/aprendizaje y no solo en el contenido o los medios de adquisición de este.

De todas formas, los prejuicios antes mencionados no sugieren ni invitan de ninguna manera a bajar el nivel educativo, como en muchas oportunidades se piensa/hace, para hacerle frente a la deserción escolar, o afrontar de (supuesta) manera abierta la continuidad en los estudios. Tampoco es cuestión de irse por el lado opuesto, es decir, ser en extremo exigentes y volver al academicismo del siglo XIX y primera mitad del XX. La flexibilidad existe pero, ¿qué pasa cuando afecta al rendimiento, la enseñanza o el estudio? Si un alumno no entrega en



tiempo y forma, ¿acaso se le baja la nota o se lo “amenaza” con la calificación? La virtualidad, frente a este aspecto, es mucho más permeable al descaro, al no cumplimiento, al engaño o a la mentira cuando, por ejemplo, se recurre a supuestos “problemas técnicos” que imposibilitaron la realización o entrega de los trabajos solicitados. Por eso es necesario implementar nuevas técnicas o estrategias que nos permitan afrontar las realidades áulicas actuales.

En gran medida, hay cierta tendencia a creer que la exigencia excluye. Es decir, que si se exige (entendiendo por exigencia un tipo de evaluación o forma de evaluar donde las preguntas son “difíciles” o de mayor “complejidad” a lo desarrollado en clase o que los alumnos puedan “llegar” a responder), una población más o menos numerosa puede no acceder o finalizar sus estudios. El tema está en que la exigencia no puede ser descontextualizada. No se puede pedir el mismo rendimiento a un chico de 13 años, que a uno de 16 o de 22. Incluso, no todos los alumnos de la misma edad responden igual; por no mencionar los factores sociales o culturales.

Por otra parte, en general, se entiende por “exigencia” a actos asociados a lo calificadorio. Es decir, se prioriza y prepondera la obtención de una nota numérica que, en teoría, refleja de manera sustancial, directa y precisa el trabajo y estudio previo y su posterior desarrollo y resultado, como sinónimo de un “buen alumno/estudiante”. Relación que ya ha quedado demostrado que no necesariamente es directamente proporcional. No obstante los esfuerzos, estudios e investigaciones realizados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos evaluatorios, la obtención de competencias y herramientas, la nota numérica sigue siendo, para muchos docentes, el aval necesario para afirmar sin controversia que determinado alumno es “bueno”, “aplicado”, “estudioso”, o lo contrario. Aquí recae uno de los mojonos principales que hacen ruido a la hora de encarar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Seguir pensando la exigencia como una impartición de conocimientos de quien tiene el saber/poder a otro que “no” lo tiene es un obstáculo principal en la educación. La exigencia no radica en la cuantificación de los saberes, sino en su calidad. No radica, necesariamente, en el resultado/(re)producción de un contenido, sino en el proceso de adquisición de herramientas. Que la exigencia

haga foco en el proceso, en su totalidad (inicio, desarrollo, producción), permite obtener resultados acordes a dicho proceso, por lo tanto, satisfactorios, en tanto pretende alcanzar objetivos posibles en función de las herramientas utilizadas y obtenidas.

De allí el título del presente artículo. Vale antes una aclaración, con "problemática" no queremos hacer hincapié en algo "negativo", sino, todo lo contrario. Entendemos el "problema" desde una concepción etimológica que lo propone como "lo allí arrojado", lo que está delante nuestro. Así, la exigencia como cuestión problemática se entiende como algo posicionado frente a nosotros que debemos encarar, frente a lo que tenemos que tomar una posición y asirlo. Es decir, hacer nuestro y propio el "problema de exigir".

A pesar de lo antes dicho, somos los docentes los que, muchas veces, nos bajamos el nivel de exigencia. En formación docente, particularmente en formación de profesionales ya en ejercicio, se da, en parte, algo que podría llamarse "compañerismo", en tanto todos son "pares" y adultos profesionales. Así, en lo que respecta a la capacitación o perfeccionamiento, en repetidas oportunidades, cuesta exigir a un "par" por cierto vínculo tácito que une no solo en la profesión sino también en una cuestión etaria. Es decir, exigirle a otro profesional pareciera acompañar cierto rasgo de "reto", "menosprecio" y vergüenza por hacerlo, por lo tanto, no se exige. Por dar solo un ejemplo, en muchas oportunidades presencié en el antiguo CEPA (hoy Escuela de Maestros), docentes que haciendo cursos de capacitación no se quedaban la totalidad de las horas presenciales de cursada, alegando que tenían que irse por cuestiones laborales/familiares y que, a la salida, finalmente se encontraban tomando un café en el bar de la esquina. Por otra parte, me ha sucedido cursando postítulos virtuales que se ponen determinadas fechas de entrega que no se respetan: se pueden entregar cuatro actividades (de entrega semanal originalmente), en un solo fin de semana; ¿cómo va a ser posible que una actividad semanal, diseñada y planificada como tal, que no pudo ser entregada en tiempo y forma se entregue a la par de tres actividades más, de las mismas características? Esto ha llevado, a su vez, a que muchos de los cursantes pidieran a otros que realizaran los trabajos por ellos, incluso,



a cambio de dinero<sup>1</sup>. La exigencia, automáticamente, se baja. Si bien, como se dijo, la flexibilidad es posible, aquí lo que sucede en verdad es permisibilidad. La exigencia tiene que apuntar a empujar los límites de creatividad, participación y producción personal.

Si la exigencia se espera con los adolescentes, ¿por qué no ser exigentes con los adultos? ¿No les exigimos nosotros a ellos como “alumnos en formación permanente” que nos exijan?

El tema central está en la capacitación docente, que reviste una doble problemática: el sistema estatal promueve que el docente más capacitado tenga mayores posibilidades de tomar horas; por esto, la capacitación, muchas veces, se vuelve una herramienta para obtener un beneficio. Es decir, la capacitación solo se vuelve un medio en lugar de ser el fin. Se hacen cursos solo por puntaje, es muy común escuchar en la primera clase de cualquier curso/taller/seminario/etc., la pregunta: “¿da puntaje?” o cualquiera sea la variante de sus posibles formulaciones. Así, la capacitación pierde peso y funcionalidad, para ganar terreno en utilidad material. Por otra parte, en el espacio privado, la capacitación no solo no es fomentada, sino que también en repetidas oportunidades está mal vista. Todo en función de la “sobre capacitación”, como si el perfeccionamiento docente tuviera límites o barreras y, por lo tanto, fuera estanco. Esta cuestión está vinculada a la posibilidad del reproche por parte del docente “sobre capacitado” o que se atreva a “aspirar a más”, o se crea “más” que el resto. De esta manera, o la capacitación se vuelve un medio para un fin, o se vuelve un fin peligroso.

El problema es estructural, es decir, del armazón que sostiene todo el aparato educativo. La exigencia debe existir pero debe tener límite, no puede ser desmesurada. Para poder llegar a ser exigentes, antes se debe revalorizar la propia práctica, volver a estimarla, volver a creer que sirve para algo. Esa es nuestra tarea como educadores, enseñar eso: “Lo que nosotros tenemos que hacer es lograr una simplicidad

---

<sup>1</sup> Esta situación se hizo pública en el marco de los encuentros presenciales de la Especialización en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Los tutores hicieron referencia al cambio de propuestas, planificaciones, contenidos curriculares y actividades con motivo de varias denuncias hechas por parte de cursantes que referían esta situación: alumnos que pagaban para que se les hagan los trabajos finales (y, por lo tanto, alumnos que ofrecían este “servicio”). Vale aclarar que para cursar dicha Especialización se debía ser docente recibido y en ejercicio.

que no minimice la seriedad del objeto estudiado sino que la resalte” (Freire; 2006). Más todavía siendo formadores de formadores.

Por otra parte, esa falta de exigencia o interés por la cuestión educativa se termina trasladando, inevitablemente, a la propia práctica. Como ejemplo, tanto en la gestión pública como en la privada, muchas veces sucede que luego de que el timbre del recreo suene los profesores entren al aula diez minutos tarde (o más también). ¿Cómo esperamos que los alumnos tengan respeto por el espacio áulico si los propios docentes no lo tienen? Así, como siempre, la responsabilidad recae sobre el eslabón más débil de la cadena, en este caso, los chicos. Son ellos el problema, los que no quieren aprender, los irrespetuosos, llenos de desidia, faltos de interés, etc. ¿Cómo esperamos que los chicos tengan interés por aprender si los adultos no tienen un interés genuino por enseñarles?

Cuanto más la Dirección de la escuela, la Secretaría de educación, los diferentes centros de poder demuestren a los chicos y a las familias su celo por el cuidado de la escuela, por reparar el techo y las paredes, por entregar tizas y plantas, tanto más esta demostración de respeto educará a los niños (Freire; 2006).

Mas, en un país como el nuestro, que la escolaridad es obligatoria desde los 5 años, cuando nuestros alumnos llegan a la mayoría de edad (18 años), el 72% de su vida estuvieron dentro del sistema escolar (o eso se espera, al menos). Durante esos 13 años, en muchas oportunidades tanto las familias, como los docentes y directivos, pasan parte de su tiempo desestimando el valor de la educación, sus objetivos, sus propósitos, su eficacia, etc.

Es muy común escuchar a profesionales de la educación hablar mal de la población estudiantil, de los lineamientos curriculares, del sistema en general, de las familias y de sus pares. De esta manera, es muy difícil hacer que aquellos que no forman parte del plantel docente (no digo que no forma parte del sistema educativo ya que, como se dijo anteriormente, la sociedad entera se ve transida por la cuestión educativa) estimen la docencia o la consideren un fin necesario, mucho menos



fundamental. Así, la comunidad educativa entera se ve cruzada por actos que atentan contra ella.

Volviendo a la cuestión principal, ¿podemos exigir en la formación docente? No solo se puede, sino que es necesario hacerlo. ¿Cómo esperar que nuestros futuros alumnos respeten el tiempo y espacio áulico si nosotros no exigimos ni hacemos exigir? ¿Cómo podemos esperar lograr alcanzar un sistema educativo de calidad que promueva ejes dialógicos y democráticos si no lo exigimos? ¿O si consideramos la capacitación o formación continua un número más en un puntaje o ítem en el currículum? Esto es no exigir, conformarse en el vacío de sentido de, simplemente, acumular puntos en una tabla de jerarquías arbitrales y seguir desabasteciendo el sistema educativo y promoviendo la mediocridad como parámetro.

¿Cómo podemos hacerlo? En primer lugar, acordando con los marcos político-pedagógicos que amparan las prácticas educativas. Por ejemplo, el inciso d) de las "Obligaciones" en el artículo 67 de la "Ley de Educación" que "obliga" al docente a trabajar de manera idónea y responsable<sup>2</sup>. Aquí yacen dos cuestiones centrales y que tienen que ver con la formación docente. Es necesario que los futuros docentes sepan cuáles son las leyes, normativas y proyectos institucionales que rigen su práctica, conocerlas, estudiarlas y analizarlas de manera crítica. A su vez, es fundamental estudiar las pedagogías o pensamientos pedagógicos latinoamericanos. Esto ofrece una visión contextualizada, situada, de la educación como conjunto de prácticas que implican una comunión amalgamada e inseparable con la realidad política, ética y social de la comunidad educativa.

En segundo lugar, está el tema de la responsabilidad. Si bien este es un factor casi en su totalidad subjetivo, es decir, personal y correspondiente a cada uno en particular, dicho factor no es "innato" ni rígido o estanco. Es "apre(he)ndible" y, por lo tanto, enseñable. Es, a fin de cuentas, un pilar principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Poder promover la responsabilidad en los futuros docentes es una tarea acuciante y que corresponde a cada uno de nosotros como formadores de formadores: "Tenemos la responsabilidad, no de intentar

---

<sup>2</sup> Ver Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> [consultada en marzo 2017]

amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación” (FREIRE; 2006). Esta responsabilidad genera autonomía, otro de los ejes principales de la “Ley de Educación”, e incentiva a la reflexión sobre la propia práctica, que posibilita, además, su renovación y la inclusión o apertura a nuevas pedagogías críticas: “la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia” (FREIRE; 2006). Se trata de educar para la autonomía a pesar de las reticencias, los obstáculos, prejuicios y acusaciones a las que nos enfrentamos; o, en palabras de Adorno, se trata de educar para la emancipación:

(...) lo que está en juego no es sólo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas, sino el hecho de que cualquier intento serio de moverlas a la emancipación –evito intencionadamente la expresión “educarlas”–, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias, y de que todo lo malo en el mundo encuentra inmediatamente sus elocuentes abogados, que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está ya hecho ya mucho tiempo superado, o ya no es actual, o es utópico (Adorno; 1998).

Otra forma de ser exigentes tiene que ver con volver a considerar a la educación un factor ético-político constituyente del ser ciudadano<sup>3</sup> y entenderla, definitivamente, como una herramienta de promoción social.

La profunda ausencia de voces y sectores sociales completos en nuestros colegios, en nuestras universidades, y demás formatos escolares, nos debe mover a reflexionar al menos en qué estamos haciendo quienes las conforma-

---

<sup>3</sup> “Artículo 3º - La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> [consultada en marzo 2017]



mos para reproducir esas continuas exclusiones institucionales que, aunque no inician seguramente en la institución escolar, sí determina ésta, otras exclusiones sociales subsiguientes.

Desde nuestro rol de educadorxs<sup>4</sup> la propuesta que plantea Skliar tiene que ver con poder empezar a pensar, al menos, de qué forma somos capaces de entender la educación como una práctica que puedo ejercer con *cualquiera* (Heredia; 2017).

Si los docentes internalizamos que la educación es el principal motor social, el factor clave que pretende forjar herramientas para un desarrollo pleno de la vida en todas sus formas y variantes, seremos capaces de exigir para lograr el máximo resultado posible y hacer exigir cuando sea necesario:

(...) Se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica educativa puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educativas más reflexivas de libertad” (Kohan; 1996).

Atención a lo antes mencionado, “el máximo resultado posible”, no se trata, como se dijo, de exigir por exigir, se trata de saber qué población de alumnos tenemos en el aula para exigirles, a modo de la mayéutica socrática, lo máximo que puede dar dicha población. La exigencia debe ser contextual, subjetiva y real. No puede ser aislada, objetiva (es decir, “universal”, todos deben alcanzar iguales resultados en el mismo tiempo y de la misma manera) o ideal: “¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Esto tiene que ver con la cotidianidad de nuestra práctica educativa (...)” (Freire; 2006).

Así, la exigencia no se presenta como un calvario, reto o sanción; no se descubre como un aliciente (negativo) para cumplir; es decir, pre-

---

<sup>4</sup>Escrito así en el original.

sionar con una calificación numérica para lograr supuestos resultados óptimos. Si no, que revela un costado positivo, proyectivo y creativo. Espera ser un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se precise el trabajo en la adquisición de herramientas y competencias, donde se valoren los alcances posibles en pos de superar los objetivos alcanzados y los resultados obtenidos: “Una educación y formación que (...) se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria” (EDUC.AR; 2009); donde puedan apreciarse las producciones desde un espacio más autónomo y, a la vez, crítico:

Lo educativo se convierte así en una herramienta de permanente construcción y revisión de nuevos sentidos: aquellos que nos habilitan a pensar, una vez más, los espacios educativos como espacios críticos a toda forma de exclusión (Heredia; 2017).

Si bien pareciera que estos parámetros aplican a la escolaridad desde el nivel inicial al nivel medio, la formación docente también se ve implicada. Allí es donde comienza el recorrido, en verdad. La formación y la capacitación son pilares estructurales de la calidad educativa, pero para lograrlo es necesario que nosotros, los formadores, dejemos de lado ciertos “vicios”, ya mencionados, a la hora de enseñar a futuros docentes o docentes ya en ejercicio. Y, saber que exigir no tiene que ver con la sanción o el castigo, sino con educar.

En conclusión, lo fundamental se haya a la base de la formación docente. Por más que suene iluso o inocente, el eje está en la formación inicial del educando, en formarlo como un profesional que ante todo expone su vocación. En un docente preocupado por obtener las herramientas más precisas y rigurosas a la hora de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que su preocupación haga blanco en los alumnos/as, su progreso y el proceso que realicen a lo largo de su carrera estudiantil. Eso es necesario fomentarlo desde la base y a lo largo de toda la estructura de la formación. Este lineamiento debería abarcar todos los espacios y ser un proyecto mancomunado desde las autori-



dades, departamentos, coordinaciones, etc.; pero, de todas maneras, el frente de batalla siempre termina siendo el espacio áulico, por eso, como docente de profesorado, es decir, como formador de formadores, y como estudiante también, creo que el primer paso debemos darlo nosotros dentro del aula.

## BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1998) "VIII Educación para la emancipación", en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.

Educ.ar (2009). *"Las competencias básicas en la educación"*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/grupos-heterogeneos/las-competencias-basicas-en-la.php>

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Heredia, N. (2017). *"La Ética de la Liberación y la Educación: pensando el sentido político de lo común"*. Material de trabajo de la Diplomatura Superior en Filosofía de la Liberación. Universidad Nacional de Jujuy.

Kohan, W. (1996). *Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ley 26.206. *"Ley de Educación Nacional"*. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>