

La formación docente en las universidades: una lectura desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

Leandro Bottinelli y Luciana Aguilar.

Cita:

Leandro Bottinelli y Luciana Aguilar (2017). *La formación docente en las universidades: una lectura desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/351>

Ponencia: “La formación docente en las universidades: una lectura desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu”

Autores/as: Leandro Bottinelli, Luciana Aguilar, María Eugenia Grandoli, Florencia Madera y Cecilia Sleiman. Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Correo de contacto: leandrobottinelli@yahoo.com.ar

14/07/2017

Palabras clave

Formación docente, universidad, Bourdieu, teoría de los campos

Resumen

La formación docente inicial en Argentina se desarrolla mayoritariamente en institutos de educación superior (80%) y, en menor medida, en universidades (20%). En las últimas décadas, ha crecido tanto la oferta como la matrícula de las carreras de formación docente en universidades y también otras ofertas universitarias vinculadas a educación (ciencias de la educación, licenciaturas en gestión educativa, psicopedagogía, etc.).

Esta ponencia se propone presentar un avance de un marco conceptual destinado a analizar la elección de muchos docentes de matricularse en carreras universitarias. Se sostiene que esa opción de formación continua no tiene que ser entendida, principalmente, como una estrategia para titularizar un cargo o para mejorar las propias capacidades para la enseñanza. En un sentido distinto, y dentro de la teoría de los campos de Bourdieu, se propone considerar a esas opciones como estrategias para fortalecer la propia posición de los docentes dentro del campo de la educación, un campo cuyo capital específico (el capital pedagógico) se define como una capacidad para determinar (imponer) *qué y cómo enseñar y cómo organizar y conducir el sistema y sus instituciones*. Sostenemos también que la universidad es una institución privilegiada de producción de este tipo específico de capital.



La formación docente en las universidades en Argentina

Esta ponencia es parte de un proyecto de investigación colectivo actualmente en curso dentro de la programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). El proyecto de investigación se propuso como objetivo general “ampliar el conocimiento sobre los estudiantes universitarios en Argentina a partir del análisis de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la UNIPE”. Sobre la Universidad Pedagógica es importante señalar que se trata de una institución académica creada en 2006 como universidad provincial en el marco de la provincia de Buenos Aires y nacionalizada por una ley del Congreso de la Nación en 2014. Su oferta académica abarca diversas áreas pero está muy enfocada en la formación de docentes y de personal de dirección y conducción del sistema educativo. Por ello, buena parte de sus estudiantes tienen más de treinta años de edad y un título de grado en instituciones de la educación superior no universitaria, en particular, de institutos de formación docente (<http://unipe.edu.ar/>).

Un conjunto de preguntas sobre las características de los estudiantes de la Universidad Pedagógica en cuanto a su formación, recorrido laboral y sus expectativas al inscribirse en la oferta académica ronda muchos debates sobre los actuales estudiantes universitarios. La iniciativa se planteó como inscripta en un debate sobre la formación docente y, en particular, sobre su desarrollo en instituciones universitarias. Una característica distintiva del sistema de formación docente en Argentina es su carácter dual (Alliaud y Feeney, 2014) en la medida en que se ha desarrollado de modo no articulado, tanto en instituciones superiores no universitarias como en universitarias. Además, en las últimas décadas, ha crecido la importancia cuantitativa de las ofertas de formación docente de las universidades. Un aspecto sustantivo de este debate es reconstruir el lugar que tiene la universidad como formadora de docentes para los niveles obligatorios del sistema educativo.

Las instituciones universitarias tienen una importante legitimidad en diversos campos de lo social en varios sentidos. Por un lado, como espacio de enseñanza de excelencia: más allá del señalamiento sobre la crisis o decadencia de la educación o de la educación pública de ciertos diagnósticos, sigue palpitando en el imaginario un lugar para las universidades públicas preservado de aquel proceso de mengua que se atribuye a otras



instituciones estatales del sistema. Por otra parte, las universidades son uno de los núcleos más dinámicos de producción de conocimiento científico en el país, lo que incluye la producción sobre diferentes áreas del saber con alto impacto en el sistema educativo tales como pedagogía, psicología o sociología. También, hay que sumar el rol público de las universidades, que puede asociarse con la extensión académica, en cuanto a la participación de las instituciones a través de sus autoridades, docentes o sus investigadores, en procesos de transferencia tecnológica, implementación de proyectos sociales y productivos o en la participación en debates públicos de diverso tipo.

Estas instituciones se configuran así como actores con un peso particular dentro del campo de la cultura, en tanto agentes con capacidad de validar o legitimar discursos y afirmaciones sobre la realidad. En el sistema educativo este rol también se hace valer de diferentes maneras, tanto desde la producción académica relacionada con la enseñanza, como en la participación de sus graduados e investigadores en la burocracia que gobierna el sistema. Sin embargo, el campo de la educación, como cualquier otro, está atravesado por disputas respecto de lo que se hace o se debe hacer. En el caso del sistema educativo, el debate sobre qué y cómo enseñar y sobre cómo organizar el sistema y conducir sus instituciones, está marcado por la intervención de muchos agentes que influyen o aspiran a incidir en el curso del sistema. Las universidades son uno de esos agentes entre muchas otras instituciones como los organismos internacionales, los gremios docentes, y otras áreas de la burocracia estatal, para mencionar algunas.

Para los docentes, las universidades pueden constituirse en un espacio de formación y participación con diferentes derivaciones respecto de la propia carrera docente y de su posicionamiento al interior del mundo de las instituciones educativas. En esta perspectiva, se puede dar cuenta de la realización por parte de muchos docentes, de posgrados o postítulos en la universidad. Para analizar este proceso, el proyecto se ha propuesto, por una parte, reconstruir las trayectorias de los docentes que se matriculan como estudiantes en la Universidad Pedagógica. Por otra, y a través de análisis de cartas de expectativas y entrevistas, se apuntó a conocer las razones que dan los docentes sobre su acercamiento a la universidad. Para dar inteligibilidad a este proceso, se trabajó a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, ubicando el acceso de los

docentes a la Unipe como una estrategia para fortalecer su posición dentro del campo de la educación o sistema educativo.

Apuntes para un marco conceptual

A continuación se sistematizan los principales conceptos de la teoría de los campos de Bourdieu para luego recortar el objeto de investigación del proyecto desde esta perspectiva e incorporar el material empírico trabajado para contribuir a explicar cómo, por qué y para qué algunos docentes se inscriben en trayectos formativos de posgrado en la universidad.

Una de las estrategias que pone en marcha el método científico para conocer la realidad es compartimentarla, esto es, **descomponerla en partes** para caracterizar y analizar cada una de sus unidades menores por separado. En un segundo movimiento, la articulación de las partes permite reconstruir y dar cuenta de un fenómeno en su totalidad. La teoría social también recorre este camino lógico, por ejemplo, cuando desde una perspectiva weberiana se piensa el poder a partir de las clases, los grupos de status y los partidos, o cuando desde cierto marxismo se distingue entre una estructura y una superestructura. En la obra de Pierre Bourdieu, son los **campos** esas instancias que permiten descomponer la totalidad social en espacios con sus propias dinámicas, agentes y capitales. A diferencia de la **teoría sistémica** que descompone la totalidad social en sub-sistemas que se integran funcionalmente para contribuir al equilibrio del cuerpo social, los campos en Bourdieu son espacios cuya articulación no se da por descontada ni tiende al equilibrio.

El concepto de **campo** es una herramienta que permite analizar metódicamente esos subespacios de lo social donde se **produce y reproduce la sociedad**. Es allí donde los **agentes** despliegan **prácticas** que pueden interpretarse como **estrategias** destinadas a fortalecer su posición en una estructura de relaciones. Pero lo que define a un campo, lo que delimita a uno de estos espacios sociales con respecto a los múltiples otros posibles, es el **tipo de capital específico** que define el manejo del poder en ese espacio. Así como en el campo económico, el capital específico son el patrimonio y los ingresos, en el campo cultural existen conocimientos, bienes culturales (como obras de arte, libros) y títulos o diplomas, que permiten a los agentes que los posean en mayor cantidad asumir

las posiciones dominantes. Por eso, la **estructura de un campo** se define en función de la distribución que tiene, en un momento determinado, el capital específico de este campo (Gutiérrez, 2005).

El capital específico del campo educativo lo denominamos **capital pedagógico** y lo definimos como una capacidad para determinar (imponer) **qué y cómo enseñar, y cómo organizar y conducir el sistema y sus instituciones**. Se trata de un tipo de capital cultural asociado con el quehacer del sistema educativo y de un capital simbólico para imponer definiciones, un cierto **saber** teórico y práctico al cual se lo puede concebir, o bien como íntimamente **relacionado con el capital cultural**, o bien como un **subtipo de capital cultural** que podría tener tres estados: **incorporado** (habitus), **objetivado** (libros, producciones, instrumentos) y **credencializado** o **institucionalizado** (títulos) (Bourdieu, 1987). Como capital pedagógico, el incorporado podría constituirse en maneras de pensar, decir y actuar en enseñanza o conducción de instituciones; en cuanto a lo objetivo, toda producción relacionada con estos temas podría ser un capital, incluyendo artículos, ponencias, entrevistas, participaciones en redes sociales. Entre los títulos podrían contabilizarse tanto los académicos, como los que acreditan participación en eventos, instituciones y cargos o antecedentes en el sistema.

Parte de la lucha que se libra en el seno de los campos es para **definir y redefinir la legitimidad de la subespecie de capital específica** que le es propia. Pueden desarrollarse estrategias para modificar total o parcialmente el peso de un capital en un campo; puede operarse también para deslegitimar o legitimar un capital específico (Bourdieu y Wacquant, 1995). Puede postularse que en el campo educativo hay una tensión entre la legitimidad del conocimiento tecnocrático sobre la enseñanza y aquel que se legitima en el ejercicio del trabajo de aula. Del mismo modo, puede ser leída la tensión entre la mayor o menor pertinencia que tendría la formación docente universitaria con relación a la que se desarrolla en los institutos de formación docente. Para muchos docentes, la formación docente universitaria está lejos del mundo de la escuela, a diferencia de la que se desarrolla en los institutos de formación docente, que estaría más ligada con la realidad de la enseñanza en la que debe operar (Tenti Fanfani, 2011). En simultáneo al desarrollo del juego al interior de un campo, la disputa también se opera sobre ciertas reglas de juego e, incluso, sobre sus límites como espacio social.

Para avanzar un poco más en la descripción de este campo y de su capital específico, debe detallarse con mayor precisión el concepto de **bienes**. Como en el caso del capital, aquí tampoco debe realizarse una interpretación económica, ya que apunta a delimitar objetos tanto materiales como simbólicos. Así como en el campo del arte existen agentes que producen y reproducen ciertos bienes que son las obras de arte (Bourdieu, 2003) en el campo educativo los bienes son las definiciones curriculares, los planes estudio, los reglamentos escolares, los códigos de convivencia, las estadísticas educativas, los resultados de investigaciones y evaluaciones y los programas de formación docente, entre otros. Como se advierte, estos bienes son, en gran medida, **reglas** y reglamentos, prescripciones elaboradas por ciertos agentes con el objetivo de **regular** la dinámica del campo. También son un tipo de **conocimiento** que aspira a legitimarse debido a que responde a un modo de producción legítima, de base técnica o científica.

De acuerdo a la relación que tengan con estos bienes, los agentes del campo educativo pueden clasificarse en distintas **categorías**: productores, intermediarios y consumidores. En esa división del trabajo, los agentes que **producen** los bienes del campo son las áreas de gobierno de los sistemas educativos que generan reglas y reglamentos; los pedagogos y otros especialistas en educación, las universidades y centros de investigación que producen conocimiento vinculado con la enseñanza; y los organismos internacionales y *think tank* que recomiendan políticas educativas, entre otros. Los agentes que **intermedian** aquellos bienes son principalmente los docentes que son los encargados de administrar la enseñanza prescripta por los planes de estudio y las definiciones curriculares. Los docentes también podrían pensarse como consumidores de los bienes que circulan en el campo cuando estos se refieren a la formación y a las capacitaciones. También podría ubicarse aquí a algunos de los agentes intermedios del sistema educativo tales como directores de escuela y supervisores e inspectores. Podrían sumarse en este listado de agentes que intermedian los bienes del campo, a las escuelas y, en otro plano, a las instituciones de formación docente. Por último, los **consumidores** de los bienes del campo son los estudiantes de todos los niveles de enseñanza y también sus grupos familiares.

Dominantes y dominados

Para el concepto de campo la noción de **relación** es central en la medida que las posiciones que definen la estructura del campo se determinan relacionalmente, cada una en función de las otras. Un campo también puede ser definido como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu y Wacquant, *ibídem*). Las posiciones están objetivamente definidas independientemente de los agentes que las ocupen y se definen en relación al presente y a lo potencial. Por otra parte, en el espacio social que delimitan los campos, las posiciones que pueden ser ocupadas por los actores, no tienen la misma jerarquía. La principal distinción que puede realizarse al respecto es entre **agentes dominantes y dominados**. Los primeros son los que controlan el mayor volumen de capital específico.

El concepto de **posición** puede ser de la mayor importancia para pensar el campo pedagógico. Debe asumirse que, más allá de las jerarquías de dominantes y dominados propias de todo campo, existen diversas posiciones para cada tipo de agentes. Así, debería recortarse un tipo de agente del campo pedagógico que es el docente de aula, y que se diferencia de otros, que están en la línea jerárquica del sistema (directores de escuelas, supervisores, directores de nivel) y de otros agentes, de otra naturaleza, que ocupan posiciones muy diferentes: organismos internacionales, sindicatos docentes, especialistas en educación, para mencionar algunos. La característica estructural de los docentes es la de ocupar posiciones dominadas en el campo, en tanto, el saber sobre qué y cómo enseñar y cómo organizar o conducir el sistema, lo reclaman legítimamente, aunque en el marco de tensiones o disputas, otros agentes del campo: funcionarios, especialistas y organismos.

Disposiciones duraderas y transferibles

Dentro de la teoría de Bourdieu, el alter-ego del concepto de campo es el de **habitus**. Bourdieu lo define como un **sistema de disposiciones duraderas y transferibles**, estructuras estructuradas que operan como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el



producto de la obediencia a reglas (Bourdieu, 2010). Como señala Corcuff (2015), las **disposiciones** a las que hace referencia el concepto de habitus implican determinadas inclinaciones a percibir, valorar, sentir, pensar y hacer que no son conscientes y que son el resultado de una determinada trayectoria marcada por experiencias delimitadas por la clase social de origen o pertenencia. Pueden ser pensadas como estructuras sociales interiorizadas como resultado de determinadas **experiencias** en el marco de la **trayectoria social** de los agentes. Tales disposiciones, siguiendo la lectura de Corcuff (ibíd.), son **durables** porque, si bien pueden modificarse en la experiencia, tienen inercia y un fuerte arraigo en la subjetividad y, por tanto, son resistentes al cambio ofreciendo un arco de continuidad en la biografía de personas y grupos. Son también **extrapolables** porque se cristalizan en determinado campo de participación de los agentes, en determinadas experiencias, pero operan también en otros campos. Así, un rasgo del habitus construido en las experiencias en el ámbito de la familia o la comunidad barrial puede operar en el campo profesional. Por último, las disposiciones se organizan como **sistema**, articulando las disposiciones interiorizadas en las experiencias desarrolladas en distintos espacios sociales y momentos biográficos. El habitus es punto de llegada de un proceso de constitución y por tanto, condición, pero al mismo tiempo es capital, una capacidad determinada para un campo, un recurso situado para hacer, un esquema generador de prácticas sociales particulares en un contexto relacional.

La teoría de la acción que se desprende del trabajo de Bourdieu supone una acción que no está marcada necesariamente por la intención, no al menos en el sentido que lo sugiere la teoría de la acción racional en la que los agentes despliegan estrategias para conseguir fines utilitarios estimando también los posibles cursos de acción de otros agentes. En Bourdieu, las estrategias se deben entender, primariamente, por el habitus de los agentes, lo que remite a la constitución histórica de sus atributos (Bourdieu, 1997).

En cada campo los agentes portan un habitus, unas disposiciones de las que la mayor parte del tiempo no son conscientes pero que definen sus acciones. Bourdieu llama “sentido práctico” a esa capacidad que da el habitus a los agentes para actuar ajustadamente en un determinado campo. El habitus permite una articulación de la

práctica del agente implicado en un escenario, una imbricación entre estructuras internas y externas. Es un sentido respecto de cómo jugar un juego, algo incorporado, aprehendido, y que permite dar respuesta al calor de las situaciones, más allá de toda reflexividad o decisión ajustada a medios y fines. Hay jugadores con más o menos sentido del juego, esto es, agentes mejor “entrenados” para una determinada dinámica social. La forma de jugar es, en este punto, la práctica o estrategia, concepto clave a decodificar por el analista. No es un programa consciente, no es el medio para un fin de una acción racional. Por eso, puede sostenerse que los agentes no son necesariamente conscientes de esta dinámica.

En este punto, corresponde establecer el nexo entre el concepto de **experiencia** con el de **trayectoria**, **habitus** y **clase**. Puede postularse la existencia de un **habitus** que se define por las **experiencias** atravesadas por el **agente** en su **trayectoria** social, un recorrido marcado por el **origen de clase**. Este sistema de disposiciones durables y transferibles, fogueado en las experiencias de una determinada trayectoria social, es generador de prácticas de los agentes en los campos, productor de formas de pensar, sentir, valorar, decir y moverse, ya que también, es historia social (de clase) hecha cuerpo. Es, a la vez, una historia individual pero también colectiva, en la medida que los agentes transitan recorridos sociales similares de acuerdo a su origen social.

Así como el concepto de habitus es fundamentalmente **histórico**, en el sentido de que se constituye por el devenir de experiencias acumuladas e incorporadas, el de **campo** también lo es. En su desarrollo, las sociedades capitalistas se han ido diferenciando, generando un movimiento hacia la complejidad que ha ido constituyendo ámbitos con relativa autonomía respecto del todo. El enfoque de los campos de Bourdieu responde justamente a esta diferenciación que es propia de las sociedades industriales y, en particular, postindustriales. Por eso, los campos tienen un origen histórico, lo que significa decir que existe un punto temporal en el cada uno se autonomiza de otros campos. Se podría, por ejemplo, historizar el campo intelectual como el de la autonomización del campo religioso, como constitución de un espacio con un capital específico e instancias de legitimación en la explicación del mundo, distintas a las iglesias. El campo educativo podría encontrar un posible origen en la constitución de la moderna escuela pública de masas, cuando la educación se convirtió en una cuestión de

Estado. La diferenciación de sus agentes, la consolidación de determinadas posiciones y la definición del capital específico del campo como lo hemos definido, son el resultado de un desarrollo histórico.

El campo educativo incluye pero excede al sistema educativo y, si bien podría postularse que las normativas y políticas educativas del sistema son un eje vertebrador del campo, su dinámica y agentes exceden la gubernamentalidad. Por su parte, en cada sociedad o sociedad nacional, es necesario dar cuenta de esa génesis específica para reconocer sus características. En países federales, como el caso de Argentina, se debe reconocer también la especificidad que pueden tener los diversos sistemas educativos que existen en el país, pudiendo postularse a cada uno de ellos como un posible subcampo. En el caso del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, uno de los más grandes de América Latina, su origen y desarrollo histórico definen especificidades que determinan aspectos muy importantes de la dinámica del campo educativo en esa jurisdicción. Por caso, la tensión entre sociedad civil y Estado, o entre las realidades locales y centrales en la Provincia (Giovine, 2012), son un clivaje que atraviesa buena parte de su historia y, probablemente, del habitus de sus agentes en el presente.

Puede haber otras delimitaciones posibles del campo de la educación, distinta a la que aquí se propone, que tiendan a invisibilizar a determinados agentes. Por ejemplo, podría considerarse que los agentes de este campo se limitan a los **agentes institucionales con capacidad de incidir en la conducción del sistema educativo**: funcionarios gubernamentales, organismos internacionales, sindicatos docentes, *think tank*, especialistas y, acaso, organizaciones de padres (cooperadoras) y medios masivos de comunicación. El análisis que se perfila aquí propone pensar también a los docentes como un agente en ese sentido, como “interesado” en la dinámica del campo. En tal sentido, el interés que se predica es el de participar en los debates y decisiones sobre qué y cómo se enseña y respecto de las definiciones de las prácticas, la conducción de las instituciones y las reglas que rigen el sistema. **Decimos que hay un segmento de los docentes “interesado” por la dinámica del campo y que la formación/investigación y el vínculo con la universidad, son un capital que apuestan a movilizar esos agentes para posicionarse en las disputas del campo.** En definitiva, delimitar un campo educativo en el que se incorpore como agentes a los docentes es **una decisión**

teórica vinculada a un proyecto político-intelectual que aspira a otorgar a esos agentes mayor influencia en el desarrollo del campo, en el sistema y en el gobierno de la educación. Una mayor capacidad de incidir en el campo y en el sistema educativos, desde el lugar de trabajadores que hacen la educación todos los días, pero también a partir de reconocer la necesidad de potenciar la formación para posicionar a los docentes crecientemente en un rol de productores en el campo.

La economía de las prácticas que permite explicar las estrategias de algunos docentes en el campo se afirma en un concepto de “interés” que no es económico, que no se orienta a fines materiales inmediatos o a la consecución de un beneficio nítido y cercano. Este último podría ser el caso de la perspectiva credencialista o utilitarista de la capacitación docente, según la cual, el tránsito de los agentes del campo por las ofertas de capacitación se explica por el “interés” por sumar puntaje que posiciona a los docentes en lugares privilegiados para el acceso a la titularización o a instituciones o cargos deseados. **Resulta necesario reconocer otra economía de las prácticas en un segmento de los docentes en la que las opciones de formación producen o reproducen un capital que los reposiciona en el campo para dar disputas que se refieren no sólo ni principalmente al acceso al cargo, sino a otras como son el qué y cómo se debe enseñar, conducir o gobernar las prácticas e instituciones del sistema.** Hay una vocación de poder vinculada al “poder hacer educativo”, para lo cual los agentes deben ostentar un capital habilitante. El trayecto por la universidad puede entenderse desde esta perspectiva.

Nos interesa pensar a la docencia como un campo de disputa en donde el paso por la universidad puede cobrar fuerza como **capital** en algunos contextos. Trataremos de explicar el acercamiento a la UNIPE como una estrategia que despliega un sector de los docentes para posicionarse mejor en ese campo. Esto implica tomar distancia respecto de lo que los estudiantes de la UNIPE dicen en cuanto a porqué se acercaron a la institución (por ej. búsqueda de una mejor formación). También implica precisar qué significa “posicionarse mejor” y caracterizar bien ese “campo”. No se trata, centralmente, de sumar puntos para titularizar un cargo aunque tampoco se le puede restar importancia a este punto.

Por lo dicho, resulta pertinente indagar las trayectorias de los docentes buscando elementos que permitan dar cuenta de un habitus en el que resulta significativa la relación con la universidad, la producción de conocimiento o el interés por las reglas que gobiernan el sistema. Se apunta a **develar el interés**, el compromiso o involucramiento, de los docentes por el juego (específico, principal) del campo. Habría un habitus académico de los estudiantes de la UNIPE (o al menos de un “tipo” de estos estudiantes que es necesario conocer con mayor profundidad) que se definiría por ciertos esquemas de percepción, pensamiento y acción cuya **génesis debería buscarse en las experiencias propias de sus trayectorias** biográfica, educativa y, también, laboral. Este último punto parece ser distintivo de los estudiantes de las carreras de grado de la UNIPE que tienen una trayectoria laboral importante en el sistema educativo, a diferencia de la imagen típica del estudiante de grado, y similar al de ciertos estudiantes de posgrados, en particular, de posgrados profesionalizantes más que de investigación. Por ello, parte de la investigación es comprender **cómo se articulan las trayectorias** biográficas, educativas y laborales de los estudiantes de la UNIPE, lo que permite comprender cómo o porqué los estudiantes llegan a la universidad.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 1, nro. 1, septiembre de 2014, pp. 125-134.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En revista *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Corcuff, P. (2015). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socio-educativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. En *Serie de Estudios Nacionales* nro. 03. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.