

IDENTIDAD POPULAR Y EDUCACIÓN PÚBLICA

Marcelo Lezcano¹

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

RESUMEN

Texto presentado en la Mesa de Identidades y construcción del conocimiento en contextos desfavorables. El trabajo discute la práctica docente en base a presupuestos que no parecen sustentables por el escenario actual para el desarrollo de la actividad, enfatizando el carácter común de “bonaerense” entre el profesor y sus alumnos.

Palabras clave:

Educación pública, identidad, bonaerense

ABSTRACT

This paper has been prepared for the issue of Identities and knowledge construction in unfavorable contexts. The text discusses teaching based in non sustainable budgets because of new sceneries, highlighting the common character of “bonaresense” from both teacher and pupil.

Keywords:

Public education, identity, bonaerense

La primera finalidad de este trabajo fue poner en discusión la propia práctica docente en la medida en que descubrimos que muchos de los presupuestos que dirigen nuestras acciones ya no parecen sustentables, por lo menos en el escenario en el que debemos desarrollar nuestro trabajo actualmente. Se trataba de poner en cuestión lo que comúnmente se denomina “experiencia” a través de los aportes teóricos provistos por las Ciencias Sociales, las Ciencias del Lenguaje, las Teorías de la Comunicación y la Semiología en el campo educativo. La iniciativa no es necesariamente original porque disponemos de abundantes investigaciones sobre los temas que nos preocupan. Pero a

¹ Ejecutor del proyecto Imaginarios argentinos, identidades y representaciones de cara al Bicentenario

medida que empezamos a analizar los problemas que se presentan en la escuela consideramos que había que incluir otras variables y contextualizar el problema de otro modo.

Para llegar finalmente al título de este trabajo, es decir “Identidad popular y educación pública”, hicimos hincapié en la condición de bonaerenses que compartimos con la mayoría de nuestros alumnos, en la estabilidad de una noción como la de “conurbano” y en la necesidad de preguntarnos sobre la cultura popular en este contexto, teniendo en cuenta que, para nosotros, la definición de estos conceptos es fundamental para revisar la historia reciente de la educación en nuestra provincia, en concreto la referida a la Secundaria Básica (ex EGB 3º Ciclo), como parte de un proceso que empezó en la década de los 90’.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la dinámica del Seminario dirigido por el Profesor Eduardo Urbano, surgió la pregunta sobre la identidad de nuestros alumnos, pertenecientes a los grupos llamados ahora “de riesgo pedagógico” y “socialmente vulnerables”, a pesar de que en algunos discursos todavía aparecen presentados como una amenaza real o potencial. La pregunta sobre nuestra identidad es pertinente también para tratar de establecer de qué modo la política educativa del Estado y la práctica escolar en particular se vinculan o no con las concepciones populares de la cultura y de la educación y si de esta relación se puede obtener información relevante para determinar nuevas orientaciones en el campo pedagógico.

Por lo visto necesitamos saber lo que pasa en la escuela...

Michel Foucault, por ejemplo, ha sido muy perspicaz para indagar en documentos oficiales, aparentemente insignificantes y anodinos como los edictos, las bases de los sistemas disciplinarios de la Modernidad. Esto quiere decir que se puede obtener todavía información valiosa en los documentos escolares, pero como señalan acertadamente Rockwell y Ezpeleta lo que ocurre en la escuela es mucho más complejo y difícilmente queda documentado.

Uno de los aspectos que nos interesa analizar se relaciona con las dificultades que se presentan en el sistema formal, aparentemente sólido en su estructura y en sus fines,

cuando los fines no pueden ser cumplidos y los niveles de formalidad (por las razones que fuera) se van disolviendo o diluyendo.

Las preguntas acerca de qué es la escuela y cuál es su función se van reformulando y la modalidad de “teorizar” o “hacer teoría” en los términos clásicos, tal como parece indicar Larrosa, resulta insuficiente. Es en este sentido que los aportes de Alcira Argumedo sobre las matrices de pensamiento nos parecen adecuados para trabajar con nuevas preguntas y modificar la perspectiva de la observación sobre todo aquello que se escapa de los registros y que constituye el núcleo de las visiones populares en conflicto y su posible sistematización.

Creemos que la Escuela es la institución social más representativa de la Educación y que mientras permanezcan en el sistema formal los alumnos tienen una chance de mejorar sus vidas; que la calle, tal como la conocemos hoy y por obvio que parezca, no les depara ningún futuro.

Sin embargo, la realidad indica que la representatividad de la Escuela y la naturaleza de la Educación formal pueden ser cuestionadas y que los objetivos de permanencia de los alumnos en el sistema son difíciles de cumplir, especialmente entre los grupos populares, sometidos a serios conflictos socioeconómicos, expuestos a la desigualdad y la pobreza, con altos índices de deserción y repitencia.

En este contexto, la Escuela presenta un edificio relativamente adecuado, un equipo directivo quizá comprometido y un plantel docente estable, con una formación aparentemente satisfactoria, el Estado provee, con muchas deficiencias, los recursos necesarios para el funcionamiento del sistema, pero en el aula... el proceso de enseñanza y el de aprendizaje no se cumplen. Las políticas educativas se han combinado con políticas de desarrollo social, pero los resultados... no han mejorado.

Por otro lado, el rechazo a la Escuela tiene una contracara: los alumnos son capaces de aprender y de discriminar aquello que repudian de las prácticas escolares. Son capaces de contraponer una cultura con códigos y valores propios, opuesta muchas veces a la llamada “cultura letrada” que define el paradigma de la educación formal. Y también

son capaces de representar la vida con un vitalismo ingenuo pero esperanzado, muy lejos del pesimismo y del escepticismo que invade la cultura “adulta”.

Cuando la distancia sociocultural entre los docentes y los alumnos se resuelve conflictivamente, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se paralizan.

El docente trata de imponer el currículo como una vacuna porque las estrategias no le dan resultado, porque no encuentra otras o porque ha sido formado para convivir con un alumno ideal. Y la frustración es grande. Hay impotencia.

Hoy recibimos a los alumnos de la crisis del 2001. En algunas escuelas hay buenos resultados. En otras, no. La palabra “resultados” tiene para nosotros sentido descriptivo, quiere señalar los estados de un proceso complejo que nunca se termina. Es el tema de cada día...

Recuerdo que, en los dos primeros años, venían a comer con sus familias; después solos. Completaron la primaria con muchas dificultades. El modo es conflictivo. “Para que repitan hay que llenar muchos papeles”, se escucha, “Entonces es mejor que pasen y que otro se haga cargo”. El sentido común ya se ha establecido: “(...) que otro se haga cargo”. Pero las dificultades existen. Y también la repitencia y la deserción, a pesar de la “obligatoriedad” del sistema educativo. “No me estudian”, “no quieren hacer nada”, “no traen los materiales”, se escucha en los pasillos, en las salas de profesores, en las jornadas.

Algo ya anticipamos: en los últimos tiempos se ha puesto el foco en las estrategias de los docentes y en el diseño curricular.

Como se puede ver las causas son múltiples, concurrentes y complejas. También existe en parte una cuota de negación y una grave dificultad para delimitar el problema. Creemos, lisa y llanamente, que en algunos ámbitos se puede declarar la emergencia educativa, por cuatro años como mínimo, y desarrollar un proyecto alternativo y/o transformador.

El concepto de “identidad” también es controvertido. Vinculado al calificativo “popular” no deja de ser menos difuso. Para nosotros incluye lo popular urbano en el conurbano bonaerense, en zonas pobres y empobrecidas que comparten ciertas regularidades socioeconómicas y culturales. Nos limitamos a la franja de alumnos de entre 12 y 15 años de edad. Estas regularidades pueden, a veces, ser entendidas como obstáculos o barreras para ciertas concepciones de desarrollo o de progreso. Y tienen una importancia esencial en el trabajo áulico. La teoría sociológica sostiene que la reproducción de ciertas condiciones sociales conduce, a pesar de algunas respuestas contra hegemónicas aisladas, a la constitución de un círculo vicioso donde lo aleatorio se vuelve estructural.

a educación pública es el campo que nos interesa; en particular la zona que hoy se denomina de “gestión estatal” para diferenciarla de la “gestión privada”, aunque muchas veces comparten docentes y alumnos. Existe una discusión abierta sobre el rol del Estado, el alcance de “lo público” y los modos de gestión.

Desde el comienzo de la democracia en 1983 se han producido reformas sucesivas en estos ámbitos y particularmente en educación. Pero la más intensa se produjo en la década de los 90'. Un ejemplo: la llamada descentralización educativa desde la Nación a las provincias, a través de la Ley Federal de Educación, produjo un colapso en todas las jurisdicciones.

En la provincia de Buenos Aires, si bien se dispuso de una enorme masa de fondos para obras de infraestructura y desarrollo de proyectos de índole diversa, se puede advertir que los resultados no fueron satisfactorios. Es cierto que la administración provincial emprendió un proyecto inédito de masificación educativa con la intención de reincorporar y mantener en el sistema formal a todos los miembros de la sociedad. Pero la realidad indicaba que, en un contexto también inédito de exclusión, el proyecto se volvería insostenible. Todavía se oyen voces que reivindican los resultados cuantitativos, pero nosotros no coincidimos.

En nuestro análisis no podemos dejar de pensar en la cantidad de alumnos que figuran en la matrícula pero no concurren a clase. Están “dibujados” y esto ocurre hace mucho tiempo. Hay algún tipo de seguimiento a nivel primario por medio de los gabinetes,

pero no a nivel secundario donde toda la responsabilidad recae en los directivos y en los docentes.

El Estado ha impuesto a la Escuela una serie de obligaciones para las cuales no se ha formado al personal ni se han destinado los recursos necesarios. Cuando, por ejemplo, se decidió la división entre la escuela primaria y la secundaria no había siquiera material de oficina y había que mendigar literalmente las banderas de ceremonia. Hay tristes y vergonzosas anécdotas sobre los políticos, los funcionarios y los gremialistas que después se jactan públicamente de apoyar la educación. Solamente en algunas charlas íntimas se reconoce que la “educación” es un problema y que nadie le encuentra “solución”.

Habría que preguntarse, sin pelos en la lengua, cuál es la finalidad de cada organismo del Estado empezando por el propio Ministerio de educación de la Nación, ahora desdoblado. En la provincia no han faltado ideas innovadoras con consecuencias desastrosas: los llamados “cursos de construcción de la ciudadanía” que tan sólo parecen estar justificados por necesidades puramente políticas, de corto plazo, y porque hay que tratar de mantener encerrados a los estudiantes la mayor cantidad de tiempo posible. Y aquí surge otra de las vertientes del sentido común establecido: la escuela pública está degradada y es la única opción de los pobres.

Por eso, aquellos que todavía disponen de algunos recursos se inscriben en los establecimientos de la llamada “gestión privada”. Existe, incluso, una gran cantidad de docentes que ha desistido de mandar a sus hijos a las escuelas donde trabajan.

Con respecto al ítem I de nuestra investigación, titulado “Discursos sociales y prácticas pedagógicas en el aula: lo popular en los 90’”, podemos decir que hace ya unos cuantos años, cuando empecé a trabajar en la escuela secundaria, estaban planteadas las problemáticas que abordamos en este trabajo. No puedo decir que todas estaban planteadas deliberadamente pero sí que comenzaban a hacerse palpables.

Después de la sanción de la Ley federal el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires ingresaba en una nueva etapa: la educación primaria se extendía obligatoriamente hasta 9º año y la nueva secundaria se reducía a tres. Sin embargo, este es apenas un

detalle de toda la maquinaria que el aparato estatal puso en funcionamiento para la Reforma, con recursos humanos y económicos a gran escala. Ahora se puede decir que la Reforma no “funcionó”, si bien durante mucho tiempo se trató de imponer la idea de una transformación sustentada en la necesidad real de modificar los esquemas educativos heredados (parecía haber consenso sobre este punto); con el apoyo y la participación de numerosos intelectuales, equipos técnicos y el soporte de valiosas teorías que le servían de fundamento.

Aunque no sabemos con certeza cómo se invirtió/ gastó el dinero en educación hay evidencias de la construcción de escuelas y de facilidades físicas de acceso a las mismas.

En este proceso, entendemos, se concentró la masa de los recursos; al mismo tiempo, podemos deducir que el resto se destinó al pago de salarios y al desarrollo de programas de capacitación (no de formación) docente. Como ya lo habíamos planteado en la introducción, esta Reforma que fue llevada a cabo en un contexto que algunos economistas denominaron de “modernización excluyente” y otros, en las antípodas, de “neoliberalismo salvaje”, terminó con la sanción de una nueva ley.

Antes de avanzar en la cuestión acerca de qué significa cierta idea unánime de “educación para todos”, que todo el mundo parece apoyar y consta, por lo menos genéricamente, en los discursos políticos de los últimos tiempos, conviene hacer unas aclaraciones.

En primer lugar, cuando afirmamos que la Reforma no “funcionó”, queremos darle a esta aseveración un sentido restringido. El Estado la llevó a cabo, como hemos planteado tuvo un papel activo y sería ingenuo disimular o negar sus efectos. Esta afirmación parece contradictoria con el hecho de que en la formulación de la ley el papel del Estado se limitaba drásticamente, pero no fue tan así. Por ejemplo, la Provincia de Buenos Aires se ha hecho cargo de las escuelas que fueron transferidas y este escenario es irreversible. Todavía no podemos determinar en este tema (y en otros) cuánto se debe en una decisión de este calibre a las propias necesidades del Estado nacional y cuánto a los intereses de los organismos internacionales, lo cual no es un problema menor. Por otra parte, se produjo, durante un tiempo limitado, la

incorporación desordenada de nuevas tecnologías que hacía prever una compensación material y simbólica para aquellos grupos de alumnos que no tienen acceso habitual en sus hogares. Hoy se puede ver que en la mayoría de los establecimientos los equipamientos están desmantelados, son obsoletos o no reciben mantenimiento adecuado.

Es interesante destacar que nunca se establecen responsabilidades cuando suceden estas cosas. Nos referimos al cuidado de los bienes públicos...

Otro aspecto importante es que se ha creado un mercado de cursos de capacitación donde las empresas privadas y los gremios compiten para proporcionar el puntaje docente que, más allá de los conocimientos, constituye una de las mayores preocupaciones a la hora de conseguir trabajo. El Estado también ha ofrecido cursos y jornadas de capacitación con resultados negativos. La única salvedad es que, en algún caso, propiciaron algún cambio de categoría y de mejora salarial, pero nuestra reflexión central sobre este tema se basa en que lo que debería ser un proyecto de formación continua se reduce a una acumulación de cursos que no modifican la conciencia ni el trabajo de los docentes. Aquí reside, para nosotros, una de las causas que paraliza cualquier iniciativa creativa en el aula y adultera el sentido de la reflexión sobre las propias prácticas.

Sobre todo en las escuelas a las que concurren los grupos más pobres. No es, por supuesto, la única causa pero vale la pena señalarla también como indicador de un cambio de paradigma en la concepción de la formación docente.

Recuerdo, entonces, que en una de la primeras jornadas en las que participé una compañera dijo casi textualmente: “yo no soy psicóloga ni lo quiero ser”. Si bien no podemos eludir el contexto de la frase, entre los docentes sabemos a que se refiere un colega cuando dice una cosa semejante. En aquel momento la profesora se refería a que no estaba dispuesta a soportar la conducta de algunos alumnos que la molestaban ni a tomar como atenuante sus pésimas condiciones de vida.

Lógicamente, la profesora no era psicóloga en sentido literal pero es cierto que, de alguna manera, había obrado como tal y ya no estaba dispuesta a seguir haciéndolo.

Describía problemas concretos y remarcaba que ella había estudiado “para” y le pagaban “para” enseñar.

Con la ventaja que nos ha dado el tiempo transcurrido podemos comprobar que la mirada del docente y su posición en el esquema educativo estaban empezando a ser cuestionadas. Lo mismo que las visiones del alumno y de los procesos que debían llevarse a cabo en la institución escolar. La profesora tenía derecho a quejarse y a plantear su punto de vista, con todas las consecuencias que ello pudiera acarrear dentro del aula. Hoy podemos ver que no había sido formada para un escenario que estaba cambiando y que su posicionamiento le servía de escudo ante una realidad que nos desbordaba. El dogmatismo podía ser una respuesta; encerrarse en las convicciones y concepciones propias parecía el camino más seguro. La centralidad del docente parecía incuestionable hasta que dejó de serlo. ¿Por qué? Porque también se resignificaron las necesidades del alumno.

Yo trabajé en el mismo curso con los mismos alumnos y el grupo problemático era un grupo de cuatro o cinco varones que se sentaban en el fondo y que no parecían tomarse los conflictos con los docentes de manera personal. Una mañana le pregunté a uno de ellos por qué no querían estudiar y me contestó entre otras cosas: “Para que voy a estudiar, si no hay trabajo y si conseguís trabajo en un mercado, no te pagan nada; no vale la pena estudiar, además a un pibe como yo no le van a dar trabajo”.

Este diagnóstico terrible estaba determinado por el campo de experiencia de su propia familia y por la experiencia común de sus amigos y vecinos del barrio. Para un pibe de su edad, unos 16 años, se ganaba más “guita” vendiendo droga. Y lamentablemente tenía razón. A pesar de su conducta, reñida en general con los valores de la institución y en particular con los de mi compañera, su diagnóstico tenía la certeza y la crudeza de una autopsia: la de su propia juventud avasallada. ¿Se puede juzgar a la docente por su postura radical? ¿Se la puede culpabilizar por su reacción, acaso defensiva, acaso indiferente y autoritaria? Creemos que no, más allá de que a simple vista nos parece inocente una decisión que finamente no lo es. Como saldo de la reunión quedó boyando la idea de que los problemas que enfrentábamos excedían el marco de lo pedagógico y que había que tenerlos en cuenta. El enunciado de esta cuestión parece muy simple pero todavía se discute cómo hacerlo y resulta problemático porque pone a prueba las

convicciones más íntimas de cada docente. Por otra parte, los “sagrados” valores de la institución empezaban a desmoronarse frente a la evidencia de los inminentes cambios sociales en un país que ya no volvería a ser el mismo.

Al margen de esta dicotomía entre lo pedagógico y lo social que para nosotros no existe (es decir rechazamos el punto de vista puramente técnico), se puede analizar este episodio desde la definición de los límites que el docente está dispuesto a cruzar. O no...

Cuando el docente establece, como en este caso, una barrera infranqueable frente al alumno, frente al otro que lo impugna justificadamente o no; cuando no puede despojarse de sus esquemas porque en principio no comprende el rol que le cabe en el contexto que le estalla en la cara y, si lo comprende, se niega a confrontar la realidad, esa barrera también va a ser una de las causas que, desde nuestro punto de vista, favorecen la desigualdad y la exclusión. No hace falta que esta conducta sea totalmente conciente o voluntaria. En cierto modo, todos estamos expuestos en cualquier momento a vivir contradicciones similares, tal vez por eso quisimos dejar en claro la distinción entre formación y capacitación. Como se ve no se trata sólo de una discusión sobre contenidos curriculares, aunque a su debido tiempo vamos a abordar el tema.

Otra cuestión que nos interesa plantear (y con esto vamos a dar por finalizada esta breve presentación) es la de las concepciones que circulan acerca de los alumnos. Nos referimos a las concepciones del otro, sobre todo aquellas que le quitan toda posibilidad de futuro.

Se trata de un tema que tiene profundas implicaciones con el problema de la identidad y los imaginarios que la sociedad compone de sí misma y de “los demás”.

Incluimos un fragmento del segundo capítulo de nuestra investigación titulado “Identidades devaluadas y construcciones ‘anormales’ del otro” para ilustrar lo que venimos diciendo.

Curiosamente, no es un argentino ni un latinoamericano el que se ha ocupado del problema del otro. Un búlgaro que vive en Francia, Tzvetan Todorov, escribe en el epílogo de su libro La conquista de América:

“Porque el otro está por descubrir. El asunto es digno de asombro, pues el hombre nunca está solo, y no sería lo que es sin su dimensión social. Y sin embargo así es: para el niño que acaba de nacer, *su mundo es el mundo*, y el crecimiento es un aprendizaje de la exterioridad y de la socialidad; se podría decir un poco a la ligera que la vida humana está encerrada entre esos dos extremos, aquel en que el *yo* invade al mundo, y aquel en que el mundo acaba por absorber al *yo*, en forma de cadáver o cenizas. Y como el descubrimiento del otro tiene varios grados, desde el otro como objeto, confundido con el mundo que lo rodea, hasta el otro como sujeto, igual al *yo*, pero diferente de él, con un infinito número de matices intermedios, bien podemos pasarnos la vida sin terminar nunca el descubrimiento pleno del otro (suponiendo que se pueda dar). Cada uno de nosotros debe volverlo a iniciar a su vez; las experiencias anteriores no nos dispensan de ello, pero pueden enseñarnos cuáles son los efectos del desconocimiento.

“Sin embargo, aun si el descubrimiento del otro debe ser asumido por cada individuo, y vuelve a empezar eternamente, también tiene una historia, formas social y culturalmente determinadas. La historia de la conquista de América me hace creer que se produjo (o más bien se *reveló*) un gran cambio en los albores del siglo XVI, digamos entre Colón y Cortés; se puede observar una diferencia semejante (claro que no en los detalles) entre Moctezuma y Cortés; opera entonces tanto en el tiempo como en el espacio, y si me he detenido más en el contraste espacial que en el temporal, es porque este último se confunde en infinitas transiciones, mientras que aquél, con la ayuda de los dos océanos, tiene toda la nitidez que se pudiera desear. Desde aquella época, y durante casi trescientos cincuenta años, Europa Occidental se ha esforzado por asimilar al otro, por hacer desaparecer su alteridad exterior, y en gran medida lo ha logrado. Su modo de vida y sus valores se han extendido al mundo entero; como quería Colón, los colonizados adoptaron nuestras costumbres y se vistieron.” (2008:293/294).

Esta cita hace referencia a un desconocimiento y a un rechazo que tienen antecedentes históricos en esta conquista y a la imposición de una mirada, la mirada europea, que todavía subyace y codifica entre nosotros las construcciones de las diferencias. Una

mirada que proviene del continente llamado “civilizador”; que en el siglo XX casi se autodestruye; que provocó, entre otros, el genocidio de millones de judíos y que ahora nos espera con leyes inmigratorias vergonzosas. Un continente donde nacieron las ciencias sociales para justificar el racismo y la explotación del mundo. Del mundo de los otros..., por supuesto.

Es cierto que el pensamiento europeo no es un bloque y por eso Todorov ha resuelto tomar distancia de la palabra de los “vencedores”. La pregunta es ¿cuándo podremos despojarnos nosotros de esa mirada y de esas palabras ajenas?

En la vida escolar, especialmente dentro del aula, cada mirada es una construcción, cada palabra es una construcción del otro. Dice Todorov más adelante: “(...) una vez más, el conocimiento de uno mismo pasa por el conocimiento del otro” (2008:301). Por lo que podemos advertir hasta ahora, asumiendo la mirada ajena solamente se puede reconocer, si se acepta, una identidad devaluada del otro. Asumiendo la palabra ajena solamente se puede construir una imagen anormal de lo diferente.

Otro europeo, Michel Foucault, explorador crítico de las diferencias y, en particular de las llamadas construcciones “científicas” de las diferencias, pone sobre la mesa la arbitrariedad permanente de dichas construcciones. En un libro como Los anormales se deja constancia de los efectos del discurso médico y del jurídico en la construcción y en la regulación de las alteridades. ¿Hay alguien que se atreva todavía a defender la neutralidad de la ciencia?

Nuestra hipótesis fundamental se basa en que el desconocimiento o el rechazo de los valores de los alumnos, centrados en fuertes y profundas raíces ancladas en la cultura popular, es una de las causas más graves de la desigualdad y la exclusión, tanto escolar como social. Este cuestionamiento abarca al propio diseño curricular y a los agentes que los elaboran y los ponen en práctica. En nuestro ejemplo la profesora provenía de una familia de clase media con orientación profesional, pero muchas veces sorprende que los instrumentos disciplinadores sean docentes que provienen de los mismos grupos sometidos.

Como se puede apreciar, tenemos mucho trabajo por delante. Y lo hacemos con la convicción de que los intelectuales y sus estudios académicos deben honrar a los argentinos que todavía no pueden acceder a la educación que se merecen. Muchísimas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo, Alcira: Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular, Ediciones del pensamiento nacional, Buenos Aires, 2006.

Foucault, Michel: Vigilar y castigar, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

Larrosa, Jorge: Escuela, poder y subjetivación, La Piqueta, Madrid, 1992.

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa: La escuela: relato de un proceso de construcción teórica, DIE, 1988.

Tamarit, José: “La función de la escuela: conocimiento y poder”, Revista Argentina de Educación N° 10, 1988.

Todorov, Tzvetan: La conquista de América. El problema del otro, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.