

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES EN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL

- **Lic. Langer, Eduardo - Docente Investigador UNPA y CONICET**

edul@sion.com

- **Mg. Roldán, Sandra - Docente Investigador UNPA**

sroldan@uaco.unpa.edu.ar

- **Maza, Karen Natalia - Alumna Becaria**

kren_nmaz@hotmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONÍA AUSTRAL

UNIDAD ACADÉMICA CALETA OLIVIA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Caleta Olivia, 1 de marzo del 2012

RESUMEN

Transcurridas las reformas educativas del 90 y del 2000, nuestra preocupación se centró en las lógicas que a partir de allí ha ido asumiendo la escolaridad. El problema que abordó este proyecto, giró en orden a describir qué características y qué sentidos están asumiendo los dispositivos pedagógicos hoy. El concepto de dispositivo pedagógico nos permite preguntarnos por las formas que asume la institución educación, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, importa describir la escolaridad en su presente atendiendo las nuevas formas de desigualdad social y el crecimiento de la polarización social. Nos propusimos avanzar sobre los sentidos que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela: ¿Cómo piensan a la escuela? ¿Para qué creen que sirve la escuela? ¿Qué les gusta de la escuela? ¿Qué valoraciones hacen respecto de las normas en el aula y en la escuela? ¿Qué no les gusta de la escuela? ¿Cómo piensan el mundo en el futuro? ¿Cuáles son sus intereses dentro y fuera de la escuela? Estos son algunos de los interrogantes a partir de los cuales se intentó reconstruir los discursos de la población escolar en la actualidad, los que-atravesados por algunos condicionamientos objetivos-nos permitieron avanzar en la reconstrucción de algunos de los sentidos posibles que la población estudiada le otorga a su trayectoria escolar, en la escuela del siglo XXI.

Palabras claves: dispositivo pedagógico, pedagogía, desigualdad, trayectorias escolares.

INTRODUCCIÓN

Resulta necesario pensar en qué medida la institución escolar se constituye para la población escolar en un lugar a partir del cual pueden pensar en escenarios diversos y posibles, actuales y futuros, qué sentidos construyen sobre la escuela y cómo lo transitan.

La hipótesis con la que se trabajó tuvo que ver con que los/as estudiantes no son sujetos pasivos a los cuales los condicionantes objetivos/estructurales/socio demográficos limitan por completo en relación a sus valoraciones de lo social, sino que pueden dar cuenta de lo que les sucede y desplegar diferentes estrategias, a partir claro está, de las formas en que viven la realidad.

En este sentido, las preguntas directrices del proceso de investigación han sido: ¿Qué características presentan los dispositivos pedagógicos a partir de aquello que dicen o piensan los estudiantes?, ¿cómo piensan y perciben a la escuela los estudiantes con diferentes condicionamientos estructurales? ¿Qué mecanismos de regulación los producen?, ¿qué posiciones ocupan esos sujetos en la escuela y qué tipo de relaciones se establecen entre ellos y con los adultos de la escuela?

MARCOS DE REFERENCIA

▣▣ MARCO HISTÓRICO

En el marco del proyecto que nos propusimos, la pregunta por la escolaridad se concentró en las formas que ésta estaría asumiendo pero atravesada por las características que adquiere la pobreza en la vida urbana. Si las investigaciones empezaron a dar cuenta de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, 2004), de nuevas formas de expresión en los sectores más pobres (Duchatszki, 2005) incluidas los cambios en las planificaciones del acto de la enseñanza (Grinberg: 2003-2009), éstas se tornan más inteligibles si son leídas en el marco de las nuevas regulaciones que promueve el capitalismo tardío. La búsqueda de sociedades más flexibles, las grandes mutaciones en las categorías espaciales y temporales, la aceleración en las formas de comunicación con la consiguiente fragilidad de la transmisión por impregnación entre las distintas generaciones (Bauman: 1999, 2005, Meirieu, 2001), las nuevas formas de producción de cierto capitalismo infantil (Bustelo:2007) y por ende de nuevos emplazamientos de aprendizajes, y los efectos de las crisis de la sociedad salarial, pusieron a la escuela en un fuerte debate sobre su tarea fundante en la formación de ciudadanos y trabajadores.

Estos cambios acaecidos a nivel global obligaron a pensar la mutación del relato sobre el que se asentó la escuela moderna. Si los estudios Foucaultianos (Julia Varela y Álvarez Uría: 1991-1997) dieron cuenta de las tecnologías de poder basadas en técnicas disciplinarias (centradas en el cuerpo y de efectos individualizadores) y de sus expresiones en la escuela moderna vinculadas a la cuestión social de fines de siglo XVIII y del siglo XIX, la preocupación gira en orden a indagar los efectos de un segundo tipo de tecnología: de seguridad o regularizadora. La singularidad de esta tecnología es que el poder se torna

cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, sobre la manera de vivir y sobre el cómo de la vida. Si el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador es la norma, la pregunta radica entonces en comprender qué tipos de normas caracterizan las dinámicas escolares, qué efectos de sentido producen dichas normas y qué producen respecto de las trayectorias escolares.

1.1 MARCO TEÓRICO

La noción de dispositivo pedagógico permite comprender significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un tiempo y espacio histórico. Nuestra intención ha sido estudiar las características que están adquiriendo las tramas escolares luego de las reformas educativas y de los cambios de la sociedad de fines de Siglo XX. Los dispositivos pedagógicos reformados involucran acciones ligadas a la profesionalización docente, formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas y teorías educativas en las que toma envergadura la enseñanza de competencias. Es desde aquí que hablamos de dispositivos pedagógicos que materializan toda una batería de técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad, que serán caracterizadas desde los sentidos que los propios estudiantes otorgan a la escolaridad. (Grinberg, 2008).

La noción de dispositivo tal como la construye Foucault pone en juego relaciones de saber y relaciones de poder. Entendemos posible pensar a la pedagogía como un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber y de verdad que prefiguran unos tipos de subjetividad.

En este proyecto de investigación y de extensión, a través de este concepto nos importó adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día escolar se ponen en marcha. Este concepto permite dar significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico (Grinberg, 2008).

2. RESULTADOS ANALISIS Y DISCUSIÓN

2.1 MATERIALES Y MÉTODO.

Dado el carácter descriptivo del trabajo de investigación en el que se enmarca este trabajo, describimos la relación entre dispositivo pedagógico y trayectorias escolares a partir de la realización de observaciones áulicas y de los diferentes espacios en los que los estudiantes se encuentran en la escuela (recreos, salidas, actos, la entrada y la salida, etc), a la vez que estructuramos esa relación a partir de la realización de entrevistas flash y en profundidad con los estudiantes y con los docentes. Desde esta perspectiva el proceso de investigación

es entendido como construcción y existencia de lo real independientemente del sujeto, pero ininteligible sin la actividad transformadora de éste sobre el objeto. Asimismo, implica un proceso de construcción del objeto de conocimiento a partir de ciertas concepciones que se tienen acerca de la realidad. De este modo, la teoría resulta ser el punto de partida -en tanto se asume a la investigación como construcción- y de llegada, como constitutiva del cuerpo de la investigación. Se trata de utilizar la teoría para poder conceptualizar lo observado sin tapar los datos empíricos con una explicación en la cual éstos desaparecen. No se trata de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría; se trata de buscar el difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas. La teoría juega, en este proceso, el papel de abrir horizontes de comprensión. Así, según Rockwell (1995), la tarea consiste en desarrollar un proceso analítico donde el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabajar con las categorías teóricas pero no definir las de antemano en términos de conductas o efectos observables es una forma de análisis que permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia para interpretar su sentido específico en determinado contexto.

Se han podido analizar los dispositivos pedagógicos a partir del desarrollo de algunas trayectorias escolares a lo largo de todo un año escolar de determinados estudiantes que nos llamaron la atención por diferentes motivos –estudiantes que resaltaban en el aula, estudiantes que viven difíciles condiciones de existencia, estudiantes que pasaban inadvertidos, estudiantes que “fracasan” escolarmente, estudiantes con diferentes problemas escolares, entre otros-, y cómo se regulan esas trayectorias desde las prácticas docentes. Principalmente, veremos como las lógicas de funcionamiento escolar ya no se preocupan por la distribución ordenada de los cuerpos, “se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando como pueden. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida. (...) la vida escolar se dirime en un vaivén y son los sujetos quienes librados a su propia suerte se deben buscar la forma de sobrevivir” (Grinberg, 2006, p.16). En este proceso, la construcción de conocimiento escolarizado supone, entre otras cosas, conocimiento del grupo de estudiantes para los docentes, de cada alumno particular. Estos aspectos atraviesan la práctica escolar en el aula día a día y las historias de cada uno de los estudiantes, sus situaciones económicas, las constituciones familiares, forman parte importante de cómo se estructura estas nuevas lógicas de funcionamiento en la escuela hoy.

Centramos nuestro trabajo de campo, como ya dijimos mediante observaciones y entrevistas, para analizar las trayectorias escolares de los estudiantes en dos escuelas periféricas de Caleta Olivia. Para preservar la identidad de los docentes y de los estudiantes no identificamos concretamente a las escuelas. Sin embargo, elegimos a las escuelas, que llamaremos en adelante A y B, porque se encuentran en dos de los barrios más pobres y postergados de la ciudad, con Índices de Privación Material de la Población¹ más altos,

¹ El Índice de Privación Material de la Población es una metodología de identificación y agregación de las diferentes situaciones de pobreza, según el tipo y la intensidad de las privaciones que afectan a la población.

índice elaborado en otro proyecto de investigación -el PIP UNPA 31222/2008-, a partir de diferentes datos socio-económicos y que permitió categorizar los diferentes radios censales en los cuales se encuentran emplazadas las escuelas. A partir de ello, se georreferenciaron las escuelas estableciendo su ubicación dentro de radios cuyo IPMP indicaba las características del emplazamiento escolar. La lectura de los mismos está referida a la privación material de la población del radio censal, por lo cual una escuela emplazada en un radio con Alto-IPMP estaría ubicada en un lugar de la ciudad con marcadas necesidades socio-económicas insatisfechas, como son las escuelas que tomamos para observar y analizar las trayectorias escolares que se describen a continuación.

2.2 RESULTADOS

El trabajo realizado fue teórico en un primer momento. Es decir, de relevamiento de los trabajos e investigaciones teóricas pertinente al objeto/problema para, en un segundo momento, poder hacer las observaciones áulicas teniendo en cuenta ese marco teórico revisado y el problema planteado. En un tercer momento, se realizó el análisis del trabajo en terreno construyendo categorías empíricas relevantes y que tuvieran sentido con las categorías teóricas revisadas. En este proceso de análisis de la información relevada fueron centrales nuestras notas de campo elaboradas en torno al ya clásico esquema de tres columnas en el que aparte de los observables, detallamos nuestras impresiones en el mismo campo. En un momento posterior pudimos ir construyendo las categorías analíticas de trabajo a partir no sólo de los observables sino también de nuestras impresiones acerca de esos observables.

A modo de ejemplo, trabajamos a continuación algunos de los resultados que obtuvimos a lo largo del trabajo de campo y el análisis teórico –empírico que realizamos mediante el análisis de dos trayectorias escolares de estudiantes y dos modos de regulación de conductas diferentes por parte de los docentes en las dos escuelas con las que trabajamos. Esto con la hipótesis central que a similares situaciones socio-económicas, socio-familiares de los estudiantes, aquello que acontece al interior del aula en la relación docente y estudiante –es decir, relaciones que generan confianza-cariño o relaciones de desconfianza-miedo-prejuicio- puede quebrar los fatalismos de los destinos de las trayectorias escolares tal como sucede en la escuela A o bien reproducir trayectorias de fracaso escolar, por tanto, social tal como sucede en la escuela B

En primer lugar, en la Escuela A, en una clase de 6° grado, en la que se observaban constantemente estudiantes que se encontraban dispersos, caminando todo el tiempo en el aula y en donde la docente a cargo hacía intentos frustrados por lograr orden y poder enseñar nos centramos en el análisis de la trayectoria social y escolar de un estudiante que a partir de nuestros registros de campo elaborados a partir de las constantes observaciones en el aula nos fueron indicando que “parecía el líder” de los desordenes constantes de la clase, que decía constantemente que sus compañeros le tomaban más importancia y más atención a él que a la maestra y que por eso mismo le parecía absurdo ser docente, que faltó mucho a

En este caso fue utilizado como variable para la identificación de hogares en radios censales en diferentes lugares de las ciudades georreferenciadas.

lo largo del año, que no hacía mucho escolarmente en la clase pero que finalmente pudo terminar el año escolar y pasar de año. Nos preguntamos desde un principio por la justificación de sus comportamientos dentro del aula a través de las observaciones, pero fueron los constantes intercambios con el estudiante y con la maestra que nos permitió comprender y dar forma a esas observaciones que realizamos de esa trayectoria en el aula. Así, por ejemplo, en las entrevistas flash que tuvimos con la maestra nos encontramos a alguien que sabía y conocía casi totalmente la vida de los estudiantes en general y del alumno en cuestión específicamente. Sabía que éste alumno había estado un correccional de menores por tema drogas, que faltaba mucho debido no sólo por esa razón sino también porque sus padres estaban separados, que estaba en una situación económica mala, que los padres no le prestaban mucha atención, que los padres no iban a la escuela. Los problemas familiares del estudiante eran constante y parecían ser una de las justificaciones centrales a la hora de que la docente pudiese entender sus conductas dentro del aula: por ejemplo, se fue a vivir con su padre quien posteriormente lo echó de su casa ya que no aceptaba los problemas que tenía, así el estudiante comenzó a vivir nuevamente con su madre y con otros familiares. Producto de estos problemas abandonó durante un tiempo el colegio. Cuando retornó a la casa de su madre, vuelve a la escuela. Sin embargo, sus conductas seguían siendo la misma dentro del aula aún cuando vuelve en agosto. La maestra conocía su situación familiar y económica, trataba de intervenir de alguna forma para que siguiera yendo a la escuela. En esas intervenciones, notamos que había muestras de cariño con el estudiante. Nuevamente, nuestras notas de campo nos dan cuenta de muestras de cariño explícitas pero fundamentalmente implícitas. En el análisis de las notas poníamos atención en cómo ante iguales conductas entre él y otros alumnos del curso, la docente utilizaba diferentes formas de dirigirse, de sancionar, formas de hablar. Pudimos a partir de la teoría que nos proporciona la Sociología de la Educación dar cuenta cómo esas muestras diferenciales de cariño, de confianza, de poder hablar entre la maestra y ese alumno es lo que permitió que finalmente el alumno pueda terminar el año escolar y pasar de año. Es decir, no condicionar o determinar una trayectoria escolar que parecía estar connotada de fracaso escolar y poder redirigirla hacia nuevas posibilidades de vida.

Por otro lado, en la segunda trayectoria en la escuela B, se trata de una clase en un primer grado, durante el año 2010; aquí pudimos observar estudiantes que no salían al recreo, estudiantes con una gran cantidad de inasistencias y que ninguno de sus compañeros supiera nada al respecto, estudiantes que no son evaluados en algunos bimestres, y se pudo captar cómo la docente no exigía a todos de la misma forma y especialmente cómo no exigía a determinados estudiantes. Los diálogos establecidos entre la maestra y los alumnos no eran muy respetuosos, tal como nuestras notas de campo nos indican, por momentos a lo largo del año demostraba mucho cansancio al respecto de su ejercicio docente. En este contexto nos llamó la atención una trayectoria escolar, específicamente, por cómo se estructuró la práctica docente y su efecto en la estudiante y su recorrido escolar. Centramos la mirada en una alumna que no tuvo la posibilidad de avanzar en su integración escolar porque era sistemáticamente aislada por el grupo de alumnos con tareas diferenciadas que más que integrar desintegraron y que no permitieron la adaptación de la misma en el aula. A medida que avanzaba el año la docente no se vinculó con los conocimientos que le permitían romper con su percepción y avanzar sobre determinados obstáculos como la

integración de una estudiante por el motivo que fuera. Al no presentarse como obstáculo se fija la posición de la estudiante. Nunca se logró ver esa situación como un problema en sí dentro del aula ni como responsabilidad de la docente. Nunca se constituyó en un problema. No logró romper con la proximidad, tomar distancia para reflexionar y de esta manera mejorar la práctica. Revisando nuestros registros de observación, desde los primeros momentos observados ya la docente hacía referencia a esa estudiante como autista, y que sus hermanos habían tenido las mismas características. En general se observó que la docente no establecía un diálogo pedagógico con el grupo o que utilizará estrategias de enseñanza y recursos para que los alumnos produzcan conocimiento. De esta forma los alumnos no lograron nunca encontrarle sentido a lo que se les estaba tratando de enseñar y tampoco le encontraban significado a los que se pretendía que produzcan. La metodología utilizada definió el tipo de sujeto que ve la docente como alumno. Una exigencia de la escuela en el primer año es que los alumnos para que sean promovidos a segundo año deben acreditar la lectura y la escritura como logros. La decisión de la maestra frente a la situación de dicha alumna, fue acorde a la normativa. Repitió. Se pudo observar el fracaso escolar de la alumna.

Mostrar, a modo de ejemplo, los resultados que obtuvimos a lo largo de un año de observaciones (principalmente áulicas pero, también, de otros espacios centrales en la vida de los sujetos escolares), de entrevistas en profundidad y entrevistas flash mediante el análisis de estas dos situaciones escolares, de la estructuración de estas dos trayectorias escolares de estudiantes en dos escuelas diferentes, nos ha permitido reflexionar sobre cómo impactan las concepciones docentes sobre los estudiantes en la práctica escolar y, también, cómo influye el involucrarse o no en problemáticas que los alumnos presentan. También nos permite pensar, centralmente, en cómo se estructuran las relaciones de poder y las relaciones de saber en la conformación de los dispositivos pedagógicos en la actualidad. Son sólo el análisis de dos ejemplos de trayectorias que hubiesen podido ser cualquier otras dos trayectorias, cualquier otro estudiante. Sólo se quiso ejemplificar en esas trayectorias sosteniéndonos en nuestros registros de campo para analizar las operatorias de las distintas formas de regular las conductas en las escuelas hoy.

2.3 DISCUSIÓN.

La diferencia entre las trayectorias escolares relatadas son, sin duda, el éxito y el fracaso escolar. Pero el éxito y fracaso escolar no podemos tomarlo solamente como quienes pasan de año y quienes no, respectivamente, sino como aquellas posibilidades o no de saber quiénes son los estudiantes, conocerlos, ayudarlos, apoyarlos. Y allí, está la mayor diferencia entre una trayectoria escolar y otra relatada. Como la regulación de la conducta de las docentes varía en función de cada uno de esos rasgos puestos en la práctica docente y de concepciones diferenciadas de lo que significan e implican los dispositivos pedagógicos hoy en día. En este sentido, pensamos a la escuela como “un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le ha adjudicado (...) junto con las funciones

más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de transformación” (Llomovate, S., Kaplan C., 2005, p.82).

Si los docentes se acercan a los estudiantes y a las problemáticas que traen de su vida cotidiana, constituyendo el problema en objeto de conocimiento, se puede producir y construir conocimiento que les va a permitir decir y actuar, a su vez mejorar, sobre la vida cotidiana en las escuelas y sus trayectorias escolares.

Estas diferencias desde las dos trayectorias escolares relatadas en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales en la escuela, según Roldán “abren la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y sobre los efectos de poder que allí se conjugan en los cuerpos de una infancia que se construye en contextos de pobreza.” (Roldán, 2009, p.17).

CONCLUSIONES

El docente no se inscribe en una realidad escolar neutra sino que por el contrario en todo momento y en cada accionar, se ponen de manifiesto modos de interactuar con los sujetos, a los que se debe reconocer su historicidad y construcción social, su subjetividad, los vínculos que se generan en la interacción de los sujetos en un ambiente y tiempo determinados en los dispositivos pedagógicos actuales. Seguramente, la práctica escolar comprende nuevas formas con el saber, con el poder, con los sujetos (alumnos, docentes, comunidad escolar, sociedad) en el seno de la transformación de esos dispositivos pedagógicos en las últimas décadas y en el contexto más amplio de transformaciones sociales. Es aquí, que los sujetos como personas con historias personales, con emociones, nacidos en diferentes medios socioculturales y que condicionan la forma que asume el vínculo educativo es de radical importancia para asumir los nuevos sentidos que adoptan la educación en el siglo XXI y sobre todo pensando en que el vínculo pedagógico construido es siempre subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es el afecto o no, la credibilidad o no, la confianza o no entre docentes y estudiantes.

Por ello, algunas de las formas de actuar y regular las conductas que los docentes ponen en funcionamiento en los relatos contados, nos muestran como repensar la escuela hoy, “como transitar el cotidiano escolar, como construir una escuela distinta, mejor, y en el que los chicos, los estudiantes, estén cómodos y puedan aprender.” “(...) es posible imaginar otra escuela que pueda generar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, con mayor apertura de sí misma y hacia el afuera. Pero para ello hay que tratar de repensar el vínculo pedagógico ante nuevas situaciones que vive la escuela hoy, cómo pensar y cómo hacer que ese vínculo pueda servir para construir un marco de recuperación de los distintos derechos que les fueron robados a los estudiantes, a los jóvenes. (...) hay que pensar prácticas escolares que ya no deberían ser las mismas que cuando la escuela fue creada, porque con el decaimiento del dispositivo pedagógico moderno también cambian las prácticas y los sujetos insertos en la institución escolar en función de los procesos de transformación social, económica y cultural de la sociedad” (Langer y Schiariti, 2008).

En este camino a seguir, esperamos encarar los trabajos de investigación y extensión universitaria teniendo en cuenta algunos objetivos como:

- ☐ Caracterizar los sentidos que construyen los estudiantes respecto de la escuela y a sus aprendizajes
- ☐ Identificar las situaciones que los estudiantes ven como problema en la escuela.
- ☐ Describir la normativa escolar, los sistemas de sanción y de control desde los sentidos de los estudiantes.
- ☐ Identificar las continuidades y discontinuidades entre los sentidos que expresan los estudiantes y aquellos que expresan los docentes.

A partir de estos objetivos se pretende ampliar y profundizar el marco teórico, a la vez que se espera una segunda etapa de profundización del trabajo de campo; para lo cual se prevé el siguiente cronograma de trabajo para el año 2012:

1° cuatrimestre del segundo año de la beca:

Diseño de la segunda etapa de trabajo en terreno:

Desarrollo de trabajo en terreno

2° cuatrimestre del segundo año de la beca:

Elaboración y redacción de informe final

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z, (1999) "La globalización. Consecuencias Humanas" ed. Fondo de Cultura Económica, Brasil
- BAUMAN, Z, (2005) "La modernidad Líquida" ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina
- BOURDIEU, P. (1993): "La miseria del mundo". Fondo de Cultura Económica. Francia.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998) "Las categorías del discurso profesoral" en Propuesta Educativa, FLACSO, Año 9, No. 19.
- BUSTELO, (2007) El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo Argentina Ed Siglo XXI
- COMPELO A., Grinsztajn de Federico F., Roisentraraj A. y Viel P. (2004). El asesoramiento como colaboración para la mejora institucional. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- CORNU L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- DEAN, M. (1999) "Governmentality. Power and rule in modern Society". Sage publications. London.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As., Paidós.
- FOUCAULT M. (1988). "El sujeto y el poder". En <http://elseminario.com.ar>.
- GRINBERG S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
- GRINBERG S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". En Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. N° 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- LANGER, Eduardo, La escuela desde las "contraconductas" de estudiantes. VII Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. UNR- septiembre de 2009
- LANGER E., FERNANDEZ C. y SCHIARITI L. (2008). Apoyo a las escuelas secundarias para la inclusión. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- LLOMOVATE, S. y KAPLAN C. (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Bs. As., Ed. Noveduc.
- MARTINIS PABLO. REDONDO PATRICIA. (2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del Estante Editorial. Bs.As
- MEIREIU Phillippe (2001), Frankestein educador. Barcelona Ed Laertes
- ROCKWELL E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

- ROLDAN Sandra, El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades. Lasa 2009. Junio. Rio de Janeiro.
- TIRAMONTI, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.
- VARELA, J y ALVAREZ URIA, F,(1991), Arqueología de la escuela, Editorial La Piqueta, Madrid, España
- ZELMANOVICH, O. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finochio S. (Comp.). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires