

**Eje temático:** La inclusión educativa (jóvenes en condiciones de riesgo y vulnerabilidad social)

**Título:** El Sujeto Representado por el equipo de gestión en relación al Riesgo Educativo  
Estudio de Caso en una Escuela de Nivel Medio del Neuquén

**Autores:**

Pablo Bulfon

En De el Rigor de la Ciencia, Borges nos relata que las disciplinas geográficas incursionaron en tal desmesura que las volvieron inútiles. El argumento es sencillo y no por eso menos importante: levantar un mapa del imperio, “... *que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él.*” (J. L. Borges, 1960, pp. 225)

La escuela pretende una existencia en igual proporción. Aún cuando el tiempo se encargó de agrietar unos contornos ya debilitados, su incontestada universalidad ha permanecido. Y de tal forma, y de tal manera, que entregados a las inclemencias del sol y del invierno, perduramos en una cartografía “... *habitada por animales y por mendigos...*” (J. L. Borges, 1969, pp.225)

En lo que sigue proponemos una empresa contraria; dar cuenta de unas pocas situaciones que refieran en si mismo una molaridad, unos pliegues en el discurso sobre la escuela, y en especial de aquellos que dejan al desnudo el trabajo de las instituciones educativas por subsistir como amos anónimos, mudos y todopoderosos (Kaës, 1989). Para ello, Mapear al sujeto escolar que se delinea en las entrevistas a tres docentes de una escuela secundaria de Neuquén, a condición de registrarlos en su actualidad. Esta tarea y otra más: El análisis interpretativo que intenta describir los contornos de la experiencia de alumno, y cómo este corrimiento obligado por la remanidas crisis educativas contribuye a la construcción del significado de riesgo educativo.

La lectura que presentamos a continuación resume el esfuerzo de comprensión realizado durante el año 2007 y 2008, durante una pasantía de posgrado en investigación y se inscribe dentro del proyecto que dirige la Mg. Graciela Castilla, “*¿Cómo se construye el Riesgo Educativo? Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales.*” Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Es también un esfuerzo de comprensión que tiene el propósito

de construir un espacio formativo, y por lo tanto en ese contexto y en esa finalidad debe ser entendido.

Lectura sobre los sujetos escolares y su condición presente. En las escenas que ellos son puestos para el pensamiento. Antes, algunas ideas del orden de la teoría y la metodología con el sencillo propósito de narrar los escenarios en que nos movemos y con el que realizamos el análisis interpretativo de las entrevistas a los docentes.

### **Previamente...**

#### Escena I

Desavenidos cartógrafos del imperio, somos herederos de una herida para la cuál no estamos preparados; la de suponer que la escuela fue hecha para todos y para cada uno. Mortal narciso; la herida no es más que el reflejo de una ilusión. A la vez que puestos en la tarea de la negación y la construcción de un imaginario embaucador, huimos de la muerte y “... *huyendo de la muerte, nos precipitamos hacia ella.*” (E. Enriquez, 1967, pp. 304)

Y por ello mismo, la escuela nos somete a una primera paradoja; la que sentencia que no somos para ella, sino a fuerza de una violencia fundadora, contra la cual surgieron a la existencia las instituciones de educación. Tamaño trabajo de la ilusión, dijimos, al suponer que la escuela es un dios que se come a sus hijos y pese a todos los esfuerzos por encubrir las condiciones de su nacimiento, “... *son y siguen siendo herederas de uno o varios crímenes*” (E. Enriquez, 1989, pp. 86)

Es entonces que la imagen que rastreamos lleva una marca que denota su condición de existencia, y sin la cual no es posible pensarla; que el hombre es la encarnación de una tragedia y que redimirnos de ella no es sin sacrificio, para lo cual las instituciones nos ofrecen, la mayoría de las veces, pobres satisfacciones.

#### Escena II

Asistimos perplejos a la destitución de una forma conocida de leer la escuela. La perplejidad es uno de los insumos con que se construye la subjetividad contemporánea. Es un término inevitable para pensar la situación actual de las instituciones, devenidas Instituciones Perplejas (I. Lewkowicz, 2006, pp. 167) En realidad, asistimos a los

cambios en las condiciones para unas lecturas sobre la experiencia escolar, cambios que mudan lo que tan detalladamente describían y a partir de ahí miramos, con mirada asombrada, un nuevo paisaje social.

Un libro articula y estratifica las líneas de un territorio de una manera que le es propia, convirtiendo su geografía en un mapa por el que es posible transitar el suelo cartografiado. Pero la hipertextualidad de las redes trasvasa los límites del papel a tal punto que su representación se vuelve una tarea inútil. Las velocidades en la circulación de los flujos entran líneas y movimientos de fuga que desterritorializan y destratifican los segmentos que componen su entramado. Pura dispersión territorial donde antes había repetición en los paisajes.

### Escena III

Es claro entonces que si hay crisis en las instituciones educativas, estas toman unas formas que remiten a las organizaciones particulares, todas ellas con sus distintos y distintivos estilos institucionales de resolver las situaciones que transitan. Una lectura que no se puede atribuir por fuera de las singulares cartografías que levantan los sujetos y su historia.

En este contexto, es solidaria a la conocida liquidez del suelo social que nos relata Zygmunt Bauman (1999), en tanto permite relumbrar el fondo de significados en que se mueven las lecturas generales sobre el sujeto, siempre y cuando estas se realicen en su molaridad. Ahora bien, diversos autores destacan que la crisis de las identidades instituidas dejan al descubierto una modalidad de sujeción con el cuerpo de lo social, la operación de cocido (Zizek, 2005) representa una vez más un campo para la ilusión o el efecto de una ilusión misma: la de la imagen de un sujeto representado por la escuela.

Esta visión escolar del sujeto “alumno”, que operó en la solidez de los relatos sociales, encuentra en su deriva un rostro difuso, la distorsión de una imagen que llegó a ser el mapa del sujeto mismo, un fantasma que no encuentra en la actualidad su definido contorno. Como los cartógrafos del imperio, terminamos por creernos que la representación es lo real y no pura representación. De esta manera, puesta a las inclemencias del sol y del invierno, la solidez del sujeto representado se desvanece irremediable y lentamente.

Siendo que lo normal es a la vez una modalidad de objeto que produce subjetividad y un régimen de la mirada que hace visible la institución, es **posible**

**rememorar en los rostros del sujeto, aquel que representan las docentes entrevistadas, y que indican un posicionamiento (de diversa índole en el discurso de las ciencias sociales) y una dirección que básicamente describen al sujeto normal (o al sujeto normalizado)** Entonces, una primera pregunta: en ese juego de verdad y poder sobre el sujeto escolar que las docentes piensan y expresan en sus dichos y sus haceres, ¿qué líneas de aliteración se producen entre lo conocido y lo esperado y lo que escapa a la propia fuerza subjetivante?

#### Escena IV

Si se trata de decir el presente, entonces la tarea nos compromete a una ontología histórica de nosotros mismos cuya pregunta mayor es ¿Qué somos hoy en la contingencia histórica que nos hace ser lo que somos? (Morey. 1991) Y un poco después, ¿Qué emergencia del sentido lleva a la necesidad de suponer a los sujetos en situación de vulnerabilidad o de riesgo educativo? Lo normal en el discurso de las docentes entrevistadas no es la historia de la normalidad ni su mera descripción arqueológica. No es eso lo que nos interesa ni nuestro objeto de estudio. Por el contrario, revisamos las entrevistas preguntando por las condiciones en las que una lectura del sujeto es presentada hoy en su representación, en cómo se articula un dominio del discurso que nombra lo verdadero y lo falso y su efecto sobre lo real. En definitiva, exploramos una idea de sujeto que es puesta nuevamente en el lugar de la normalidad y es esa puesta misma la que es analizada, en relación a las líneas de fuerza que terminan por ubicarla en esa posición.

Por supuesto, desde el comienzo venimos diciendo que esta las escena tienen por montaje la crisis, y su evidencia resalta la necesidad de las docentes de recortarla en un fondo de significados y sentidos que caracterizan la figura de la deriva.

#### Escena V

La propuesta metodológica con la que se realizó el trabajo es de tipo cualitativa, exploratoria, y se interna en el abordaje interpretativo desde el estudio de caso, ya que esta opción permite afrontar “... *la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar*

*mediante un proceso de síntesis a la búsqueda de significado.”* (Proyecto de investigación en curso, 2006 – 2008)

*En tanto, los instrumentos de recolección de información elegidos tratan de “... encontrar evidencias empíricas que permitan reconocer la relación entre la participación en un escenario cultural de actividad concreto, como es la escuela y el modo en que se construye la categoría de riesgo educativo entre los participantes de estos escenarios.”* (Proyecto de investigación en curso, 2006 – 2008)

El análisis de las entrevistas se efectuó luego de la revisión de los casos estudiados, en una de las escuelas que participa del proyecto de investigación, en tanto veíamos que los docentes del colegio se referían a los alumnos de diferentes maneras. Se seleccionaron tres entrevistas, de carácter semiestructuradas, las que se volcaron en una tabla según los siguientes indicadores: ¿Cómo se los nombra? ¿Qué se les atribuye? ¿Qué se espera de ellos? ¿Cómo se los inscribe socialmente? ¿Qué se dice de la posibilidad de estar en riesgo educativo? Con los datos empíricos tabulados y organizados se compuso una primera interpretación que a continuación expresamos en sus rasgos generales.

### **Cuando el nombre no es lo de menos**

En general, las tres docentes se refirieron a los sujetos escolares de la siguiente manera: chicos, chiquitos, nenes, nenas, criaturas, y en mucha menor medida Alumnos. Solo en una ocasión se habló de adolescentes, haciendo mención a la etapa del desarrollo en que probablemente se encuentren los sujetos escolares.

El acto de nombrar pone en acción un dispositivo que le atribuye un lugar en la trama de la institución. Los individuos quedan atrapados por primera vez en un espacio que los cobija y desde entonces pasan a ser parte de esa puesta. El nombre es una hendidura en el espacio social. En la familia se nombra al hijo, pero en la escuela este nombramiento no es posible; se es alumno, estudiante, como en el club se es compañero del equipo de fútbol. Se deviene sujetos en las instituciones. Ahora bien, el acto de nombrar que realizan las docentes no parecen ser concordantes con la institución escuela secundaria; una criatura, un nene o un chiquito no es una figura que corresponda a adolescentes o jóvenes de 13 y más años. Pareciera que se reconoce una escena anterior, el de la primaria, e incluso muy anterior, cuando se utiliza la nominación

“criatura”. Una criatura es un bebé. No imagino que las docentes puedan referirse a ellos de esta manera fuera de la institución escolar. A los oídos de los adolescentes, esta nominación suena a “gastada”, “sobrar” y en muchos casos es directamente un insulto.

Gabriela Diker (2003) señala que el nombramiento marca una diferencia, que es de carácter social. En este caso, ese dato de la realidad indica un estatuto de minoridad. No se habla de un individuo en constitución (adolescentes y jóvenes) ni de un sujeto escolar, estudiante y alumno; el discurso de las docentes remite en forma directa a un menor y no a otra cosa. En tanto infante, entonces no debería estar en la escuela secundaria. Aún así, tampoco se lo piensa constituyéndose en esa institución. Por ejemplo, la queja de una entrevistada que manifiesta un no saber sobre el estar en la secundaria de sus alumnos:

*“... por ahí si vienen de la primaria con los hábitos de la primera letra con color o cosas así que a nosotros nos hacen perder tiempo, pero son desordenados y son nenes... todavía están corriendo y yo los estoy retando avisándoles que se terminó la primaria y muchos o algunos con pocos conocimientos, muchos chicos que no saben leer, pero no saben deletrear eh... muchos que no saben separar en sílabas, eh... estoy hablando de cuestiones básicas de la Lengua, por no meterme en la Matemática.”*  
(46.Di.37)

Incluso, esa misma entrevistada refiere que ese no saber habitar un espacio social escolar (instituyente de subjetividad) es una estafa de las instituciones escolares anteriores:

*“Me acuerdo el año pasado en primer año , un nene eh... hizo lo mismo que había venido haciendo y exitosísimamente en su escuela primaria: estudió de la misma manera, su primera prueba fue seis, la segunda fue cinco, y la tercera fue cuatro, la bronca que sentía ese niño hacia la escuela primaria, porque lo habían engañado, hasta que se dio cuenta que acá tenía que estudiar, y realmente un muy buen alumno, eh... pero esa cuestión como que la primaria por ahí es mas laxa que eh...”* (46.Di.37)

La caída de los dispositivos pedagógicos, en la figura de la crisis de las instituciones de existencia, marca el discurso de la entrevistada. Ella piensa que el

engaño se produce cuando algo que debían saber los alumnos no lo saben o, de otro modo, algo que debía producir la escuela no se produce. Las referencias que se dan en las entrevistas son visibles aún desde otras instituciones, como la familia. Por ejemplo, la entrevistada arriesga un consejo para los padres, a fin de que les enseñen los hábitos necesarios para estar y transitar con éxito la escuela:

*“... ningún hábito, ningún habito y lo que es peor la familia no le da importancia al hábito cuando yo le digo al papá o la mamá “... usted lo tiene que levantar a la siete y cuarto de la mañana que se duche, se lave los dientes, desayune y a las ocho tiene que estar estudiando...” (46.Di.22)*

Es entonces que el estatuto de menor que se hace visible en el nombramiento que realizan las entrevistadas va de la mano de las formas de estar y habitar el suelo escolar. Veamos este punto en lo referente a las atribuciones que se hacen de los sujetos escolares, en especial de los hábitos.

### **Se dice de mí...**

*“... vienen con muy pocos hábitos de estudio y hábitos de trabajo en el aula.” (46.As.25)*

La falta de hábitos es uno de los primeros atributos sobre el sujeto escolar que arguyen las entrevistadas. No sabe estudiar y no sabe trabajar, son las dos referencias que con mayor frecuencia aparecieron en sus discursos. Pareciera ser que aquello que resta de la potencia de los sujetos define en parte aquello que se dice de ellos. La falta, en tanto que es algo que no tiene y de la cual carece el sujeto escolar, actúa en el dispositivo pedagógico como un señalamiento que hace visible una forma de los sujetos escolares.

Lo mismo sucede con el bajo rendimiento escolar; se instala en el discurso de las entrevistadas cuando los nominan abandonados y repitentes. Las expresiones que intentan explicar las causas probables de la repitencia y el abandono redundaron en lo psicofamiliar y los problemas de aprendizaje. La primera expresión pone en escena la correspondencia “familia problema – sujeto problema”; la segunda expresión refiere

siempre a un discurso de índole médico (disléxicos, ciegos, motrices, auditivos) que requiere, por supuesto que desde este lugar, un tratamiento médico. Veamos dos textualidades que ejemplifican lo que estoy diciendo:

*“... detrás de un chico problema hay una familia problema... (46.Di.11)*

*“... los que detectan son los docentes normalmente porque recibieron una prueba y no la pueden leer, o porque se dan cuenta que un chico no puede verbalizar o tiene problemas en la oralidad, lo que nosotros hacemos cuando se detecta, se llama a los padres, se averigua si ha habido tratamiento o no, porque por ahí han tenido tratamiento, si no han tenido se les pide un informe Psicopedagógico, al menos un informe, un diagnóstico, después si los papás pueden por la obra social pagar el tratamiento se les indica,...” (46.Di.39)*

Estas dos argumentaciones, al igual de lo que sucede con la falta de hábitos de estudio y de trabajo, ponen la responsabilidad fuera de la escuela y fuera de la práctica docente. En esta lógica del sentido, es el sujeto el que porta la falta como una carencia que resta al sujeto escolar; en tanto no tiene hábitos, es problemático y además es portador de una objetivación médica. Es mucho más clara esta lógica en las citas siguientes, cuando las entrevistadas contrasta estas argumentaciones con un sujeto escolar al que suponen en condiciones de vida normales.

*“... por ahí las notas no condicen con esa actitud que vos ves en el alumno, por ahí hay resistencia en ellos **“no pero yo soy normal, yo soy normal”** y nadie habla de que no lo sea pero y que no tenga inteligencia pero en general aparece esta dificultad que no debería aparecer en el chico de 3° porque en 1° se debería haber detectado, uno trata de trabajarla o lo deriva a neurólogo o psicopedagogo o psicólogo de acuerdo a la dificultad.” (46.As.32)*

*“... muchos que el otro le tiene que brindar todo y algunos de familia bien constituida digamos padre y madre conviviente y sino también familias separadas pero bien separadas que pueden contener a los chicos...” (46.Di.11)*



Esta lógica de sentido binario hace visible el par normal – anormalidad o, en clave de Foucault, opera dentro de dispositivo que a la vez de iluminar aquello que contiene, deja afuera aquello que no se comporta desde lo esperado por la normalidad. Una relación interno – externo que destaca una lectura sobre los sujetos escolares.

### **Estamos todos atrás de eso...**

Este último apartado reúne tres indicadores de las entrevistas: lo que se espera de los sujetos escolares, la inscripción social de la matrícula escolar y la idea de alumno en riesgo. El último indicador es un “link” al tema del proyecto de investigación, ya que indaga en los dichos sobre la situación de riesgo educativo. En cambio, los dos primeros recogen la información que posee la escuela sobre el origen social de la matrícula escolar y sus posibilidades de éxito en la escolarización. Probablemente las expectativas de las entrevistadas sobre el dispositivo escolar no se diferencien demasiado de los dichos de cualquier docente de una escuela urbana; los alumnos provienen de lo que comúnmente se define clase media urbana y se espera que terminen exitosamente la escuela para luego continuar sus estudios en la universidad. Es más, una de las entrevistadas refirió que la escuela es como una casa a la que vuelven los universitarios, de visita, en el período de vacaciones. Es una expresión de satisfacción de la que se sienten responsables. Esta imagen que expresan las docentes refuerza la idea instituida de la escuela como segundo hogar.

Mucho más rico en significados es la referencia al riesgo educativo, ya que marca un estado de cosas que en otro momento de la historia escolar no hubiera sido enunciado. La emergencia de la preocupación por el sujeto escolar parece que indica una modificación en la percepción de los docentes sobre la situación en que se encuentran los sujetos escolares. No es sólo una preocupación básica, del orden de la salud, como cuando una de las entrevistadas refiere al problema de la droga:

*“... estrictos con el no fumar porque el hecho de que no sabemos qué están fumando entonces ya pasamos a esta cuestión a ver si es tabaco o si es marihuana,”*  
(46.Di.8)

El riesgo al que aluden sobrepasa los límites de lo escolar; las docentes no refieren a las preocupaciones cotidianas sobre el cuidado de los cuerpos ni del resguardo que deben tener las organizaciones por el uso de las instalaciones del edificio. Por el contrario, son miedos que expresan algo del orden de lo indiscriminado, de lo sincrético. Algo que está inscripto en el registro de lo institucional. Al leer las entrevistas nos pareció entrever que lo exterior, en el plano de la dialéctica interno – externo al que aludimos en los párrafos anteriores, entraba en la institución escolar produciendo un movimiento en las docentes. Una irrupción en la escena institucional que pone en acto las crisis de las formas instituidas de habitar el suelo escolar. La docente al que le preocupa que los alumnos o estudiantes fumen no está refiriendo a la norma que lo prohíbe, sino que esta norma está desbordada, no entra en cuestión ni es un entredicho; la que nombra a los sujetos escolares pone en circulación un sentido que señala el uso de las drogas en la escuela. Lo novedoso en el discurso no es que las drogas son habituales en jóvenes y adolescentes, sino que estas empiecen a hacerse visibles en un espacio que tradicionalmente puso una prohibición, una barrera sobre el consumo de cigarrillos. Pero además, no se trata de si los chicos fuman (en esto aparece, nuevamente, la figura de la deriva) sino que aquellos que fuman puedan fumar marihuana. De alguna manera, pareciera que la norma se desplaza del acto de fumar cigarrillos al peligro que representa el uso de drogas.

Lo mismo acontece en otros dichos de las entrevistadas. Cuando se les pregunta por el significado del riesgo, una de ellas asume que esa figura corresponde con la del fracaso escolar:

*“Para mi significa una situación de peligro y que tiene que ver con todas las variables que hacen que un chico pueda llegar a abandonar el colegio...” (46.Pl.18)*

Siendo que ellas reconocen que la escuela no tiene mayores índices de repitencia y abandono, que estos índices se encuentran por debajo de la media provincial, aún así ven en la repitencia, la deserción y el abandono una de las facetas que asume la situación de riesgo. *“Estamos todos atrás de eso, estamos en campaña...” (46.Di.25)* dicen, para aseverar luego que aquellos que no rinden sus previas en julio *“... indefectiblemente repiten...” (46.Di.25)* Recordemos que una de las formas que les atribuyen a los sujetos escolares es la del riesgo (los que abandonan y los que repiten). Por otra parte, ellas mismas se piensan sumergidas en una situación en la que no

encuentran un anclaje con lo sabido y representado en los dichos sobre los sujetos escolares. Emergen relatos que dan cuenta de una resta en la potencia de pensar;

*“... ahora el sentimiento es que uno está muy solo y que a nadie le importa nada.” (46.Di.4999)*

Frases de esta tonalidad ponen en evidencia la operación de un montaje; a la crisis sobre la imagen del sujeto representado en las entrevistas, se sobrepone la imagen de la crisis de las entrevistadas en relación a las potencialidades de su trabajo. No dejan de reconocerse en una visión que limita la posibilidad de contestar en forma creativa y colectiva a los problemas de la práctica, a la vez que pareciera que encuentran en la fatalidad la textura con que tejen las hebras de su destino. Es algo que se escapa, que se filtra de la trama institucional y que pone en cuestión la facultad de apresarlos en un pensamiento que le de sentido. Una docente decía...

*“... que son cuestiones que por ahí en muchos casos yo considero que no se nos escapan un poco, ya sea porque no sabemos cómo manejarlas, no tenemos la capacidad o nos sobrepasa el trabajo.” (46.Pl.18)*

Nuevamente, pareciera que el riesgo refleja una línea de luz en la cual aquello que está representado por el peligro pone al descubierto un desplazamiento, un movimiento tan tremendo que hace vibrar el suelo en que se mueven las entrevistadas; la crisis del sujeto escolar representado por las docentes.

## Conclusiones

Un paso más allá de esta argumentación, creemos que el relato sobre los sujetos escolares que narran las docentes entrevistadas da cuenta de un corrimiento primario, algo mucho más elemental y que, siguiendo a Foucault, hace que lo no evidente siga siendo visible. Es que para que algo permanezca oculto tiene que estar a la vista de todos. Como dice Borges, no hace falta edificar un laberinto “... cuando el universo ya lo es.” (La casa de Asterión, 1949) Y en este ejercicio de visibilidad, una línea de fuga empieza a constituirse en el límite de lo pensable y decible por las docentes. Una de las entrevistadas retorna sobre sí, casi como un repliegue sobre lo que piensa, para expresar que “... los chicos ven al libro como algo casi antiguo, enseguida emiten juicios de valor con respecto a otros métodos de conocimiento o acceso a la información que tienen, que son mucho más divertidos, y ágiles, entonces no entienden porqué tienen que leer un libro “que tarda 5 hojas” en explicar un tema. Es un choque constante contra ese vértigo en el que están permanentemente, ya que la lectura implica otro ritmo, otra actitud.” Una confesión que bien vale de cierre: la deriva se juega, con dramática presencia, en el corrimiento que opera desde los alumnos por ellas representados a las potencialidades averiadas, disminuidas, de las docentes que perplejas asisten a ese movimiento.

## Bibliografía Utilizada

BAUMAN, Zygmunt. Disponible en:

[http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14\\_Docu1\\_Lamodernidadliquida\\_Bauman.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf) (4/08/08)

BORGES, Jorge Luís. *De el Rigor en la Ciencia*, El Hacedor. (1960) Obras completas II. EMECE editores, España, 1996

*¿Cómo se construye el riesgo educativo? Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales*. Proyecto de Investigación en curso. Directora: Mg. CASTILLA, Graciela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. 2006 – 2008

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Rizoma. Introducción a Mil Mesetas*. Pre – texto. Valencia, 1976

DIKER, Gabriela. *Palabras para Nombrar. Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el borde*. Colección Ensayos y Experiencias N° 50. Noveduc. Buenos Aires, 2003

DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Buenos Aires, 2007

GUATTARI, Felix. ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta Limón. Traficantes de Sueños. Buenos Aires, 2005

KAËS, Rene. y otros. *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Grupo e instituciones. Paidós. Buenos Aires, 2002

MARTINIS, Pablo. *Educación, Pobreza e Igualdad: del niño carente al sujeto de la educación*. En Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2002

MOREY, Miguel. Introducción: la cuestión del método. En FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Colección Pensamiento Contemporáneo. Ediciones Paidós; 2° edición. Barcelona, 1991.

SKLIAR, Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2003

ZIZËK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI editores Argentina. Buenos Aires, 2005

