

El respeto al Otro y el derecho a la educación

Ana Laura César y Paula Daniela Ferraro

IFDC San Luis/ UNSL

Mesa temática 45: Pedagogía crítica y educación para la democracia.

Ciencia Política/ Letras

Palabras claves: Otredad – Alteridad – Hospitalidad – Tolerancia – Educación

Resumen:

Este trabajo se enmarca dentro de una capacitación pensada para el Instituto de Formación docente de San Luis titulado “El otro en la enseñanza” (Resolución ME SL N° 146 SPES 2016). El mismo tiene como objetivo desnaturalizar ciertas prácticas docentes que todavía reproducen modelos de enseñanza asentados en el normalismo y se transforman, de ese modo, en una más de las variables de *inclusión excluyente* planteada por Pablo Gentili (2011).

A través del análisis de discursos narrativos y sociales se pretende increpar el *habitus* de los educadores (Bourdieu, 1999) con el fin de poner en cuestión prácticas pedagógicas “bancarias” y debatir un nuevo sujeto educativo, rescatando “la dialógica...un quehacer problematizante de los hombres – mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres”, en este proceso de humanización que intenta poner en escena “la dualidad que se instala en la interioridad” de todo educador (Freire, 1970). Retomando los postulados de Gentili, se espera reconstruir la relación pedagógica desde el derecho a la educación, entendiendo al conocimiento como el elemento central de acceso a determinados espacios de la sociedad, así como un bien público.

Además, se intenta reinscribir la escuela como ámbito público y escenario democrático “poniendo en la mesa” la diversidad social, ideológica, religiosa, entre otras. La mirada “manchada” (Skliar, 2009) sobre el otro inscribe a ese sujeto determinados usos del derecho a la educación que acaban reproduciendo las desigualdades sociales, excluyéndolo incluso de sus derechos ciudadanos.

1. Consideraciones preliminares

Pensar al *otro* es sumamente difícil, casi imposible. Siempre está el yo jerarquizado, definiéndolo, dándole cuerpo. Pero pensar al *otro* en la escuela, como experiencia social, se vuelve un requerimiento actual para poder gestar no sólo un *hábitat* (BOURDIEU, 1999) que permita la enseñanza-aprendizaje, sino también para no reproducir viejos dispositivos y para presentar otros nuevos dispositivos de discriminación, exclusión y negación del estudiante.

El presente trabajo es el primer abordaje de una investigación que estamos realizando las expositoras sobre cómo los profesores del nivel medio de la provincia de San Luis piensan al estudiante y proyectan prácticas pedagógicas que mejoren los vínculos institucionales y sociales. Este primer texto se nutre de los relatos de los treinta profesores que asistieron a la capacitación dictada por nosotras “El otro en la enseñanza” en el IFDC de San Luis capital. El curso fue construido a partir de textos literarios, críticos y videos que presentaban diversas escenas escolares que nos permitieron pensar el rol docente y el sujeto pedagógico en la actualidad. La pregunta que dio inicio a los encuentros fue quién es el otro, presentada en tres planos: el subjetivo, el filosófico-político y el sostenido desde las políticas educativas e instituciones. Recuperamos este último plano para la ponencia con el fin de evidenciar los discursos del Estado en diferentes momentos históricos, haciendo foco en la coyuntura actual. Nos interesa la tensión que observamos en los educadores para debatir el *habitus* docente¹.

2. ¿Quién es el otro?

El sistema educativo argentino puede estar enmarcado en tres coyunturas pasadas y un presente complejizado por las múltiples realidades sociales. En estos escenarios

¹ Según Bourdieu, el *habitus* es un “Sistema de esquemas generadores de percepciones, de apreciaciones y de acciones que son el producto de una forma específica de acción pedagógica” (BOURDIEU, 1999, p. 92).

aparecen diferentes modos de denominar desde el dispositivo educativo estatal a los estudiantes. Los momentos históricos que presentamos fueron seleccionados teniendo en cuenta la fuerte presencia estatal o la ausencia de la misma.

La primera coyuntura abarca de 1884 a 1910. Ésta se funda tanto en la ley 1420 como en un Estado-nación, principal responsable y garante de la educación. La escolarización tenía como función imponer normas que unificaran esa “barbarie”, de diferente procedencia, para definir un tipo de ciudadano. El encargado de este proceso era el docente, o en términos de Sarlo, el “agente robot” (SARLO, 1998, p. 61), educado en la escuela normal y legitimado por el Estado Nacional en el uso de estrategias que le permitieran al *otro* transitar ese camino a la “civilización”. El *otro*, el bárbaro, debía negar su cultura europea, no porque fuera europea (ya que Europa era el proyecto civilizador dentro del positivismo conservador de la élite gobernante) sino porque provenía de la clase proletaria de países marginalizados. En palabras de Duschatzky y Scliar (2000), “el *otro* diferente funciona como depositario de todos los males, como el portador de las fallas sociales” (p.4). A pesar de todo, este *otro* tenía la posibilidad de transformar parte de su realidad socioeconómica gracias a este proyecto educativo.

Existe una tensión en esta “ideología educativa” (SARLO, 1998, p. 66) ya que la propuesta pedagógica no reconoce al *otro* en relación con sus bienes culturales, pues se gestó bajo un requerimiento del nuevo Estado nacional, cuyo objetivo era disciplinar a sus habitantes. Sin embargo, el proyecto educativo otorgó, asimismo, herramientas que permitieron a los sujetos reinscribirse en un lugar social distinto, mejor.

La segunda coyuntura, de 1910 a 1950, se caracteriza por dos fuerzas sociales que disputan la escena. La primera, nacida de la élite política, se basa en un desprecio legal (como se observa a través de la ley de residencia y la de vagancia) y social (la Liga patriótica, entre otras) del inmigrante, del gaucho, del indio (el *otro*). Por otro lado, en algunas instituciones escolares se revisan sus prácticas, que darán paso a la escuela nueva, lo que permite pensar quién es el educando y cómo relacionarse con él.

A partir de las versiones del *otro* trabajadas por Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000), así como las miradas sobre el uso de las definiciones presentadas por Ana Paula

Penchaszadeh (2013), tomamos las categorías de *otredad* y *tolerancia* para problematizar este momento del sistema educativo. La *otredad* considera al otro y lo define desde la jerarquía de un yo, como alguien que no pertenece a la misma comunidad y que por lo tanto es distinto. En este sentido, se construye una idea de identidad nacional en la cual se incluye a estos *otros*, ya no como enemigos aunque todavía desde un lugar desjerarquizado. La *tolerancia*, por otra parte, “está siempre del lado de la ‘razón del más fuerte’, es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice desde sus alturas al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro un lugar en mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa” (DERRIDA, citado por PENCHASZADEH, 2013, p. 2). En otras palabras, se trata de un requisito para pensar la convivencia, a través del cual se acepta al *otro* en la comunidad social y escolar, con la salvedad de que se adapte a las normas culturales del grupo que lo recibe.

La tercera coyuntura nace en un contexto mundial, situado en los años setentas, marcado por el cuestionamiento al sentido de la escolarización. La escuela se transforma en un escenario de experimentación, en el cual el cuestionamiento sobre las prácticas represivas y la homogeneización son el eje central. Se multiplican las miradas que intentan responder sobre el origen del problema y la crisis de la institución escolar. (NOVOA, 2009). En nuestro país llega de la mano de la segunda reforma del Estado, donde la administración menemista conduce a la segmentación y luego a la fragmentación del sistema educativo², a través de un nuevo proyecto plasmado en la Ley Federal de Educación.

Desde los discursos y políticas del BM se propone que para “saldar” la desigualdad social es preciso atender a la idea de diversidad; de este modo se espera construir una propuesta educativa que contemple las diferencias. Sin embargo, esa propuesta sigue pensada dentro del esquema de la escuela tradicional y por lo tanto reproduce la desigualdad que pone en cuestión (ENRIQUEZ y DE PAW, 2013). Bajo la idea de diversidad se despolitiza la diferencia; como sostiene Penchaszadeh (2013):

[...] la diferencia marca el comienzo de una decisión arbitraria, el hecho de una performatividad (diferenciar, represión, reenvío), pues no sólo `indica` sino que

² Entendemos por fragmentación educativa al proceso en el cual el conjunto de instituciones educativas “carece de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Abratte, 2007: 8),

´designa´ y ´clasifica´. La diversidad, por el contrario, hace referencia a un ´dato´, a un ´hecho´ cultural inmediato, neutral, discutible y, en especial, apolítico (p. 4).

Amparada en el BM y en el FMI entra en juego la idea de *alteridad*, aunque de manera corrompida (DOMENECH, 2007). En esta coyuntura, el *otro* recibe un proyecto educativo acorde a sus expectativas y necesidades. La descentralización educativa desarrolla una nueva narrativa desde la alteridad que tiende a la fragmentación (como ya se señaló) pero también rompe con el modelo identitario centrado, homogéneo, binario, que tenía la escuela.

3. El presente complejizado.

Cuando hablamos de presente complejizado nos referimos a una serie de políticas educativas que reconocen la educación como un derecho humano (el cual no puede ignorar ningún gobierno), como son: la obligatoriedad y la definición de educación que se presenta en la ley 26206, un conjunto de planes educativos (centros de actividad infantil, juvenil, bandas escolares, parlamentos, olimpiadas, PROMEDU, plan FINES, entre otros) que incluyen a aquel que estaba ausente en el sistema escolar y ciertos criterios de igualdad para los sectores vulnerables. Del mismo modo, incluimos las capacitaciones docentes que tratan temas de la práctica escolar vigente. Estas transformaciones son limitadas al encontrarse con una cultura escolar que reproduce la diferencia social, como señalaron Bourdieu y Passeron (1969) en *Los herederos*.

Las escenas que relataremos para ilustrar el presente transcurren los lunes de abril de 2017 en el IFDC SL. Esta institución abarca una serie de profesorados, como el de Ciencia Política, Historia, Geografía, Letras, Inglés y Primaria³.

³ El IFDC SL es una institución pública en una provincia que no tiene una ley de educación provincial, con una flexibilidad notoria para cumplir la ley 26206 y con varios “proyectos” alternativos educativos que tienden, según el discurso oficial, a volver más “habitabile” la experiencia educativa, y según nuestra perspectiva, a precarizar la situación del docente y del estudiante.

Escena 1: Cómo se denomina al estudiante.

Clara (docente de cierta antigüedad) “*el otro...el Ministerio de educación te pide que construyas el diagnóstico escolar según las categorías normalizada. Por ejemplo, por debajo de la media, buen manejo de la lengua entendido desde la normalidad*”.

Anita (una joven con todo el entusiasmo de las nuevas experiencias educativas) “*pero son personas. ¿Cómo podemos hablar de cuantificar, de normalizar?*”

María (docente de cierta antigüedad) “*es que las realidades que tenés en el aula son múltiples y somos muchos y todos demandan... (Si bien el estatuto docente en el artículo 5 señala que en un aula no puede haber más de 30 alumnos) Algunos vienen con diagnóstico, otros no, algunos traen acompañante terapéutico, otros están allí sentados, no sabemos si aprenden, no traen las fotocopias, vienen sin comer*”

Para repensar esta escena utilizamos tres herramientas analíticas: *dialógica social* (FREIRE, 1970), *exclusión incluyente* (GENTILI, 2011) y la politización de la *diferencia* (PENCHASZADEH, 2013).

Freire señala que “la dialógica [social es] un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres” que construye otro modo de pensamiento y acción basado en la “colaboración, unión, organización y síntesis cultural” (FREIRE, 1970, pp. 151-153), liberando y humanizado al hombre. En estas narrativas observamos el conflicto entre los discursos dominantes (como por ejemplo el del Ministerio), la sujeción a estos discursos por un requisito formal y las contradicciones que genera en las docentes frente al hecho de relegar nociones evidenciadas por la práctica ante la ideología educativa.

Los conceptos de *exclusión incluyente* y de *politizar la diferencia* nos permiten observar la tensión entre la idea de igualdad y de la educación como derecho, ya que las ausencias del Estado provincial se manifiestan con más fuerza en las propuestas educativas

de menor envergadura, por lo general para los sectores sociales más vulnerables. Algunas de estas ausencias, que fueron expuestas durante los encuentros, son las condiciones de trabajo precarias (no pago de materiales educativos, cantidad de alumnos, condiciones edilicias, entre otras) y el no funcionamiento en estado óptimo del equipo de acompañamiento pedagógico. En la representación de la última docente, María, por ejemplo, aparecen los estudiantes narrados desde la carencia y no se problematiza la ausencia de un Estado provincial. La “mirada manchada” (2009), que cuestiona Carlos Skliar, se presenta en la denominación de los educandos como aquellos que están presentes en el aula aunque no se sabe para qué, ni se sabe qué hacer con ellos para darle sentido a su presencia en la institución escolar.

Pablo Gentili (2011) nos recuerda dos sentidos que puede cobrar la educación pública:

- A. Como un derecho humano, un bien colectivo, basado en la igualdad de condiciones y con garantías de justicia social.
- B. Como un capital privado, gestado bajo las lógicas mercantiles.

Si bien ambos sentidos surgen casi en la misma época, señalan diferentes modos de correspondencia entre educación y sociedad. El primero, representa una educación que aspira a difundir una sociedad más justa y democrática; el segundo, aspira a reproducir y potenciar la desigualdad social (Gentili, 2011). Si bien la escena narrada no se politizaron los sentidos de la educación, en la narrativa implícitamente apareció el segundo sentido. En estos discursos no politizados no se cuestiona la “decisión arbitraria” (PENCHASZADEH, 2013, p.4), por ende no se discute la distribución de los recursos públicos ni de la *diferencia* de los sujetos presentes en la realidad escolar. En palabras de la autora, “la diferencia es marca de incorporación/exclusión del otro, hace referencia a una violencia, a un envío y no niega el carácter trágico y sacrificial de la distinción” (PENCHASZADEH, 2013, p.4).

Enríquez y De Paw (2013) describen, por otro lado, los efectos asociados a proyectos educativos para sectores vulnerables. El primero que mencionan son los “estigmatizantes del etiquetamiento” (p. 11.), idea que relacionan con los planes sociales; en nuestro caso se evidencian en los registros de escasez. El segundo que nos interesa trata de la “condescendencia pedagógica”, presente en frases comunes como “y si no podés hacer nada... dejálo”, o “por lo menos está en la escuela”.

Escena 2: La cultura y la comunidad docente.

A partir de las lecturas “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, de Beatriz Sarlo, “Maestras Argentinas: Clara Dezcurre”, de Roberto Fontanarrosa y la proyección del documental *Después de Sarmiento*, dirigido por Francisco Márquez, trabajamos acerca del rol docente y del registro (o no) del *otro*, así como sobre los sustentos que construyen la deslegitimidad de la actividad docente.

En los materiales mencionados identificamos tres tipos de docentes, Clara Dezcurre, Rosa del Río y Roxana Levinsky. Ellas están situadas en tres momentos históricos distintos. Clara, la primera, se ubica en una época de disputas entre federales y unitarios, donde las escuelas dependían, como ya sabemos, de las provincias, así como de la iglesia católica. Ella era hija de educadores y demuestra un fuerte control de su quehacer profesional, ya sea desde la idea de desarrollar un nuevo método de enseñanza (la redacción sobre la vaca como tema, relacionada con la vida cotidiana de sus estudiantes), o por sus cartas con Sarmiento (producto de la necesidad de Fontanarrosa) donde reflexionan acerca de su práctica docente. La segunda, Rosa del Río, era una muchacha que provenía “de la misma barbarie” que sus alumnos, educada por el Estado Nacional como garante del proceso de homogenización, fundado en un aniquilamiento del otro desde esa categoría de “bárbaro”.

Por último, Roxana Levinsky, quien forma parte de una realidad educativa actual y, como ella señala, marcada por “la exclusión y la marginalidad que es diferente a la pobreza”. En este caso, la institución escolar presenta una doble denominación del *otro*, según el turno escolar –mañana y tarde-, donde las pertenencias sociales de estos estudiantes se ven reforzadas por los discursos de los educadores, gestando diferentes ropajes para la discriminación. Esta situación es problematizada por la directora, y es puesta en tensión a partir de la propuesta de la creación de un centro de estudiantes.

Narrativas:

Ariel (joven educador): *“cada vez que querés hacer algo diferente, te critican los colegas `porque llegás a los estudiantes a la biblioteca, porque no ponés sanciones`”*

Mariana (educadora con antigüedad docente): *“uno pone tanto en juego en el rol docente...quiere pensar proyectos... (no hay tiempo institucional).Yo intento recordar sus nombres, para los adolescentes es muy importante no ser anónimo.*

Griselda (psicóloga y educadora joven): *“a mí me impresionó que la chica (una estudiante de la película *Después de Sarmiento*) le dijera a la directora que la escuela no le dejó nada... yo lo pensaba desde mí... me muero si me pasa”*

Nos interesó rescatar estos testimonios porque describen la presión de la Institución, desde sus leyes y discursos, para condicionar las prácticas y sujetar a los educadores, tanto a los recién llegados como a los más antiguos, dentro de este campo social. Como señala Roberto Espósito, “tanto fuera del *logos*, del discurso, como del *nomos*, de la ley, esa comunidad, precisamente antinómica, constituye una amenaza insoportable para todos sus miembros” (2009, p.6). En el caso de Ariel, observamos cómo sus prácticas docentes se ven sujetadas por los discursos de la comunidad docente. Mariana, por otra parte, pone en tensión las pautas de organización del tiempo y del espacio desde dos representaciones de su rol docente, la primera como trabajadora y la segunda como vocación. Por último, Griselda rescata la función de esta Institución moderna e introduce en el escenario la angustia de la deslegitimación de su relevancia, teniendo en cuenta su propia experiencia como docente y sus temores. Si bien para nosotras estos docentes no llegan a la lucha para transformar el campo social, piensan el hacer docente desde la “traición” a la comunidad (Ariel, desde la metodología y diálogo pedagógico; Mariana, desde la visión de sacerdocio que le implica una precariedad y explotación, pero al mismo tiempo levantar apuestas por el educando y Griselda desde la utopía del proyecto educativo). Estos relatos permiten la posibilidad de una “experiencia educativa” (COREA y DUSCHATSZKY, 2002), donde la propuesta sea dialogada y pensada con el estudiante desde diferentes lugares. Sabemos que no son casos aislados. En el documental, por ejemplo, la escuela Sarmiento propone, junto con otra escuela, un proyecto educativo diferente como respuesta a una demanda del

Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, el modelo que privilegia el Ministerio responde al tradicional, sin permitir la innovación.

4. Conclusiones

Las diferentes leyes educativas que atravesaron a la Argentina tienden a ver al estudiante desde los parámetros materiales con consignas claras; por ejemplo, la ley 1420, “la universalización como garantía de igualdad”, la ley 24191 (“focalización y compensación como garantía de equidad”) y la ley 26206 (“hibridación entre universalización y focalización y equidad e igualdad”) (ENRIQUEZ, p.3). Sin embargo, en lo cultural, aun hoy en día la escuela reproduce la creencia de “formar” a ese alumno bajo las formas prefijadas por el Estado. Aunque los discursos del Estado no sean siempre claros, la comunidad docente acata muchas veces un “mandato fundacional” que le hace difícil transformar sus prácticas (PUIGGROS, 2007). En los encuentros de la capacitación intentamos poner “sobre la mesa” (SKLIAR, 2009) las tensiones entre estos mandatos y la cotidianeidad escolar, junto con los sentires y los vivires de los sujetos pedagógicos. A lo largo del trayecto, pretendimos deconstruir la categoría del estudiante, situación que iluminó en las narrativas analizadas algunos esquemas sobre el rol docente que nos llevan a repensar y a debatir sobre modos de politizar la diferencia.

A modo de cierre, presentamos las primeras aproximaciones arribadas de cómo el docente construye su práctica y del vínculo con el estudiante en la escuela media sanluiseña. Registramos en las narrativas tensiones entre la construcción teórica de los sujetos pedagógicos y la práctica. La primera, problematiza la lucha entre el docente como trabajador y la vocación, resultado de la ausencia del Estado y de la necesidad de responder a las demandas del estudiante. La segunda trata de una “estrategia de resistencia”, no cuestionar el mandato institucional, que lleva a una situación de “precariedad ideológica” y sumisión, ya que la docente manifestó no sentir el derecho de discutir a las autoridades, a pesar de tener a su favor la ley de educación 26206. La tercera presenta un quiebre entre un discurso fundado en la alteridad y la incapacidad de registrar los límites de la coyuntura

societal en que está inserta la escuela hoy en día. La cuarta denuncia una hipocresía institucional, ya que en el discurso la escuela propone una *hospitalidad* que en la práctica niega. La quinta lleva al docente a sentirse marginado de la comunidad docente, hecho que lo paraliza al momento de realizar prácticas transformadoras. La sexta pertenece a una docente con alto registro de la situación societal que rodea las prácticas pedagógicas, fuertemente condicionadas por la ideología educativa, que tienden a la homogeneización.

Nuestros objetivos se fueron transformando a lo largo de la capacitación, ya que percibimos la complejidad de desmantelar el *habitus*. Sin embargo, el trabajo con el *otro* nos dio nuevos hilos, no pensados al momento de la construcción de la problemática a investigar.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.

Bourdieu y Passeron (1969). *Los herederos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Corea, Cristina y Duschatzky, Silvia (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires, Paidós.

Domenech, Eduardo (2007). “El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919074222/4Domenech.pdf>

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Disponible en: www.porlainclusionmercosur.educ.ar.

Enríquez, Pedro y De Paw, Clotilde (2013). “Pobreza, construcción de la subjetividad y problemas educativos”, *Revista Kairós*. Año XVI, n 32, Villa Mercedes, San Luis.

Enríquez, Pedro (2015). “Escuela de sectores populares y planes socio-educativos”. Material del curso *Desigualdad y pobreza*. UNSL.

Esposito, Roberto (2009). “Comunidad y violencia”. Madrid, Círculo de Bellas Artes.

Freire, P. (2014) *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores, Bs. As. Caps. I y IV (Primera edición 1970).

Abratte, Juan Pablo (2007). “De la segmentación a la fragmentación: condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba” En Da Porta, E y Saur, D (comp), *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, CEA-UNC-Editorial Comunicarte.

Carli, Sandra (2008). “Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico”, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 8, Editorial Prometeo.

Fontanarrosa, Roberto (1999). “Maestras argentinas: Clara Dezcurrea”. Buenos Aires, Cántaro.

Gentili, Pablo (2011). “Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina”. En Gentili, Saforcada, Luz, Imen y Stubrin (2011), *Política. Movimientos sociales y derechos a la educación*. Buenos Aires, CLACSO. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120612104223/PoliticasyMovimientosEducacion.pdf>

Márquez, Francisco (2015). *Después de Sarmiento* (documental).

Novoa, Antonio (2005). “Educación 2021: para una historia del futuro”. *Revista Iberoamericana de Educación No 49*, 2009. En <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>.

Penchaszadeh, Ana Paula (2013). “Democracia y hospitalidad. Notas para una deconstrucción de la diversidad”. Buenos Aires, Revista Pensamiento de los Confines, pp. 153-161.

Puiggrós, Adriana y colaboradores (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna.

Sarlo, Beatriz (1998). “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Planeta.

Skliar, Carlos (2009). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.