

Ponencia

“Prácticas de inclusión en escuelas públicas a la que asiste población vulnerable. Una mirada a través la interacción y los vínculos que se generan en el aula”

Equipo de Investigación

Graciela Krichesky (Directora)

Jenny Duque (Responsable)

Fundación Cimientos. Programa de Investigación.

Introducción

Los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria constituyen el principal objeto de estudio que desde hace cuatro años Cimientos¹ indaga desde su Programa de Investigación. En el presente trabajo se ofrecen los resultados de una de las dimensiones analizadas, la cual pretende profundizar en la comprensión de la cotidianidad de las clases en escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad, y que centra su análisis en distinguir aquellas prácticas de enseñanza que colaboran con la construcción de la inclusión, o que reproducen la inequidad. Para esta investigación se pensará el concepto de inclusión educativa no solo como el acceso de los niños y jóvenes a la escuela, sino también se relacionará “*con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*” (Booth T. y Ainscow M., 2002, p. 6).

La pregunta central que la investigación intenta responder es ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad que, o bien incluyen, o bien terminan excluyendo a los jóvenes de la escuela?

Sus objetivos son:

- Identificar prácticas de enseñanza inclusivas que colaboran con el logro de aprendizajes relevantes para todos los alumnos.
- Reconocer las características de las prácticas de enseñanza que excluyen a los estudiantes del aprendizaje.

¹ Cimientos es una fundación que trabaja en pos de la mejora de la calidad educativa y la inclusión escolar.
www.cimientos.org

- Reconocer representaciones de profesores, directivos, inspectores y alumnos acerca de las prácticas que contribuyen a la inclusión educativa.
- Implicar a los docentes en la reflexión sobre sus prácticas y en la construcción de propuestas de cambio.

Metodología

La presente investigación se inscribe en una lógica cualitativa, la cual busca penetrar hondo en la complejidad del hecho social y pone en marcha procesos donde se privilegia la inducción analítica, en pos de la generación de teoría y la comprensión. Indagar acerca de las características de los procesos de enseñanza que incluyen a todos los alumnos requiere de prácticas etnográficas donde es necesario “sumergirse” en la vida del aula de estas escuelas, que permitan abordar la complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad de las prácticas de enseñanza.

Con el objetivo de recoger información válida y confiable acerca de estos procesos, se seleccionaron intencionalmente dos escuelas del conurbano bonaerense en contexto de alta vulnerabilidad, que muestran altos índices de repitencia, ausentismo y sobreedad. A los efectos de esta investigación, y para proteger su anonimato, las denominaremos escuelas A y B.

Las escuelas seleccionadas tienen una matrícula promedio de 250 alumnos, la mayoría de los cuales reciben almuerzo en la escuela, además de un pan y un té diario para la merienda. Algunos alumnos trabajan, desempeñándose como ayudantes en albañilerías o gomerías, y encargados del cuidado de sus hermanos menores, ocupaciones que a menudo dificultan la continuidad de la asistencia a la escuela. En cuanto a los docentes, en su mayoría son titulados de carreras terciarias y unos pocos poseen estudios universitarios.

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza el trabajo de campo realizado:

Técnicas de recolección de Información \ Escuelas	A	B	Total
Observación y registro de clases	12 clases	14 clases	26 clases

Análisis de carpetas	2 carpetas	2 carpetas	4 carpetas
Entrevistas a profes.	3 entrevistas	4 entrevistas	7 entrevistas
Entrevistas a alumnos	5 entrevistas	5 entrevistas	10 entrevistas
Entrevistas a directivos e inspectores	2 entrevistas	2 entrevistas	4 entrevistas
Entrevistas a padres	11 entrevistas	13 entrevistas	24 entrevistas

Si bien el estudio de las observaciones de clases puede abordarse desde enfoques diversos, – por ejemplo utilizando categorías prefijadas o privilegiando las categorías emergentes-, a los fines de este trabajo, aunque se partió de un esquema de pre-categorías que orientó las primeras observaciones, se consideró necesario atender a las categorías emergentes que se fueron obteniendo a partir de los primeros análisis.

Se generaron - una vez avanzado el proceso de investigación- instancias de devolución y reflexión junto a inspectores, directivos y docentes, con la intención de involucrarlos en el camino de construcción de una escuela cada vez más inclusiva.

Para esta presentación, se desarrollarán la dimensión “El vínculo educativo y su relación con los procesos de inclusión/exclusión escolar”, que toma en cuenta los distintos tipos de interacción que se genera en el aula.

Sobre la interacción

Teniendo en cuenta que son los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula parte central de esta investigación, la interacción que surge de la práctica educativa nos anima a detenernos en las relaciones entre los actores institucionales. En este sentido, las páginas que siguen tratan de dar cuenta de las acciones que allí ocurren entre docentes y alumnos, apelando a su funcionalidad o significatividad en términos de influencia educativa.

La interacción que se genera en el aula constituye una de las dimensiones críticas del proceso de enseñanza, ya que éste tiene lugar cuando sus tres componentes básicos – alumnos, docente y contenidos- se interrelacionan con el propósito de generar procesos y resultados de aprendizaje (Fenstermacher, 1989; Feldman, 2010). Las actuaciones de cada uno de estos componentes dan lugar a un proceso entre cuyos rasgos Poggi (2002)

identifica los siguientes: a) Configuración triangular, b) Intencionalidad, c) asimetría y temporalidad, d) relación contractual.

Diferentes autores (Chevallard, 1997; Astolfi, 2000; Poggi, 2002; Guyot, 1999; Tizio, 2001, entre otros) han puesto de relieve, como estructura de funcionamiento de la enseñanza, la figura del triángulo didáctico, que propone la inclusión de un tercero, *el saber a enseñar*, superando así la relación dual entre docente y alumno en el proceso de transmisión de un saber. De hecho, de los tres vértices que lo integran, el saber en juego es aquello que define formalmente el vínculo educativo (Tizio, op.cit.), ya que cuando queda de lado, la relación educativa se reduce a una supuesta relación yo-tu, centrada imaginariamente y “*generadora de tensiones*”. “*La educación, esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto*”.

De acuerdo con las observaciones llevadas a cabo en las aulas de las escuelas que fueron objeto de esta investigación, esta triangulación docente-conocimiento-alumno se torna difusa y se dificulta la transmisión del conocimiento. A continuación presentamos un fragmento de una clase de matemáticas:

11:54 (hora) *Docente: A ver, tenemos una multiplicación de fracciones, tenemos dos opciones, multiplicamos todos los numeradores, quedan allá arriba, todos los numeradores entre sí, los dos resultados y después simplificamos, o bien simplificamos cualquier de arriba con cualquiera de abajo, cualquiera de abajo con cualquier denominador, y después multiplicamos los que quedan*
Alumnos: Ah... (Expresión de algunos alumnos)
Docente: Como ustedes quieran, a ver si acá, tenemos que simplificar cualquier número de arriba con cualquier número de abajo, cual se podría simplificar
Alumno: El 5
Docente: El 2 y el 4 por cual lo simplificaríamos
Alumnos: Por 1 o por 2 (responden algunos alumnos)
Docente: 1 y 2, cual mas
Alumno: Eh...el 5
Alumno: No el 5 no
Alumno: El 3 y el 1
Alumno: Ah no el 3 y el 9
Docente: El 3 y el 9, queda 1, queda 3, queda algún otro para simplificar, no
Alumnos: No, no (responden algunos)
Docente: 1 por 3 por 1, 3, 1 por 5, 5, por 2, 10
Docente: Esta bien
Alumnos: Si (contesta algunos)
Docente: Luego multiplican los de arriba por los de arriba, y la otra que yo les decía, pueden multiplicar 2 por 9 por 1, sobre 3 por 5, por 4, lo que pasa es que por ahí les quedan números muy grandes para poder después poder multiplicarlos,

pero es otra opción, 2 por 9, 18, 3 por 5, 15, por 4, 60, y hay tocaría que simplificarlo, para mi es más fácil esta (señala la primera opción que explico), como ustedes quieran, hay también lo pueden simplificar por 2, 9 y 30, después lo simplifican por 3, queda 3 y 10, queda, queda lo mismo, pero por ahí es más fácil aquel porque es un número más chico, copien el ejemplo y lo resuelven como ustedes quieran

00:11:58 Fin de la explicación

Fragmento Clase de Matemáticas Escuela A

En este caso, la docente después de dictar el concepto procede a explicar de modo práctico en qué consiste la multiplicación de fracciones, mediante un ejemplo que resuelve rápidamente. Cuando los estudiantes tuvieron que realizar la tarea propuesta, - que consistió en resolver varios ejercicios “aplicando” mecánicamente la fórmula que acababan de aprender, -, se generaron muchas confusiones, que solo resolvieron quienes se acercaron al escritorio de la docente para plantear individualmente sus dudas, y quedando excluidos de ese aprendizaje quienes, por diversos motivos, no se acercaron para interactuar con la profesora.

Algunos docentes manifiestan en las entrevistas sus dificultades para enseñar, ya sea por dificultades propias con los contenidos a enseñar o por problemas de apatía o desinterés por parte de los jóvenes:

“desde el punto de vista matemático, a mí se me complica un poco, porque me parece no que tenemos herramientas, los temas de segundo, yo vuelvo a repetir, son temas complicados, yo no puedo darlos de otra manera”

Docente Matemáticas Escuela A

“Es una comunidad bastante difícil en el sentido de que los chicos están muy solos. Los papás trabajan y lo que no trabajaban no se ocupan demasiado de los chicos. Es decir, les falta bastante apoyo escolar en los hogares. Yo noto que están mucho en la calle, que no, realmente no, no les interesa prácticamente nada de lo que les puedas brindar como educación en este momento. Es decir, no hay nada que los atraiga, que los atrape. Es muy difícil en este momento estar trabajando en una comunidad así porque es como que hay momentos que te sentís realmente, que no sabés que hacer, para dónde salir”

Docente de Lengua Escuela B

A su vez, y como una forma de solucionar las dificultades con algunos alumnos, se realizan acuerdos que permiten al docente mantener el control de la clase, aunque en la medida que ambas partes - docente y alumno -, aceptan la negociación, los jóvenes terminan excluidos de la relación educativa...

“hicimos un acuerdo yo no lo molestaba a él y él no me molestaba a mí a pesar que él sabía que en algún momento tenía que dar la materia.... si la consigna es no molestarme yo no te molesto a vos, vos no me molestas a mí”

Docente de Matemáticas Escuela A

Desde que el objeto de la práctica escolar es la construcción y reconstrucción del conocimiento en jóvenes que concurren a la secundaria, la intencionalidad de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno es definitoria de la relación educativa, lo que pone en evidencia que los intercambios comunicativos en el aula no se deben al azar o a la contingencia, sino que la regulación que realiza el docente es clave, traduciendo y adaptando el recorte de saber que debe ser enseñado en la escuela, escrito en la propuesta curricular. En la cita anterior hay efectivamente una regulación por parte del docente, pero es una regulación encaminada al control del aula y no al aprendizaje. Asimismo, cuando el docente propone o accede a este tipo de negociaciones, está excluyendo del aprendizaje y contribuyendo a la invisibilización de los adolescentes..

De hecho, durante las observaciones de clase, en las dos escuelas, se reconocieron alumnos que como se menciona en el párrafo anterior permanecen “invisibilizados” ante los docentes y algunas veces ante sus mismos compañeros.

A veces, la invisibilización es una estrategia que desarrollan los jóvenes para permanecer en el aula sin ser molestado...

Entrevistador: ¿Que encontrás en la escuela que no encontrás en otro lugar?

Alumno: Mi silencio, no soy de estar callado.

Encuestador: ¿En algún momento de las clases has sentido que el docente o tus compañeros no te presta atención?

Alumno: En si no me prestan atención porque yo no llamo la atención, estoy todo el día callado haciendo lo que tengo que hacer, igual no me interesa que me presten atención o no.

Alumno Escuela A

Por lo anterior, se sabe que algunos alumnos deciden ser “invisibles” y mantener lo que Kessler (2004) denomina un “enganche disciplinado”, por medio del cual se presenta una disposición estratégica en la que *“intentan llevarse bien con los profesores, para que la escuela sea lo más fácil posible, y tratan de tener una buena conducta para poder pasar sin estudiar nada o lo menos posible”* (Kessler, op.cit.:204). También, por las observaciones fue posible detectar que algunos de estos alumnos “invisibles” que no

participan, pueden llegar a ser incómodos para el docente a nivel disciplinar, (el desenganche también puede ser “bardero” según el autor), y es con estos alumnos con quienes se realizan las negociaciones, *“mientras los alumnos no perjudiquen el orden de la clase, no los “molestaban”, aunque estuvieran totalmente desconectados de las materias”* (op.cit.:204).

Las características de las relaciones que se generan entre los actores presentes en el aula tienen una fuerte impronta en los procesos de aprendizaje y, particularmente, en la producción de subjetividad. Como señala Larrosa *“... las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes, no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde afuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismo que ellos mismos deben contribuir activamente a producir”* (1995:287). El enganche y desenganche, así como la invisibilización de algunos alumnos -ya sea por motu propio o por negociaciones con los docentes- no solo irrumpen en la configuración triangular, sino que también afectan fuertemente la construcción de subjetividad que acompaña la construcción de conocimiento.

En las entrevistas realizadas a profesores y a estudiantes, surgió, como factor que afecta la interacción con docentes y alumnos, la vergüenza que tienen los jóvenes de participar, y hablar durante las clases...

“Hay muchos que son vergonzosos entonces no quieren hablar...Y sí, cuando yo pido que un voluntario para leer la lectura, siempre son los mismos. A ver, vos practicá; no, pero yo no sé leer; bueno pero para eso estamos aprendiendo; no pero me da vergüenza. Bueno, respeto su vergüenza, lo dejo pasar a otro alumno que quiera trabajar. Después trato de convencerlo de que trate de hablar, porque hay que hablar”

Docente Ingles Escuela A

“Les cuesta mucho dialogar, les cuesta mucho hablar, comentar. No tienen demasiada lectura comprensiva, entonces, si no comprenden lo que leen, no pueden expresarlo. Y además tienen vergüenza...Tienen vergüenza de hablar, esa es otra situación que tenemos en esta escuela. Les da vergüenza hablar”

Docente de Lengua Escuela B

Entrevistador: Hoy se habla del participar, ¿Que significa para vos esa participación?

Alumno: Si está bien, pero si te da vergüenza o algo no vas a participar porque a mí me pasa

Entrevista: ¿Quisieras participar pero te da vergüenza?

Alumno: Si

Alumna Escuela B

El temor a participar, a hablar en clase, se cuela más de una vez en la descripción que hacen alumnos y profesores de las clases, posiblemente por el miedo al ridículo, miedo a ser evaluados por lo que dicen... El sentimiento de vergüenza –vinculado al de descalificación o de humillación- que experimentan algunos alumnos para interactuar en clase también aporta a la configuración del vínculo educativo.

Relacionamos el sentimiento de vergüenza que experimentan los jóvenes con aquello que Goffman (2006) ha denominado estigma, y que señala a los individuos que están lejos del “deber ser” (que en este caso sería expresarse correctamente, o responder a las expectativas que tienen los docentes). El estigma es, por tanto, la situación del individuo que se encuentra inhabilitado para una plena aceptación social, y “*hace referencia a un atributo profundamente desacreditador*”. Estas cuestiones - vergüenza y estigma - juegan de manera importante en los alumnos, ya que afectan la interacción y por ende el vínculo, en la medida que inhiben a los alumnos a participar y a formar parte de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula. Incluso pueden hacer que se aparten del resto del grupo y del docente, acotando aún más sus posibilidades de intercambio:

“Docente:los chicos no participan por miedo a que el otro se ría, hacer el ridículo entre ellos, y eso influye muchísimo, además ellos tienen mucho miedo a opinar, sí, a dar su opinión personal, les cuesta muchísimo.

Docente Educación Física (Escuela B): Los alumnos se privan muchas veces de contestar o de decir porque saben quién es el que sabe...

Docente Lengua (Escuela A): Pero eso viene de la familia. Prefieren pasar desapercibidos por miedo al ridículo”

Docente Construcción Ciudadana (Escuela A): Yo creo que hay una limitación que es propia del lenguaje pero también, digamos, hay un miedo a ser evaluados constantemente por lo que dicen, también me parece que eso se ve, uno creo que cuando quiere decir que está siendo evaluado que están acá para aprender, decir que todas las opiniones son válidas, también hay un momento en el que me parece tienen miedo a ser evaluados, descalificados tanto por los compañeros como por los profesores, también yo creo que parte de ahí”.

(Fragmento del intercambio realizado con los docentes de las escuelas seleccionadas para el estudio de caso)

De acuerdo con la percepción de profesores, el miedo inhibe a los estudiantes para involucrarse en la tarea, y para dar respuestas en clase, cuestión que, tal como asevera Sen (2001), nos obliga a poner atención en el papel que cumplen las características relacionales cuando se sufren carencias.

Resulta interesante atender a las dos cuestiones que, en apariencia, intervienen en las comunicaciones que tienen lugar en el aula: por un lado, la diferencia entre códigos de docentes y alumnos. Los jóvenes traen de sus hogares el dominio de un “código restringido” (Bernstein, 1996), que no es el que habilita la escuela. Bernstein define a los códigos como principios que regulan los sistemas de significado que nombran la cultura. Basándose en la investigación empírica, el autor estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media, cuyas diferencias no son intelectuales, sino culturales. Los jóvenes pertenecientes a las comunidades populares viven situaciones de desventaja en las escuelas, pues deben abordar aprendizajes abstractos, alejados de su experiencia común y cotidiana, con el uso de medios lingüísticos e información cultural diferentes a las del medio escolar.

Alumna: Las tasitas de la tetera (leyendo), qué dice profe?

Alumno: risas, sos bosta. ¿Qué sos vos? ¿Qué sos vos?

Alumna: Profe que dice ¿tetera o tatera?

Docente: Tetera

Alumna: ¿Qué dice?

Alumna: Tetera

Alumno: no, dice tatera

Alumna: tetera dice señor

Alumno: tetera dice

Alumnas: risas

Alumna: si

Docente: ¿Saben lo que es una tetera?

Alumna: no

Alumno: (otro alumno) la tetera es la tetera, la teta

Docente: ¿a qué se referirá ehh si dice: la tacita la tetera?

Alumno: la tetera

Alumna: al desayuno

Docente: es donde se sirve el té para servir en las tazas

Alumna: Mnmn el pico

Alumno: Ahh una tetera

Fragmento de la clase de Lengua, escuela B

En este fragmento, se visibiliza cómo el sustantivo común “tetera” genera, en el aula, algunos intercambios que incluyen malos entendidos debido a que los estudiantes no conocen el significado de esta palabra, que finalmente la profesora aclara.

En el siguiente fragmento, esta vez de una clase de Geografía, el docente intenta que los alumnos lleguen al concepto de “turismo” como actividad terciaria...

Docente: para qué son los feriados y los días...

Alumno: para quedarse en casa

Docente: ¿Para qué?

Alumno: para descansar.

Docente: está bien, si fuera uno de la clase alta, ¿sí? o de una clase media con trabajo estable, fijo, buenos ingresos ¿donde iríamos a descansar?

Alumnos: a la playa.

Docente: a la playa, a las termas a cualquier lugar, ósea que aparte los feriados son necesarios para fomentar el turismo. Cuando estoy hablando de turismo, ¿de qué actividad estoy tratando?

Alumno: de viajar

Docente: ¿de qué actividad?

Alumno: primaria, secundaria...

Docente: muy bien, de actividad terciaria, entonces, cuando yo estoy hablando de educación estoy hablando de turismo, estoy tratando de que el país, el gobierno, fomenta, invierte en las actividades que... ¿En qué actividades?... terciarias ¿sí?...”

Fragmento de una clase de Geografía, Escuela B

En la interacción, es evidente que los alumnos, por la experiencia que viven en su cotidiano, no han tomado té sirviéndose de una tetera, y no han realizado actividades turísticas, y que cuando hay feriados o tienen vacaciones, el lugar de descanso es la casa. Sólo a partir de que la docente explica, o hace algunas aproximaciones “si fuera uno de una clase media con trabajo estable, fijo, buenos ingresos ¿donde iríamos a descansar? surge la idea de viajar y del turismo. Nuevamente, los códigos restringidos son los que inhiben algunas comprensiones, lo que pone a los docentes en un lugar privilegiado –y necesario- para la habilitación de nuevos significados. No obstante, si los alumnos a menudo permanecen callados, por vergüenza, el proceso de enseñanza sufre un “corte”, y no puede completarse. Los docentes, a menudo, interpretan el silencio de los jóvenes como parte de su “apatía”...

“Es que les cuesta participar, hay mucha apatía acá, por lo menos te hablo de esta escuela, mucha apatía en los chicos, en la gran mayoría”.

Docente de lengua Escuela B

“Puede responder a la falta de vocabulario, esta forma de relacionarse, insultarse constantemente y entonces dentro del salón se está pidiendo que no se trate así, entonces prefieren callarse para que no los sancionen al hablar”.

Docente Geografía. Escuela A

En el estudio “Voces de los pobres”, llevado a cabo en 60 países, se identificó que el estigma de la pobreza es un tema recurrente entre las personas humildes, quienes tratan de ocultar su condición de pobreza para evitar humillaciones y vergüenza. Pero la vergüenza y la humillación pueden aumentar el aislamiento debido a que *“participan cada vez menos en las ceremonias y tradiciones sociales que alguna vez reunieron a las personas y les ayudó a crear y mantener los lazos sociales entre ellas”* (Narayan, D. y otros, 2000), más aún, pueden desgastar las relaciones sociales en la sociedad. En este sentido, siendo jóvenes provenientes de sectores pobres es posible que el aislamiento en el aula sea también producto de su origen social y una manera de evitar pasar por vergüenzas y humillaciones en clase.

Sin embargo, no siempre interactúan de esta manera, en las dos escuelas también observamos clases en los que los docentes construyen con los alumnos otro vínculo, disminuyendo el temor a participar y permitiendo el acercamiento....

Entrevistador: ¿Y cuáles son para ti las clases mejores?

Alumna: Físicoquímica y música.

Entrevistador: ¿Y cómo son esas clases?

Alumna: Divertidas, porque los profesores nos dan confianza...nos dan esa confianza para hablarles, para preguntarles lo que queramos, no sé, son las clases en las que más me divierto, a las que más atención le presto sería, a todas les doy importancia pero son unas de las que más me gustan.

Entrevistador: ¿Y cómo son esas clases?

Alumna: Nos dan los temas, nos los explican y hasta se sientan con nosotros ayudarnos a resolver los problemas.

Alumna Escuela B

Entrevistador: ¿Con que profesores te llevas mejor?

Alumna: Con la de físicoquímica, construcción de la ciudadanía y biología

Entrevistador: ¿Y por qué te llevas mejor con esos docentes?

*Alumna: Porque hablo con ellos, con otros profesores no porque no hablo,
pero con ellos hablo y les tengo una confianza y con el de música también.
Alumna Escuela A*

Como lo menciona la alumna, un vínculo de confianza rompe con la distancia que no permite al alumno interactuar, y a su vez, contribuye con el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, son alumnos que se hacen visibles ante el docente; y docentes que no renuncian a enseñar, por difícil que sea el contexto.

Bibliografía

Astolfi, J. (2002). *Aprender en la Escuela*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

Feldman, Daniel (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación. www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona: Paidós-M.E.C.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. 1ª ed 10ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. En *Revista Alternativas* Año 4, Nº17. UNSL. Argentina.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito Amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Narayan, D., Chambers, R., Shah, M.K. y Petesch, P. (2000). *Voices of the Poor: Crying Out for Change*. New York: Oxford University Press for the World Bank.

Poggi, M. (2000). *Instituciones y trayectorias escolares : replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires : Santillana

Tizio, H. (2001). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Núñez V. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.