

Adultificación del presente y des-dichamiento en el capitalismo flexible Expectativas, conversación e intervención posible.

Claudia Fonseca- Sergio Riquelme¹.

Resumen

Aprender ha devenido imperativo de sobrevivencia en el capitalismo flexible. Dicho absoluto se ha traducido en las últimas décadas en Chile en políticas educacionales neoliberales. Estas políticas pretenden que, tanto los que se hallan fuera, como los que están dentro del espacio y tiempo escolar, puedan responder eficazmente a dicho desafío. El acontecer educativo consistiría en redimir a las subjetividades, proyectándolas al tiempo -futuro- de la adultez. El sujeto niño/a -a priori inscrito como deficitario y, por tanto, necesitado de prácticas de regulación aquí y ahora para *llegar a ser alguien* en función del mañana- se transformaría en competente y entusiasta gerente de la auto-regulación del propio yo y, a partir de esa administración, en agente de un aprendizaje efectivo. En este contexto, a través de expectativas de aprendizaje, prescritas por discursos curriculares, se aspira a que la escolaridad prepare a los sujetos para vivir *en* el cambio.

Esta ponencia analiza relatos de un equipo de profesores/as trabajando en contextos de pobreza urbana en Santiago de Chile² con sujetos categorizados como *desertores escolares*. Se argumenta que dichos relatos razonan - (re)producen- el presente de esas singularidades en función de discursos e intereses futurocéntricos ajenos a los sujetos a reinsertar en la escuela. Así, la *adultificación* del tiempo presente, implicaría la corrosión de la experiencia escolar entendida como *pausa para la reflexión social aquí y ahora* y, por tanto, el *desdichamiento* de las subjetividades.

¹ Sergio Riquelme. Ph.D. ©, Pontificia Universidad Católica de Chile, Académico Facultad de Educación, Chile. slriquel@uc.cl

Claudia Fonseca, Lic. en Educación- Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente Coordinadora Proyecto de Retención Escolar. La Florida, Santiago-Chile. claudiafonsecac@gmail.com

² Equipo del proyecto de Reinserción Escolar ejecutado por la ONG La Casona de los jóvenes. Organismo colaborador MINEDUC-Chile.

Finalmente, a la luz del análisis propuesto, se vislumbran experiencias de “conversación hacia adentro y hacia afuera” que, quienes trabajan con *desertores/as-desertados/as* del espacio-tiempo escolar, podrían considerar para contribuir al diseño de intervenciones *posibles*, esto es, responsables y pertinentes a las singularidades.

Palabras clave: capitalismo flexible, escolaridad futurocéntrica, deserción escolar.

Introducción

En los últimos años se han propiciado políticas neoliberales – proyectos de reinserción escolar- que apuntan a compensar aquello que la escuela no ha posibilitado en algunos/as niños/as: la vuelta al espacio-tiempo escolar, la progresión y retención en la trayectoria escolar. Sin embargo, en el marco del capitalismo flexible los sujetos son convocados a auto-regular y auto-gestionar sus subjetividades. En relación al capitalismo flexible, Sennett (2000) plantea que:

...el término flexibilidad se usa para suavizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida. De hecho más que abolir las reglas del pasado, el nuevo orden implanta nuevos controles, pero éstos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo es (...) un régimen ilegible de poder (p.10).

Los/as educadores/as de la eufemísticamente llamada *sociedad del conocimiento* hemos devenido *singularidades atrapadas -incluidas-* en un “triángulo de intereses e imperativos” naturalizados como sentido común “no sólo verdadero sino *obviamente* verdadero” (Pring, 2004, p. 153)³, a saber: “... ser *catalizadores* ... de las oportunidades y prosperidad que promete...; ser... *contrapuntos* de... sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública; ser *víctimas*... en un mundo en que las crecientes expectativas en la educación se resuelven con soluciones estandarizadas” (Hargreaves,

³ Traducción libre del inglés.

2003, pp. 20-21). Dichas fuerzas en competencia, sus interacciones y consecuencias, como señala Hargreaves, informan actualmente el significado y posibilidad de la profesión pedagógica. El profesor/a desde esta perspectiva se configura como promotor de modos de regulación que atraviesen las subjetividades –en el espacio y tiempo escolar- en función de discursos futurocéntricos.

Asimismo, aprender ha devenido *imperativo de sobrevivencia* en un mundo crecientemente complejo que demanda sujetos capaces de (re)producir aprendizaje al servicio de soluciones efectivas. Ahora: “El fracaso en este campo constituye... el tema central de la problemática mundial... aprender se ha convertido en un asunto de vida o muerte” (Botkin et al, citado en Naranjo, 2007, p. 196). Y a pesar de los contrapuntos posibles al cariz salvífico y totalitario otorgado al aprender⁴ asistimos al *aprendizamiento de la educación*, esto es a:

La transformación de un vocabulario educacional en un lenguaje de aprendizaje... en muchas discusiones contemporáneas acerca de la educación [hay] una notable ausencia de atención explícita para lo que es educacionalmente deseable. Hay mucha discusión acerca de procesos educacionales y su mejora, pero muy poco acerca de lo que se supone que tales procesos generarán [como] acerca de lo que constituye una buena educación (Biesta, 2009, pp. 36-37)⁵.

Ahora bien, las políticas neoliberales, inspiradas por los imaginarios de la democracia y la cohesión social, aspirarían a fortalecer experiencias educacionales inclusivas. En efecto, el caso chileno de las últimas dos décadas evidencia que temáticas como la diferencia, la integración y la diversidad se han instalado en el discurso de las políticas locales, siendo la escuela y sus profesores/as los *agentes* encargados de atender las demandas de una sociedad que incorpora crecientemente en su glosario las nociones subjetividad y pluralismo (cf. LGE, 2009), que respondería a introducir en los sujetos niños/as nociones para pensar y vivir en contextos de cambio. Sin embargo, esto último se tensiona con los referentes que se han establecido para pensar en contextos cambiantes, en estas políticas, ya que se presentan “...conceptualizaciones, supuestos y

⁴ Naranjo señala: “Yo prefiero... hacer hincapié en el “desarrollo”... si continuamos como gusanos, rehusando convertirnos en mariposas, acabaremos destruyendo nuestro medio ambiente y devorándonos los unos a los otros” (2007, p. 196).

⁵ Traducción libre del inglés.

marcos reguladores y normativos para pensar y actuar la diferencia...” (Infante, Matus y Vizcarra, 2011, p. 144). Asimismo, la concepción de aprendizaje está ligada a discursos de estandarización, progresión ascendente y futurocéntrismo.

Dicha agenda aspira a que “los que han estado afuera, por fin logren estar dentro”⁶ del espacio-tiempo escolar, para que, al ser *incluidos*⁷ y *re-tenidos*⁸, puedan devenir efectivos “sujetos de aprendizaje” (Hopenhayn, 2000, p. 14). En este marco, las políticas (proyectos) de reinserción escolar implementadas, buscan que los “desertores escolares” vuelvan al espacio-tiempo escolar. Estos sujetos nombrados como desertores, son considerados desde estas políticas como deficitarios, vulnerables económicamente, cognitivamente, etc. Desde estos parámetros, estos niños/as son intervenidos por equipos multidisciplinares (profesores/as, psicopedagogos, trabajadores sociales, etc.) que a través de prácticas de regulación de carácter pedagógico y psicosocial buscan que estos/as vuelvan a la escuela como un modo de auto-regulación en el cual el niño/a debería convertirse en gestor efectivo de su aprendizaje, y terminar los doce años de escolaridad en función de un mañana.

Las maneras de nombrar a estos sujetos, y los modos de gestión y regulación de los cuales se presentan como meros objetos, fijarían a estos niños/as a demandas que no le pertenecen, y obstaculizaría la mirada/escucha efectiva (=afectiva) que un profesor/a que puede intentar de la relación de alteridad a la base de toda intersubjetividad. En este sentido, se invisibilizaría las singularidades y la experiencia pedagógica.

Análisis de los relatos de un equipo de reinserción escolar

El análisis se organizó a partir de dos preguntas: ¿Cómo es nombrado el sujeto niño/a a reinsertar en la escuela?, ¿Cómo es razonado el sujeto niño/a a reinsertar en los relatos del equipo? Al interior de cada una se distinguen desafíos y tensiones que el equipo ha debido abordar en las intervenciones del proyecto de reinserción escolar.

⁶ Se debe esta distinción a las reflexiones de Carlos Skliar acerca del “estar juntos” en instituciones educativas.

⁷ Epifánicamente descubrimos que: *el origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de... in-clausere... enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio* (Skliar, 2008, p. 6).

⁸ Entre otras acepciones, la RAE señala: *Impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca; Imponer prisión preventiva, arrestar; reprimir o contener un sentimiento, deseo, pasión.*

1. ¿Cómo es nombrado el sujeto niño/a a reinsertar en la escuela?

El equipo de trabajo del proyecto de reinsertión escolar releva relatos totalizantes de “vulnerabilidad”, “pobreza”, “dificultades”, etc., para nombrar y delimitar los contornos de un sujeto previsto como deficitario. A partir de estas maneras de nombrar, estos/as otros/as a reinsertar se visibilizan prácticas de regulación en función de la re-escolarización.

Respecto al “vulnerable”, Fernando señala: “...frente al tema de los derechos está débil... sus derechos no se le están respetando... Frente a eso tiene una vulnerabilidad social... no tienen espacio en sus casas, viven hacinados, su situación de padre o madre es tremendamente compleja...” (pp.4 y 5). En este relato los sujetos a reinsertar se tornan legibles al ser nombrados como “deficitarios”: su fragilidad es denotada como vulnerabilidad de derechos y asociada a carencias materiales. Baker (2000) plantea que “Las categorías de déficit... Se encuentran... llenas de niños... etiquetados como <<minoría>> y <<pobre>>” (p.163). Por tanto, en el relato expuesto, la vulnerabilidad y el vulnerable, se estarían asimilando “...a la condición de pobreza...una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo...” (Perona, Crucella, Rocchi & Silva, 2000, s.p).

Otra manera de nombrar a estos/as sujetos, es a partir de las “dificultades”: “No es que estos jóvenes no aprendan, son muy inteligentes, la mayoría... con qué destreza desarrollan habilidades matemáticas, pero tienen... dificultades en lectura...en las TICS son genios...” (Fernando, p.5). Este relato presenta una manera que inscribirían a los/as sujetos como “un todo”, desvaneciéndose sus singularidades. Los discursos que atraviesan estos relatos “...fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales...)...una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación” (Rattero, 2009, p.171).

A partir de dichas maneras de nombrar a estos niños/as, se plantean prácticas de regulación para re-escolarizarlos. En relación a esto Tatiana dice, “...los chicos no desean volver al colegio, los vamos a buscar, los llamamos, los incentivamos a hablar con los padres hacemos lo que sea pero no lo desean, y la familia tampoco lo desea o lo apoya en

algunos casos” (p.11-12). El equipo ejecuta prácticas de regulación sobre estos sujetos, a través del seguimiento individual de cada niño/a, ir a sus casas a buscarlos para llevarlos al programa de reinserción y promover en ellos que vuelvan al espacio-tiempo escolar. Sin embargo, desde el relato de esta profesora estos/as no desearían volver a la escuela. Por otra parte, la profesora agrega en relación al deseo, “...los chicos, me da cuenta que se puede provocar ese deseo por leer y escribir, que ya es difícil y que ya hay un chico, se siente, mediante el trauma... que uno reconoce que existe, está totalmente bloqueado en sus capacidades de conocer” (Tatiana, p.12). Para esta profesora, el deseo por leer y escribir se puede provocar o incentivar a través de las prácticas de regulación que ellos implementan en la cotidianidad del proyecto con estos niños/as. Sin embargo, este deseo al que se refiere Tatiana, sería un resultado de las maneras de intervención que están fuera de los sujetos a reinsertar en la escuela, y que responderían a los objetivos de dichos proyectos, es decir, a una adultificación y proyección de la escolaridad ligada a fines que han sido construidos al margen de la experiencia de los niños/as.

2. ¿Cómo es razonado el sujeto niño/a a reinsertar en los relatos del equipo?

A partir de los relatos del equipo se presentaron discursos futurocéntricos para argumentar la reinserción escolar de los niños/as del proyecto. Estos relatos centran en los estudios, el conocimiento como una posibilidad de ser “alguien” mañana y tener expectativas laborales, un futuro que sería capturable a través de la escolaridad que diluiría la experiencia pedagógica en el presente, en función de una mirada futurocentrista de la educación.

Sobre lo mencionado Fernando expone: “Es importante que estudies porque el día de mañana te van a pedir estudios, al margen de la institución, de la escuela, si tu tuviste múltiples problemas, lo que yo he intentado inculcar, el conocimiento no es la escuela, el conocimiento está aquí en cada momento, independiente de que la escuela exista o no” (p.12-13). En este relato, el profesor pone los estudios y el conocimiento como algo que se te pide socialmente, como si fuera un capital sólido que permite alcanzar (asegurar) el futuro desde un presente. Bauman (2005) plantea que, “el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida que en que ofreciera conocimiento de valor duradero (...) En nuestra <<modernidad

liquida>>, las posesiones duraderas, los productos que supuestamente uno comprobaba una vez y ya no reemplazaba nunca más (...) han perdido su antiguo encanto” (p.26). En esta línea, el conocimiento adquirido por los estudios estaría en un constante desvanecimiento, no implicaría el aseguramiento o tan deseado alcance del futuro.

Por otra parte, sobre el cumplimiento de los doce años de escolaridad, Fernando plantea que:

...a la larga vamos a lograr que ese joven pueda salir de cuarto medio, pueda terminar su enseñanza en SELLA, pueda terminarla, a lo mejor no va ser de buena calidad, pero a lo mejor su proyecto de vida va variar, va cambiar frente a esta sociedad, una inversión desde el punto de vista, que de alguna manera va ser una persona de velo alto.... A lo mejor no en un gran desarrollo laboral pero a lo mejor en un trabajo que va aparecer de forma digna (...) Es ahí cuando planteo la necesidad del cumplimiento de la ley de los doce años, que tenemos en Chile, que tratamos de cubrirlo y hacerlo llegar a través de programas (p.8).

El estudiar, el objetivo de los doce años de escolaridad se pone como objetivo crucial, que modifica el proyecto de vida de los sujetos, y que implicaría la expectativa de obtener un trabajo “digno”, una posición que parece ser posible solo a través de la obtención de estudios, del cumplimiento de la escolaridad. En relación a esto Bauman (2005) plantea que, “cuando se considera como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se <<consigue>>, completa y terminada, o relativamente acabada (...) La implicancia es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado...” (pp. 24-25). En este sentido, a partir de lo expuesto por este autor y en relación a lo mencionado por un miembro del equipo de reinserción, se presenta una concepción de la educación como trampolín, que permite mirar hacia el futuro, un producto que conllevaría a tener un conocimiento que permitiría un ascenso social. Sin embargo, estos discursos de futuro ligados al aprender, a la escolaridad, invisibilizan, corroen la experiencia pedagógica que estaría implicada en la reinserción escolar. Se denota una impaciencia ante el tiempo presente, porque se busca trazar el futuro de estos niño/as en el aquí y ahora, negando la posibilidad de pensar la reinserción en un presente sin supuestos de adultificación, es decir, una experiencia pensada con y desde la subjetividad.

Cierre (temporal) de la conversación.

A la luz de los relatos considerados, se develaron maneras totalizadoras de nombrar al sujeto niño/a (“desertor”, “vulnerable”, etc.). Ello diluiría las singularidades reduciéndolas a un solo nombre, un solo rostro, un solo cuerpo, todo ello para un mismo futuro. Asimismo, se visibilizó un razonamiento sobre la reinserción escolar centrada en expectativas de futuro, e intereses adultocéntricos. En suma, los profesores/as y sujetos a reinsertar aparecen domesticados por la misma normatividad que, históricamente construida, se ejerce sobre las diferencias, naturalizadas como inevitable destino deficiente en cuanto a expectativas de conocimiento, de futuro.

En este contexto, emergen deseables “conversaciones hacia adentro y hacia afuera” de nuestros equipos pedagógicos de reinserción escolar. Desde la etimología, al conversar podemos: danzar, dar vueltas con otro en torno a algo, acoger relaciones nuevas con una otredad que dejemos emerger como admirable en su singularidad (cf. Giannini, 1993; Maturana, 2003). Conversaciones, entonces, que nos faciliten soñar con buscar modos de sin asimilar, sentidos (en común) que nos permitan acoger las *pro-vocaciones* de las subjetividades como invitaciones a la *asistencia*, esto es hacernos plenamente presentes aquí y ahora para este sujeto, y de este modo, irrumpir en los discursos futurocéntricos que corroen la experiencia pedagógica que se da en un tiempo-espacio presente. Conversaciones que, al decir de De la Vega (2008), nos permitan *enseñar* (mostrar que habría mundos posibles y deseables) en función de las necesidades de estos/as desertados de la escuela.

Hacia adentro de nuestros equipos, podemos cultivar un *lenguaje moral sofisticado* que desmantele discursos que han llegado ser desmesuradamente racionalistas, gerenciales y estrechamente orientadas a resultados. Experimentamos, así, crecientes dificultades para nombrar las problemáticas de contextos educacionales normalizados por el discurso neoliberal (van manen, 2000, pp. 315-316). Consecuentemente, estas conversaciones exigen, primero, *pausar para pensar*. Cultivar *calma* y virtud (fortaleza) contemplativa, recuperar la experiencia de la escuela en su sentido etimológico: ocio, recreo, tiempo libre (Giannini, 1993; Pieper, 1998) sin dis-tracciones para pensar la enseñanza de modo pertinente y hospitalario para con las subjetividades. Para ello debemos *abrir* nuestros glosarios y re-em-palabrar-nos: “modificar nuestra biblioteca, dejar entrar otras firmas y otros textos, introducirnos en otras formas de decir y de pensar, en otras formas de leer que sean más sensibles a la experiencia...” (Larrosa,

2009, p. 192). Así podremos reconsiderar con lo que hasta ahora hemos asumido como incuestionable.

Hacia afuera, nuestras conversaciones tendrían que ver con el modo en que vivamos el encuentro con estos sujetos a reinsertar. Los educadores, antes que gerentes, entrenadores o “deliverers” (Pring, 2004, p. 12) de un curriculum prescrito, somos *profesores*: profesamos fe en la singularidad confiada y en el im-pre-decible *curriculum vitae* que esa singularidad *desea* recorrer con el apoyo del profesor/a. Este profesar, que complejiza, si bien no necesariamente niega, el mero facilitar, *andamiar* o instruir, nos interpela: “¿qué sé y qué puedo decir de este otro niño/a?”. Derrida sugiere que: “... nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?»... [lo que] consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición»” (1997). En definitiva, nuestras conversaciones, relevarán lo que olvidamos cuando entramos al perverso juego de descubrir, conocer e inventar las subjetividades: “los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua. La infancia entendida como algo otro no es lo que *ya* sabemos, pero tampoco es lo que *aún* no sabemos” (Larrosa, 2000, p. 166). Asimismo, podemos desear vivir ya no como sujetos incluidos –enclaustrados– en el aula, sino florecer al mismo tiempo florecer como *intelectuales amateur* (Said, citado en Kanu and Glor, 2006, pp. 102-14).

En suma, podríamos soñar intervenciones pedagógicas que sean un eficaz *dar la palabra* (Larrosa, 2003, p. 653ss) a este otro, que siendo infante (mudo en su etimología) se torna autor de su propia palabra, decidiendo, en tanto sujeto, ser quien desee ser y *de-morar-se*.

Para cerrar (de momento) este emplazamiento creemos que:

Ciertamente todo esto es más fácil de formular, de soñar, que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de la exploración de nosotros mismos y de nuestra relación con lo otro y con los otros para ir abriendo la realidad (Contreras, 2009, p. 10).

Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Baker, B. (2000). La <<infancia>> en el surgimiento y discusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Biesta, Gert. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Chile, Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación* (LGE) N° 20.370. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de: http://www.anepe.cl/gobierno_transparente/pdf/ley20370_lge.pdf
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Derrida, J. (1997). El principio de hospitalidad. En *Le Monde*. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm
- De la Vega. (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Giannini, H. (1993). El ocio: madre de las virtudes éticas. *Revista Universitaria*, 39, pp. 28-31.
- (2007). *La metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hopenhayn, M. (2000). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC*, (2), 12-25.
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista Universidad de Talca*, 26 (2), 143-163.
- Kanu, Y. and Glor, M. (Winter 2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4, 2.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- (2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. (10a ed.). Santiago de Chile: JC Sáez.
- Naranjo, C.(2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Indigo-Cuarto Propio.
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. & Silva, R. (2000). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. (7ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Pring, R.(2004). *Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sermaestro_rattero.pdf
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1-17.