

Dispositivos pedagógicos y formas en que transcurre el tiempo en el espacio áulico en contextos de pobreza urbana: Usos y significaciones.

Roldán Sandra Liliana
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Unidad Académica Caleta Olivia.
Santa Cruz-Argentina
sandralilianaroldan@gmail.com

Mesa 5. Tiempo, espacio y subjetividad.

Introducción

En los tiempos que acontecen, variadas producciones académicas del campo de la investigación educativa postulan que la escuela está mutando, variando (Duschatzky, 2007; Baquero y otros 2013, Simons, 2008). En la misma dirección pero desde otras herramientas conceptuales, Grinberg (2008) nos propone considerar a la escuela como un dispositivo pedagógico en proceso de reconfiguración. Aludir a la idea de “reconfiguración” supone en primer lugar asumir que, en tanto dispositivo de gobierno y de subjetivación produce orientaciones o encauzamiento de las conductas (como de las contraductas) pero que, al adentrarnos en la vida cotidiana de las escuelas podemos no encontrar los rasgos que caracterizaron a la escuela moderna en tanto dispositivo de disciplinamiento. Al mismo tiempo, la enunciación hecha en el tiempo presente acompañada de un gerundio, nos indica que estamos ante un proceso. Algo que está siendo, a diferencia de algo que es, puede asumir diferentes formas que aún desconocemos o si las conocemos, ignoramos sus efectos. La escuela entonces, resulta un territorio a ser explorado en el presente. En segundo lugar, la expresión también nos indica que esa escuela moderna que conocimos y de la cual las investigaciones han dado cuenta de sus efectos (Varela-Uría, 1991), aún está y algunas de sus formas perviven y se tensionan con el presente.

Ahora bien, uno de los aspectos centrales a considerar en esa transformación, está ligado a los procesos de reconfiguración de las dinámicas urbanas y territoriales propias de fin de siglo XX e inicios del XXI, en términos de la metropolización selectiva (Prevôt-Schapira, 2001; Grinberg-Venturini-Pérez, 2012). En ese punto entendemos que la pregunta por las prácticas escolares y las formas que adquiere el devenir del tiempo, requiere cada vez más ser indagada en territorio para poder pensar las constantes que perviven como las singularidades que la atraviesan. Las investigaciones de la década del '70 y los '80 nos advertían sobre los procesos de división y segmentación del sistema educativo (Baudelot y Establet 1990, Braslavsky, 1985). Hacia principios del siglo XXI estas dinámicas se han profundizado al compás de la fragmentación urbana (Tiramonti, 2004; Veleda 2012). Así en las ciudades, "las distancias entre las clases sociales se profundizan y los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes, a la vez que se pierden las características de sociedad integrada" (Veleda, 2012:58). De esta forma, si atendemos a estas transformaciones, los procesos de reconfiguración de los dispositivos pedagógicos involucran procesos de homogeneización de la matrícula escolar según el emplazamiento territorial a la vez que de heterogeneización entre fragmentos. Específicamente, en el sistema educativo de la provincia de Santa Cruz la escolarización se caracteriza por una oferta escolar estatal diferenciada que muestra "indicios de fragmentación y desigualdad educativa, en cuanto que escuelas emplazadas en lugares con una baja privación material de sus ocupantes son ofertas potenciales, no sólo de los sectores circundantes a la misma, sino también para toda la ciudad. Por otro lado, las escuelas emplazadas en sectores de la ciudad con mayores privaciones son oferta potencial para los habitantes circundantes a la misma y generalmente, se encuentran en los barrios y con mayores índices de repitencia" (Pérez, 2012).

En el caso que nos ocupa, la escuela está emplazada en uno de los sectores de la ciudad con más privaciones y su rasgo distintivo –por el que es referenciada en la localidad- está dado por recibir una matrícula básicamente compuesta por hijos de migrantes (bolivianos, zóngaros, dominicanos) y de integración de niños/as discapacitados/as. Vale señalar que el trabajo de campo se desarrolló en los momentos de cierre de asignaturas y de evaluación y, del proceso de reforma de la

escuela secundaria puesto en marcha en la provincia¹ de santa cruz a fines del 2012. Entonces, si la escuela se está reconfigurando, la pregunta que orientó la mirada en el trabajo de investigación consistió en indagar sobre los procesos de reconfiguración de la vida escolar, especialmente desde el espacio del aula atendiendo específicamente a las formas en que transcurre el tiempo pedagógico y a las acciones, y procedimientos que marcan o signan el tiempo de la clase escolar desde el punto de vista de la regulación.

1. El transcurrir del tiempo en el aula.

Una vasta producción académica está dando cuenta de los cambios culturales, políticos y económicos acaecidos en las últimas décadas. La dinámica capitalista de acumulación flexible con los consiguientes cambios en la organización de la producción y en los ciclos de comercialización, las formas de regulación política y los debates sobre los efectos de una economía y cultura globalizada, junto a las incidencias de las TICS y los medios de comunicación masiva -sólo por mencionar algunos- dan cuenta de la profundidad de la mutación social en la que estamos inmersos. Un mundo que parece haber jaqueado -especialmente a los adultos- nuestras propias formas de entenderlo y de actuar en él. Harvey (2004:266) nos señala que "(...) Durante las fases de máxima transformación, los fundamentos espaciales y temporales para la reproducción del orden social sufren la más severa desorganización". Siendo tanto el espacio como el tiempo constitutivos a nuestra propia humanidad esto implica cambios profundos en nuestras prácticas culturales, en nuestros sentires y formas de percibir. Cambios que dejan verse inclusive en nuestras formas de amar si recordamos lo que Bauman nos señala en su obra Amor líquido. Usando sus expresiones, amores líquidos en sociedades líquidas.

Al respecto, Bauman nos señala (2005-124-125) que en una sociedad sólida "el tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto masividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos importante, la mano de obra permanente

¹ La provincia de Santa Cruz es una de las últimas provincias en implementar la enseñanza secundaria según la Ley de Educación Nacional

“fijaban” el capital” Tiempos rutinarios que también se encontraban en la escuela. El célebre trabajo de Jackson dio cuenta de ello y del aprendizaje que allí ocurría. Pero ¿qué encontramos de ese tiempo en la escuela?

Si tomamos de la escuela el tiempo y las normas que regían el ingreso al aula apenas iniciado el día, éstas han variado. Ya en el trabajo de Grinberg (2006:14) “encontramos que lo que no se observa, es la sensación de aprovechamiento del tiempo, de apuro, del tiempo útil”. En el caso que nos ocupa, durante la estancia en la escuela, pudimos observar escenas escolares como la siguiente:

“llego a la escuela y estaciono en frente a ella. Hay mucho movimiento de autos. Veo a dos de los chicos del curso que están en la esquina. Miran hacia la escuela, se esconden, vuelven a mirar y vuelven a esconderse. Los veo reírse. Ingreso a la escuela. Veo a los alumnos que están formados en filas. Me paro detrás de las filas, al lado de la puerta de ingreso y hacia mis costados hay un número de alrededor de 15 chicos. Pasan dos chicos a izar la bandera. Una docente se para al lado de la bandera y les dice: cuando era chica pasar a izar la bandera era un privilegio. Es el símbolo de la patria. Es ser argentino. Si no respetamos los símbolos, qué podemos esperar?... no sé...Bueno, que tengan una linda mañana, que aprendan. Los alumnos se desplazan hacia las aulas, un grupo comenzamos a subir las escaleras. Giro y busco a los estudiantes que vi en la esquina, no están en el hall. Dialogo con un maestro(...). Ingreso al aula, algunos estudiantes se acomodan en sus bancos, otros se quedan parados hablando. Me siento en el banco habitual. No hay ningún docente en el aula. Los dos estudiantes que vi afuera, ingresan al aula sonriendo y se acomodan en sus lugares habituales. Comienzo a escribir en mi cuaderno de campo. Un estudiante se para detrás de mí intentando ver qué escribo(...). Comienzo a dialogar con una estudiante, arreglo una entrevista con ella. Algunos chicos prenden su netbook otros están parados hablando. La puerta del aula está entreabierta. Ingresan la preceptora y pregunta en voz alta ¿quiénes tienen que terminar la evaluación de historia?. Dos estudiantes se acercan a ella. La preceptora se acerca hasta mí. Comenzamos a dialogar (...) le pregunto cómo es la asistencia de los chicos a la escuela y me responde “Nunca están todos. Y en el 8vo c es peor, 6 chicos asisten de 22.” Continuamos el diálogo pero ahora sobre su situación en otra escuela (...) Se va. La estudiante con quien había arreglado para hacer una entrevista se para al lado mío y comenzamos a dialogar (...)Siendo las 9:17, ingresa una profesora que dice “hace frío acá”. Empieza la clase de historia”

Si analizamos el momento del ingreso a la escuela nos encontramos que es una constante la llegada tarde de los estudiantes. Lo que en la vieja escuela significaba una exposición ante compañeros por la llegada tarde o tener que dar cuenta de las razones, ya no ocurre. De aquí que sea comprensible la actitud de los dos estudiantes de la escena seleccionada. En la forma de entender y vivir la escolaridad, no es una norma rígida el cumplimiento del horario de ingreso, lo que se expresa en el enunciado de la preceptora sobre el nivel de inasistencias en los cursos.

Si Tal como afirma Harvey (2004:265) “[...] Las prácticas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales” podríamos decir que no es neutral esta variación que encontramos. Un elemento más resulta interesante respecto a la situación descrita y es cómo se expresa ésta situación en el uso del espacio, las formas en que se mueven los cuerpos. La puerta siempre entreabierta del aula se conjuga con los movimientos y desplazamientos dentro del aula y hacia fuera del aula. Esté o no un profesor/a, es una constante pararse y hablar entre ellos, con un caminar tranquilo y rostros relajados. La excepción es el llamado de atención por parte de algún adulto (sea profesor o preceptor).

Pero pasemos ahora al tiempo de un día escolar. ¿Cómo transcurre y qué ocurre mientras transcurre? En primer lugar, en la escena descrita, nos encontramos que en ningún momento hubo una instancia de explicación, de información sobre la situación de esa hora escolar. Transcurrió más de una hora y media sin algún tipo de orientación o norma sobre qué hacer allí o alguna explicación inicial que diera cuenta de las razones de ese tiempo sin prescripción. No encontramos la clásica orientación del uso de un tiempo libre, la que podría incluir “el hagan lo que quieran, porque es hora libre”. Los estudiantes autogestionan el uso de ese tiempo, lo que también se vincula con el constante desplazamiento de los estudiantes dentro del aula. Algunos estudiantes optan por usar las netbooks, otros se agrupan y dialogan entre ellos, otros optan por observar el trabajo o bien dialogar con quien les era un extraño en el aula, en este caso, quien hacía un trabajo de investigación. La existencia de estos tiempos permitió que fuera posible la toma de entrevistas en la misma aula. Un tiempo tan laxo que incluso, pudimos hablar con

la preceptora sobre su trabajo en dos escuelas y sobre su vida personal. De alguna forma, todos/as los que estábamos en ese espacio buscábamos dar una orientación a esas horas. Quizás encontramos aquí, algo de lo que Bauman (2012, 176) nos señala sobre uno de los rasgos de la modernidad tardía respecto del “permanecer en movimiento”. En la lógica del dispositivo pedagógico, podemos encontrar entonces lo que Grinberg (2006:6) nos señala: “Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al self, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas.” En este sentido los estudiantes están en movimiento constante porque deben moverse puesto que son ellos los que deben darse a sí mismos una orientación respecto del uso del tiempo.

La característica de un tiempo flexibilizado, también lo encontramos aún con la presencia de un profesor/a. Veamos la siguiente escena:

“Empieza otra asignatura. Cambian de posición los bancos, mientras el grupo de la izquierda del aula reacomoda los bancos como para trabajar en grupo, el grupo del medio queda igual y V1² se va hacia el grupo de la derecha al fondo y se sienta junto a V3 y V5. El profesor coloca fecha y aclara tema nuevo “calor y temperatura”. Un alumno (V2) se sienta en el escritorio. El profesor reparte un libro por grupo al mismo tiempo que dice “cuiden los libros que están medios averiados”. Les indica que vean la pág. 42 del libro. Está parado en el medio de los dos grupos del lado derecho del aula. V2 se dirige a la puerta y coloca una silla para que la puerta no golpee por la corriente de aire. N1 lee las preguntas del libro. V2 se retira del aula y saca la silla. V6 dice “el aula está muy deteriorada... las ventanas... las puertas”. V3 se escucha que dice “la temperatura ambiente” y pareciera estar tomando apuntes en la netbook. N³2 entra con la preceptora y dicen que se retira para ir a los intercolegiales. Qué temperatura pasa el agua de estado líquido a gaseoso? pregunta el profesor. No hay respuestas. El profesor recuerda los estados de la materia. Pregunta ¿qué es sólido? Una niña dice al tiempo que lee “los materiales se encuentran en estado sólido si...” El profesor dice “copiaron la pregunta?...Para

² V= varòn y la numeración reemplaza los nombres de los estudiantes.

³ N= nenas y la numeración reemplaza a los nombres de las estudiantes.

empezar... y lee algo de la pág42. Se escucha a V6 que dice "cerrala más fuerte si querés". El profesor dice "a ustedes siete no los escucho leer... para qué tienen un libro? Usted no repita lo que digo le dice a V6. Se escucha que el profesor dice Vení (con tono fuerte). Se escucha a V3 que dice "naa que ver" y a V6 que dice "más fuerte" jajaja dicen los del grupo de los siete varones. Hay tres netbooks prendidas. Se escucha una campana. V3 dice chau. El docente "ya me voy"... nombra el apellido de un varón y dice bájese! Qué hace ahí? (el estudiante está mirando por la ventana), me mira y dice "hoy estuvieron tranqui".

En esta escena encontramos varios aspectos interesantes: 1. Frente a una tarea grupal, sólo el grupo de la izquierda reacomoda los bancos para un trabajo de esa naturaleza. No ocurre lo mismo con los demás grupos que quedan en la disposición inicial. 2. Hay una intención del profesor de que los estudiantes trabajen en equipo para la realización de una actividad basada en preguntas a responder según una actividad del libro. 3. El tema se inicia sin que medie algún punto de partida previo, algún "antes" que dé cuenta de la secuencialidad prevista en una planificación. Como en las restantes clases observadas, no se anuncia el por qué o para qué, no se establecen tiempos para la realización de las actividades, cuando el docente enuncia preguntas no son contestadas y la clase finaliza sin que sepamos cómo se ha de seguir, qué se espera de ello y para cuándo. Nuevamente los alumnos pueden salir del aula, hacer tareas o no, sin que afecte nada o a nadie o, por lo menos, no parece ser una conducta sancionable.

Si hay algo que sabíamos de la escuela y que es el ABC de la tarea pedagógica es: a un objetivo, un contenido, un tiempo, una actividad, una evaluación a su debido tiempo. Este tiempo de secuenciación y que marca un ritmo en el trabajo escolar es el que no encontramos. El contenido pasa rápidamente, tanto como lo es el ritmo de circulación de la mercancía en el mercado. Junto a Harvey (2004:316) podemos decir ahora "La noción de que todo lo sólido se disuelve en el aire rara vez ha estado más presente". Especialmente si lo pensamos desde una institución educativa que presupone otro tiempo al tiempo de las mercancías. El conocer, el pensar, requieren de un tiempo a la vez que, en ese tiempo, se viven sensaciones de displacer y placer, esfuerzo y alegría, desacomodación, deseo. Siguiendo a Harvey "en el reino de la producción de mercancías, el efecto fundamental ha sido la acentuación de los valores y virtudes de la instantaneidad [...] y de lo

desechable” pero pareciera que no sólo ocurre allí, también se ha colado subrepticamente en la vida del aula. Lo sólido refiere a una imagen o sensación de algo que dura en el tiempo. Se aprendía algo porque en algún momento no actual iba a ser necesario. Se aprendía a hacer tareas y recibir una aprobación o reprobación, tanto como en un futuro se iba a recibir algo por una producción. Se aprendía a producir en un tiempo determinado porque en algún futuro se iba a producir en otra esfera. Siempre una sombra del futuro posible se acercaba al aula y a los aprendizajes allí ocurridos. Pero si vivimos en tiempos que Lerchner (1997) señala como del “elogio del presente”, ¿qué se aprende en el presente para el presente?

Esta dinámica escolar ocurre en un momento histórico en los requerimientos de la lógica global actual presupone culturalmente cambios en los hábitos y percepciones puesto que “la flexibilización del capital acentúa lo nuevo, lo transitorio, lo efímero, lo fugitivo y lo contingente de la vida moderna y no tanto los valores más sólidos implantados con el fordismo” Harvey (2004:196). Si la escuela produce subjetividades que configuran un modo de entender el mundo, lo que significa pensarse y construirse desde un tiempo y espacio, estas adolescencias parecen configurarse desde un tiempo flexibilizado y autogestionado.

Por último, valen para pensar algunas de las expresiones de los estudiantes de esta clase. La adolescente que entrevisto en el aula en la primer escena, me dice *“le dije a mi mamá, la escuela es aburrida”*. Me cuenta también que en una ocasión, se había quedado hasta las tres de la mañana haciendo un trabajo práctico para entregar al día siguiente, y al no venir el profesor, lo había roto en pedazos. Pensando en estas expresiones y sorprendida por lo que cuenta, al salir del aula hay tres estudiantes parados al lado de la puerta, les pregunto “y... cómo va escuela... difícil? Y el varón me contesta *“nooo!!... si no pensás, se pasa de toque”* Estas voces indican una forma de vivir o sentir como se transita ese tiempo escolar, ese día a día. Habla del estado que provocan esas horas pero seguro no hablan de apatía. Quizás precisamente el aburrimiento expresaba la pesadez, la densidad que adquiriría el tiempo cuando nada nuevo ocurre o cuando no existe ese parámetro externo que nos reubica en el tiempo, sino tan sólo la sensación de que todo ocurre en simultáneo y rápidamente. Pesadez, que quizás se licúe, se aliviana,

si no es pensado. Precisamente, porque el pensar, requiere de un tipo de tiempo que no es el flexible y autogestionado.

3. Consideraciones generales.

Los cambios en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales en la escuela abren la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y sobre los efectos de poder que allí se conjugan en una adolescencia que se construye en contextos de pobreza. Algunos autores advierten sobre la exposición de la escuela a su pérdida de sentido (Bonder 2001:29). Julia Varela y Alvarez Uría (1997:166-167) también se preguntan por la pérdida del sentido histórico, de la memoria histórica, por la ruptura respecto a la percepción social del tiempo como *continuum*.

Agudamente Harvey (2004:267) observa que cuando los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay (el mundo esquizofrénico), “debemos aprender a tratar con un sentido abrumador de comprensión de nuestros mundos espaciales y temporales”. La idea de aburrimiento expresa bastante bien algo de lo que allí ocurre tanto como su contracara del no pensar. Pero lo que se trataría de pensar es el sentido-valor de aquello que les pasa a quienes habitan en la escuela o lo que les pasa a los sujetos durante el tiempo que habitan la escuela. Vale recordar que el tiempo es tiempo sólo por aquello que “lo llena”.

Así, las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008) se caracterizan por poner en el centro de la escena al individuo en tanto hacedor del mundo, de su mundo, y de allí que sea el responsable del gobierno de su vida dado que es libre para hacer con ella lo que quiera. En este sentido la autogestión ocupa el primer plano en los procesos de configuración de subjetividades en el marco de la racionalidad gubernamental del “liberalismo avanzado”.

Algo del planteo de Simons (2008) ocurre en las aulas: “la familia y la escuela ya no son instituciones de formación y educación sino entornos de aprendizaje”, pero, en su versión de ficción hecha realidad. Esto significa que es el alumno el que controla y dirige su propio proceso de aprendizaje puesto que “aprender a aprender es aprender a controlar y dirigir ese proceso de cambio. En un entorno de

aprendizaje, se estimula este proceso y se dispone de los medios que lo hacen posible” (op cit 96) para lo cual el aprendiz es convocado a desarrollar sus competencias y calificaciones. Así, en la escuela observada nos encontramos con convocatorias a aprender a aprender que generan que el tiempo pase y/o dependa de la suerte de los alumnos y sus voluntades. En estas clases el tiempo no constituye algo productivo ni para aprovechar. El espacio lejos de ser algo ordenado se hace al andar.

Retomando a Harvey (2004:225) “El horizonte de tiempo implicado en una decisión afecta materialmente el tipo de decisión que tomemos [...] si queremos superar algo, o construir un futuro mejor para nuestros hijos, haremos cosas muy diferentes de las que haríamos si sólo se tratara de procurarnos placer aquí y ahora” Nos preguntamos entonces ¿Qué horizonte de tiempo sostiene las prácticas cotidianas del aula? ¿Qué efectos produce un tiempo que se transita autogestionadamente? ¿Qué marcas produce ese tiempo en los adolescentes y en los responsables de llevar adelante la tarea de educar? ¿Qué horizonte temporal de las prácticas educativas es necesario para la construcción de un mundo más justo? Siguiendo nuevamente al autor, cualquier proyecto para transformar la sociedad debe captar el espinoso conjunto de transformaciones de las concepciones y prácticas espaciales y temporales.

BIBLIOGRAFÍA.

Baquero, Diker, Frigerio (comps), (2013), *Las formas de lo escolar*. Ed Fundación La Hendija Entre Ríos, Argentina.

Bauman, Z, (2005) "La modernidad Líquida" ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Bauman Z (2012), *Vida Líquida*, Paidós estado y sociedad 143, ed. Paidós Ibérica SA, Barcelona.

Baudelot y Establet 1990 *La escuela capitalista*, ed Siglo XXI, México.

Bonder, G, (2001), "Construyendo la vida escolar para y con la equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos, Bs As, PRIGEPP-FLACSO.

Braslavsky C. (1985), *La discriminación Educativa en Argentina* Miño y Dávila Bs As.

Duschatzky, S (2007), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Ed Paidós-Tramas Sociales, Bs As.

Grinberg S. (2006) *Dispositivos pedagógicos, territorio y marginalidad: Entre la desidia, la apatía y la reproducción*. Panel Session Number 14. XVI ISA world congress, Julio, Durban, 2006. Publicación electrónica.

Grinberg, Silvia, (2008) "Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento". Miño y Dávila, Bs As. .

Grinberg-Venturini-Pèrez, (2012), *Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial en Grinberg (coord.) y otros en La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad*, ed. UNPAedita, Sta Cruz, Argentina.

Harvey, D. (2004), "La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural", Amorrortu editores, Bs As.

Lerchner, N. (1997). en *Rev. de la CEPAL*, 61, abril 1997.

Pérez A (2012), *Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio en Grinberg (coord.) y otros La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad*, ed. UNPAedita, Sta Cruz.

Prevot-Schapira, M F (2001), *Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades en Perfiles Latinoamericanos*, diciembre N°019, FLACSO, DF México, [en línea] 2002 (diciembre): [fecha de consulta: 10 de mayo de 2010] Disponible

en

línea

enm

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/sr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11501903> ISSN 0188-7653.

Simons, M, (2008) Sobre los niños, en Maaschelein J y Simons M, Mensajes educativos desde tierra de nadie, España: Ed Laertes, Barcelona.

Tiramonti, G (2004) La trama de la desigualdad educativa, Mutaciones recientes en la escuela media. Bs As: Ed. Manantial.

Varela, J y Alvarez Uría, F,(1991), Arqueología de la escuela, Editorial La Piqueta, Madrid, España.

Varela, J y Alvarez Uría, F,(1997), genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad, Editorial El cielo por asalto, Bs As.

Veleda C (2012), La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias, Bs As: ed. La Crujía.