



Cuando estar en la escuela tiene sentido para todos

Experiencia educativa

Leticia Albisu Viacava | Maestra. Especializada en Dificultades de Aprendizaje y Psicopedagogía Clínica.
Sebastián Valdez | Maestro. Licenciado en Ciencias de la Educación.

«...socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo “normal”.»

Carlos Skliar (2005)

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar en torno al trabajo en y para la diversidad en las escuelas. Al expresar *en la diversidad*, la preposición *en* refiere a la complejidad del actual contexto sociocultural y económico-político, y al decir *para la diversidad*, la preposición *para* alude a la heterogeneidad de los destinatarios en la escuela, entendida como la institución educativa de carácter obligatorio. En este sentido se plantea la posibilidad de pensar el espacio educativo en función de la capacidad formativa de las escuelas, y la manera de vivenciar más lo que ocurre en su particularidad, que como si fuera un acontecimiento más. ¿Cuál es la trama política que se presenta en esta experiencia que irrumpe con la lógica sistémica? Es decir, ¿en qué tipo de sujeto está pensando el colectivo de la escuela a partir de este corrimiento de lo normalmente esperado?

Este trabajo se centra en la experiencia de atención a la diversidad que están llevando adelante los docentes de la Escuela de Tiempo Completo N° 118 de Playa Pascual, San José. Para esto se les realizó una entrevista a las maestras de primer grado, Karina Suárez –efectiva en la institución– y Laura Mas –maestra suplente–. En cada grupo de primer grado hay un niño con parálisis cerebral. Aron tiene parálisis cerebral a causa de una caída cuando jugaba a los tres años, y Camila, desde su nacimiento. Los dos concurren a la “Teletón”.

Presentación de los actores

La entrevista se llevó adelante en un salón de clase donde nos esperaban las maestras de primero, Aron y Camila. Las docentes nos explicaron que los niños estaban ahí porque eran los protagonistas. Conversamos con ellos, que se mostraron muy contentos. Aron fue operado el presente año y por un tiempo debió usar silla de ruedas. Actualmente presenta torpeza al caminar e inestabilidad motora. En una de sus piernitas tiene guías metálicas. Le están realizando un psicodiagnóstico en el presente año. La madre le anticipó a la maestra que dicho estudio arroja un retraso de dos años y medio.

En el otro primero nos encontramos con Camila, quien tiene guías metálicas en sus dos piernas. Se desplaza con un andador que maneja con gran soltura y seguridad. Concorre a la escuela en una bicicleta con tres ruedas, la cual estaciona en un sitio destinado a las bicicletas, junto a varias otras pertenecientes a niños de diferentes grados.

Una de las maestras explicó: “El fuerte de Aron es la oralidad. No solamente en este tipo de cosas, también en las actividades diarias. Él siempre está en el tema que estamos tratando, todo le interesa. No tanto en la parte escrita. Contrariamente a Camila, que hay que sacarle las palabras con tirabuzón. Sin embargo, cuando se le pregunta en el ‘mano a mano’, te das cuenta que entiende y aprende. Pero Camila ya lee y escribe solita”.

Las maestras nos mostraron un trabajo de Aron y otro de Camila, libros elaborados por ellos en el Taller de Lengua, lectura por capítulos del cuento “Los tres chanchitos y el lobito feroz”.

En la comunicación espontánea, Aron se presenta con una muy buena iniciativa verbal, conversa, opina, expresa su punto de vista. Por su parte, Camila se muestra más reservada, hablando a requerimiento. En lo que refiere a la expresión escrita, Camila logra una escritura convencional, mientras Aron se encuentra en proceso de adquisición de la escritura alfabética. Ambos se muestran competentes en el manejo de la cultura escrita, más allá de la escritura convencional. Esta situación está directamente relacionada con la propuesta de las maestras, quienes propician y estimulan las condiciones y posibilidades de acceso a prácticas letradas.

En este punto se hace referencia a las condiciones para acceder a la cultura escrita y a las prácticas letradas que plantea Kalman (2003), a saber:

- Disponibilidad: refiere a la presencia física de lo escrito.
- Acceso: refiere a las oportunidades y posibilidades que brinda el maestro para participar de prácticas letradas.
- Participación: refiere al involucramiento en prácticas sociales y con otros, articulado indudablemente con el contexto, con objetivos y roles sociales preestablecidos.

- Apropiación: es en el contexto de la interacción que se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación aportando su visión personal.

A Aron y a Camila se los ve felices, disfrutan de la escuela, de estar con sus maestras y con sus compañeros. Disfrutan de pertenecer a un lugar que les ha posibilitado estar. Ser parte de aquello que los coloca como iguales junto a los demás, iguales en el sentido de ser pensados y de poder pensarse como sujetos con capacidad de aprender. En definitiva: *«Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad»* (Martinis, 2006:14).

Cuando a Aron le preguntamos por qué iba a la Teletón, expresó: “a terminarme de curar”, y cuando le preguntamos si con Camila eran amigos, respondió: “mucho amigos”.

La escuela: organización

Indudablemente, esta experiencia nos provoca pensar la escuela desde otro lugar. Las maestras encargadas de estos grupos, junto al resto de los profesionales, organizan y elaboran un entramado educativo para que nadie quede por fuera. La lógica es diferente a lo normalizado: pensar una estructura para que pueda acoger a cada sujeto que asiste, y no a algunos expulsando a aquellos que no se ajustan. *«En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir.»* (Southwell, 2006:48)

Un primero está compuesto por 27 niños y otro por 26. Las maestras afirman que estos grupos son heterogéneos. Incluso no todos los niños provienen de los alrededores de la escuela, sino que llegan desde otros lugares en camioneta o en ómnibus, porque es la única escuela de tiempo completo de la zona.

La institución cuenta con educación inicial, hay un grupo de cuatro años y otro de cinco. Las maestras a cargo de los grupos son efectivas en la escuela. Las docentes expresan que un 95% de los niños que están en primer grado actualmente, cursaron educación inicial en la misma institución.

Frente a la pregunta de si había un trabajo coordinado con el ciclo inicial explicaron que desde nivel cuatro años hasta segundo grado llevan adelante un proyecto de ciclo. Expresaron: “(...) todos los años se elige un área determinada donde se observan más debilidades y se elabora un proyecto de ciclo y se trabaja durante todo el año”. Rescataron como muy positivo que las maestras de educación inicial fueran efectivas en la institución. De esto se desprende que la permanencia de los docentes en un centro educativo parece potenciar las estrategias y los logros. Como aspecto negativo plantearon que se daba una ruptura entre nivel inicial y primer ciclo, “porque las orientaciones que ellos reciben de la inspectora de inicial muchas veces no coinciden con las orientaciones que recibimos en común”. A pesar de esto expresaron disposición para el trabajo colaborativo y coordinado.

Propuesta pedagógica

*«...no sé si me gusta más de ti
lo que te diferencia de mí
o lo que tenemos en común.
Te guste o no,
me caes bien por ambas cosas.
Lo común me reconforta,
lo distinto me estimula.»*

Joan Manuel Serrat

Las maestras de primer grado también trabajan de forma coordinada, llevan adelante trabajo en talleres en el horario de la tarde, actualmente están realizando un proyecto de Lengua para el que eligieron como tema: “Lectura de cuentos por capítulos”. Trabajan con la modalidad de niños tutores y con apoyo individualizado. Además llevan adelante un taller de atención a la diversidad. Karina es la que lidera este proyecto, ya que lo pone en práctica desde hace un tiempo; y Laura se suma a esta propuesta el presente año. Esta modalidad de trabajo consiste en que los días miércoles, aquellos niños de primer grado que presentan dificultades en las áreas de Lengua o Matemática participan de este taller, a cargo de una de las maestras; y los otros trabajan juntos en otro espacio, con la otra docente. Laura expresa: “A principio de año eran dieciséis niños de los dos grupos. Ahora ya nos quedarán cuatro o cinco”. Luego Karina

agrega: “Los maestros de primero tenemos en cuenta que nuestra función es alfabetizar, y lo que esperan los demás maestros es que todos, todos, lleguen leyendo y escribiendo. Luego de considerar esto y pensar en las diferencias que tenemos en el aula, surgió la idea de hacer este taller de atención a la diversidad. Se trata de explotar en cada niño, el potencial que tiene y a la vez buscar estrategias de intervención en su trabajo, que se adecuen a las necesidades de cada uno. Porque indudablemente hay formas de intervención que funcionan para unos, y otras que funcionan para otros”. Como lo expresara Laura, a comienzo de año participaban dieciséis niños del taller, actualmente cuatro, entre estos están Aron y Camila.

Se muestran muy conformes con esta modalidad de trabajo y satisfechas con los logros alcanzados. Karina expresa: “La ventaja de ese taller es que los niños se encuentran con niños que más o menos están en su mismo nivel de conceptualización. Se sienten en un lugar de bajo riesgo. En un ambiente en el que pueden expresarse libremente. Y se logra mejor aprendizaje. No sabemos por qué, pero que funcionan, funcionan. Los niños del taller no se sienten observados ni abrumados por los otros. Esos otros que están en la clase siempre participando, y que sobresalen de los demás”.

A esta atención a través de los talleres, se agrega el trabajo individualizado que llevan adelante en el aula día a día. Con referencia a Aron y Camila expresan: “Ellos dos son queridos por todos desde que cursaban cuatro años. Ellos no ven la diferencia. Camila va con su andador a educación física. Suben la escalera y bajan los dos, esperan a que suban ellos primero. No hay problemas de relacionamiento, hay un vínculo como con cualquier otro niño”.

Explican que en años anteriores se usaba la expresión “Niño Teletón” como insulto en general, pero con Aarón y Camila, y con la manera de trabajar que se viene llevando adelante, esto ha cambiado.

A partir de la narración de las maestras y de lo observado, en los párrafos anteriores se explicaba la propuesta pedagógica que presentaban las docentes, que forma parte de una política institucional donde se busca en todos los alumnos, la capacidad de aprender más allá del contexto sociocultural al que pertenecen,



saliéndose del lugar del déficit. De este modo, la escuela les está ofreciendo a todos los niños posibilidades de aprendizaje. Con la experiencia de Aron y Camila, que tantos otros Aron y Camila habrá en esta y en otras escuelas, se vislumbra claramente que es el docente quien puede y debe generar las condiciones para estimular el desarrollo de capacidades y habilidades en cada uno de los niños; al decir de Baquero, «...generar prácticas genuinamente alternativas y, por qué no, emancipatorias» (Baquero, 2012:19). En este sentido, Limber Santos plantea que en el imaginario social aparece la creencia de que el niño proveniente de un medio sociocultural desfavorecido, con una madre analfabeta, tendrá fracaso escolar. Aparece así, en el pensar de algunos docentes, la inexorabilidad de los determinismos socioculturales sobre los resultados de los aprendizajes. «Es negar la posibilidad. El trabajo de enseñar implica resistir esa negación, resistir la construcción de destinos inexorables para los niños, resistir la traducción de las diferencias en desigualdades» (Santos, 2006:93).

Las maestras expresan: “ellos no ven la diferencia”, refiriéndose a Camila, a Aron y a los compañeros, pero ¿cómo es posible que no vean las diferencias, si Camila se desplaza con andador y Aron camina torpemente? Es posible porque el andador de Camila, la caminata torpe de Aron, el cabello lacio de Ana, lo alto que es José a pesar de solo tener ocho años, hacen que todos seamos diferentes, que en todas las aulas, en todas las escuelas, en todos los espacios nos encontremos con personas diferentes a nosotros, y nosotros seamos diferentes a ellos y a otros. Esto no nos transforma en normales ni anormales. Las miradas que tienen Karina, Laura y el colectivo docente de la escuela N° 118, de los niños que concurren a la escuela, «...podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo “normal”» (Skliar, 2005:15).

Estos docentes, además de tener una sólida formación teórica, tienen la experiencia del otro, de sentir al otro y con el otro. Lo expresado demuestra que estos docentes y esta escuela están preparados para trabajar con todos los niños, porque son sensibles, porque reconocen al otro, porque hacen y comprenden que todos somos diferentes y que estas diferencias nos constituyen como personas, como seres humanos. Al decir de Skliar, «...en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias» (ibid., p. 20).

En lo que refiere al tema de “estar preparados”, ambas docentes manifestaron que no tienen especialización; por eso se contactaron con la Escuela Especial N° 119 y con una maestra especializada en dificultades de aprendizaje, en búsqueda de estrategias pedagógicas didácticas. Karina expresaba: “(...) lo que encontré es que nadie tiene claro. Lo más importante para trabajar con estos niños es que tenemos las ganas, la sensibilidad, la apertura. Queremos que aprendan, que se alfabeticen. Todo lo demás es como con cualquier otro niño de la escuela”. Agregaron que el apoyo de las familias de los niños es fundamental, el diálogo fluido, el intercambio. En actividades como bailar, el espacio es una gran dificultad para niños como Aron y Camila, entonces buscan espacios más amplios. Destacaron la disposición de todos los niños, pero en especial de Aron y Camila. “Hay que entrarles desde el lado de lo afectivo, lo emocional, como cuando me dijo esta es la m de maestra mi amor”. Esta narrativa no hace más que demostrar cuán preparadas están Karina y Laura para trabajar en la escuela.

A partir de lo anterior, cuán importante es entonces mostrar, sociabilizar y compartir la experiencia de trabajo de estos colegas que, tal vez sin saberlo, están marcando la diferencia con respecto a otras formas de estar en la escuela, partiendo de la diferencia, de lo distinto, de lo anormal, para así poder generar un espacio donde poder estar y aprender. Karina y Laura se emocionan hasta las lágrimas al narrar su experiencia de trabajo, se emocionan porque les permitieron a todos los niños estar

en el aula; estar en sentido amplio. La Real Academia Española define *estar* como: *Existir, hallarse en este o aquel lugar, situación, condición o modo actual de ser*. En la carita de placer y satisfacción de Aron y Camila se notaba que habían hallado un lugar donde poder estar y ser, la Escuela de Tiempo Completo N° 118 de Playa Pascual, sin que la expresión “niño Teletón” fuera peyorativa; ya que estaban yendo ahí para, al decir de Aron, “terminarme de curar”.

Estas maestras conocen a los niños que tienen en las aulas, más allá de las características esperables que tenga un niño que cursa primer grado y que además ha de tener seis años. Conocen los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, y es a partir de este conocimiento que les ofrecen a todos y a cada uno de ellos posibilidades y oportunidades de que aprendan.

Las maestras expresaron que su propuesta implica el trabajo con niños tutores y apoyo individualizado. A esta propuesta subyace el concepto de andamiaje expuesto por Bruner y el de Zona de Desarrollo Intermental (ZDI)¹, planteado por Mercer (2001).

Atendiendo a la noción de andamiaje, las docentes guían el aprendizaje del niño mediante andamios; y a medida que los sujetos avanzan en la adquisición de conocimientos y habilidades, el adulto va quitando estos apoyos. A esto adicionamos el trabajo colaborativo y coordinado con otros, posibilitando así «participar de un pensamiento distribuido (...), donde el proceso no es jerárquico, sino asentado en la participación y ayuda mutua entre iguales sin la matización de posiciones asimétricas asociadas a la jerarquía convencional» (Pérez Gómez, 2012:163).

¹ «El aprendizaje guiado por los expertos, la construcción de una zona de desarrollo intermental (ZDI) de alto nivel y la cooperación horizontal entre iguales son diferentes aportaciones al propósito de crear redes de intercambio simbólico de significados para la interpretación y acción.» (Wells y Claxton apud Pérez Gómez, 2012)



Desplazamiento y barreras edilicias

Camila usa andador y concurre a la escuela con una bicicleta de tres ruedas, que estaciona al lado de otras en un sector del patio. Por un período de tiempo, Aron concurre a la escuela con silla de ruedas. Aparecen diferentes objetos indispensables para el desplazamiento: andador, bicicleta con tres ruedas, silla de ruedas. Entonces se les preguntó a las docentes si el resto de niños y adultos se ha familiarizado con estos objetos. Las docentes expresaron: “son elementos comunes en la escuela”, forman parte de lo expuesto anteriormente, todos somos diferentes y estos objetos externos nos distinguen. Todos los niños de la escuela saben que estos “aparatos” no son juguetes y han tenido instancias de probarlos para así ponerse en el lugar del otro.

En cuanto a la existencia de rampas, necesarias para el desplazamiento, expresan que solamente el baño cuenta con rampa para discapacitados, pero estos niños en particular no requieren de su uso y utilizan los sanitarios de la clase.

Las docentes dicen que los niños superan las barreras edilicias. “Hay que permitirles que ellos, con sus dificultades, se manejen. Porque en la vida se tienen que manejar”.

Subrayan la falta en el patio de juegos adaptados para niños con discapacidades físicas.

“Nosotros pensamos que el niño no puede quedar en un rincón. Si tuviéramos más formación, seguramente hubiéramos logrado más cosas. Sería un aporte tener una maestra especializada en la institución”.

Coordinación y contacto con otras instituciones

Con la escuela especial, el contacto es telefónico, no concurren a la escuela. Con la Teletón tienen poco contacto. Laura comenta que las maestras de Aron la llamaron en una oportunidad solamente.

Al partir no de la idea de lo diferente, sino de las diferencias que nos constituyen como humanos porque estamos hechos de diferencias, las maestras expresan: “Nosotros no tenemos interés de que estos niños sean derivados”. “Hay



que destacar la voluntad de estos dos niños, no se sienten disminuidos, no se tiran para atrás; esa energía que es inexplicable. Son niños que se enfrentan con frecuencia a intervenciones quirúrgicas y en ningún momento son negativos”.

En este sentido y teniendo en cuenta lo que nos dijeron las maestras, es posible pensar que un trabajo interinstitucional puede potenciar el encuentro entre los sujetos.

«Se requiere entonces que los agentes de la educación (social) puedan abrir lugares diversos donde niños, adolescentes, jóvenes y adultos encuentren maneras diversas de conexión cultural y social y donde se amparen, legitimen y promuevan sus derechos culturales...» (Núñez, 2010:48)

Tal vez no solo es importante repensar la escuela como lo hicieron aquí, sino también el papel que desempeñan todos aquellos organismos e instituciones o profesionales que actúan sobre los niños y adolescentes, buscando coherencia y articulando el trabajo. Las dispersiones en este sentido quedan en evidencia en los comentarios de las maestras.

Una escuela para todos

«Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expolían la cueva de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.» (Galeano, 2006)

Esta experiencia se inscribe dentro de un marco de justicia e igualdad. Estas maestras, esta institución escolar, se desviaron de los moldes que limitan y levantan murallas excluyendo sujetos. El corrimiento que hicieron significó reconocer las diferencias y pensar a los niños como iguales en su punto de partida, es decir, como sujetos capaces de aprender y adquirir el legado cultural que se encomendó a la escuela. Ofrecer y facilitar a estos niños aquello que necesitan, contiene en sí mismo la posibilidad de estar y compartir un espacio sin que alguien sienta que no es parte del mismo.

No se trata de una intervención focalizada en estos dos niños, sino que las maestras y la institución en su conjunto asumieron la responsabilidad y la valentía de desarmar lo normal para crear un espacio para todos, donde tanto Arón como Camila son dos niños más en la escuela.

Karina, emocionada, expresa: “Creo que lo trabajamos con hechos, no hay teoría. Ellos ven cómo los manejamos nosotros. Nuestra premisa es la frase de Diego Torres, saber que se puede, querer que se pueda, quitarnos los miedos, sacarlos afuera”. Laura agrega: “Lo que tenemos que perder es el miedo”.

Saber que se puede fue, sin dudas, el motor de esta iniciativa. En una sociedad desigual demuestran cómo pueden existir prácticas de igualdad. Esta experiencia, como tantas otras, nos interpela acerca de nuestro sistema educativo. Pone en tela de juicio el mandato igualador

y nos abre ventanas para repensar maneras de reestructurar las lógicas excluyentes de un modelo que aún deja por fuera a muchos de nuestros niños y jóvenes.

La sensación es que estos maestros y esta escuela se repensaron como espacio educativo y que ya no volverán a ser los mismos. Algo se alteró, algo se escapó de los formatos estandarizados, e introdujeron vínculos y propuestas pedagógicas para todos. “Estamos felices. Empezamos el año con muchos desafíos pero fue espectacular. Y ellos dos tienen mucho que ver con esto”. 

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo Jorge (2012): “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en *Polifonías, Revista de Educación*, Año 1, N° 1, pp. 9-21. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján. En línea: <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS.pdf>

DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana (2006): *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

GALEANO, Eduardo (2006): “El derecho a la alegría” en *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI editores.

KALMAN, Judith (2003): “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VIII, N° 17 (enero-abril), pp. 37-66. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En línea: http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf

MARTINIS, Pablo (2006): “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 13-31. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/cursodir_07/materiales/martinis_uno.pdf

MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Ed. Paidós. Cognición y desarrollo humano.

NÚÑEZ, Violeta (2010): “Los profesionales de la educación más allá de la escuela: los retos de la educación a lo largo de toda la vida” en *Enfoques, Revista de Educación No Formal*, N° 1, pp. 39-50. Montevideo: MEC. En línea: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/publinoformal/EnfoquesN%C2%BA1.pdf>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.

SANTOS, Limber (2006): “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la ‘Escuela de Contexto’” en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

SKLIAR, Carlos (2005): “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación” en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N° 41 (enero-abril), pp. 11-22. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6024/5431>

SOUTHWELL, Myriam (2006): “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata” en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 47-79. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.