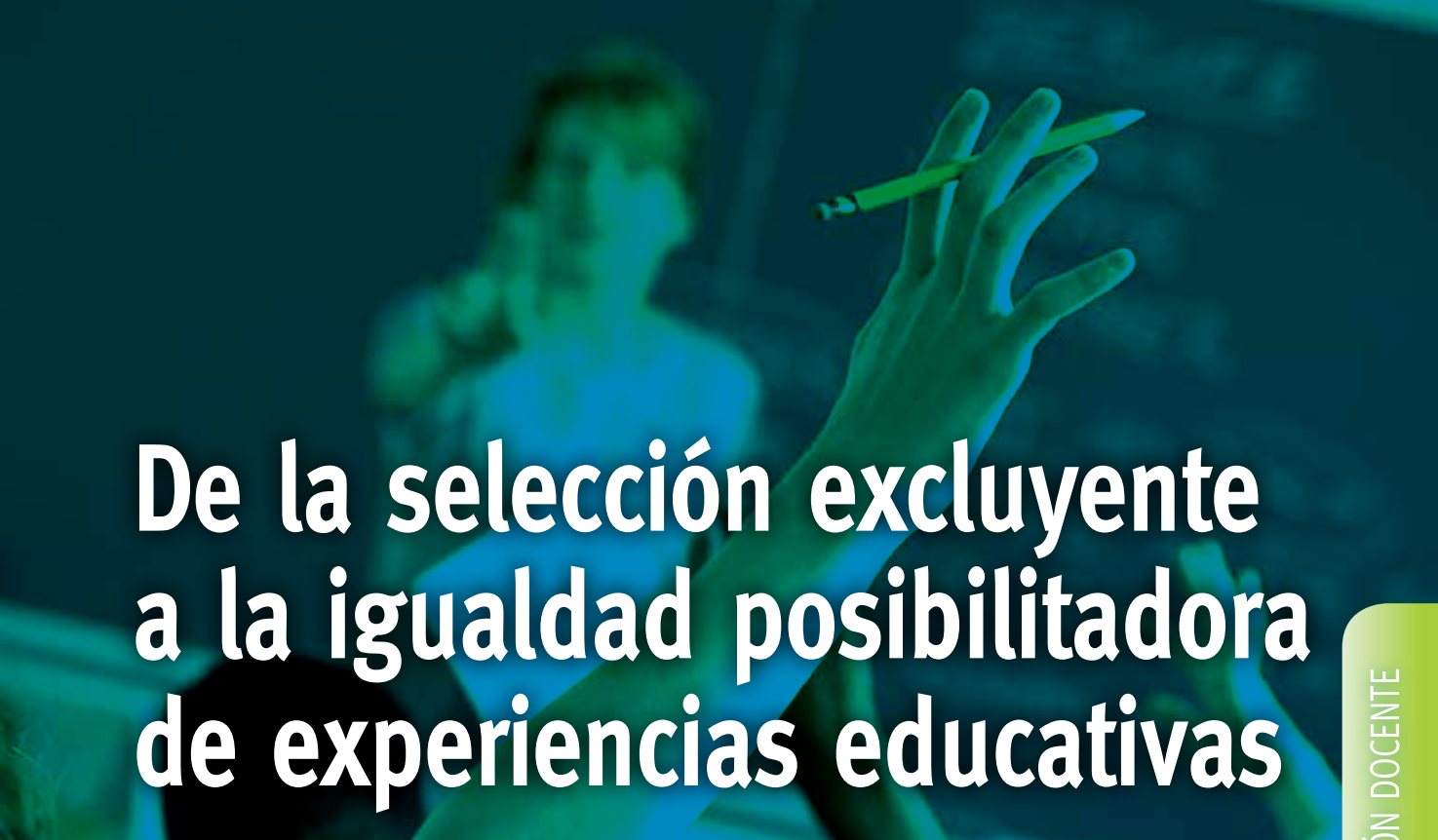




De la selección excluyente a la igualdad posibilitadora de experiencias educativas

Sebastián Valdez Acosta | Maestro. Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado en Gestión Educativa, FLACSO-Argentina.

«El oficio de enseñante siempre estuvo emparentado con el de un actor, pura exposición; quizás lo novedoso es la sensación de ser un actor o actriz en estado de estreno permanente, ya no tan ajustado a un guión, sino más bien haciéndolo al andar.»

Brener (2013:46)

Introducción

En este artículo se intentan presentar algunas líneas acerca del lugar que se le está dando a la educación, su relación con la sociedad, el formato escolar sobre el que se desarrolla el trabajo docente y la disposición que adquiere o puede adquirir la relación entre el docente y los estudiantes. Estos aspectos se entienden relevantes porque, en primer lugar, no aparecen en el debate público y la educación se presenta aislada de otras esferas de la realidad; y en segundo lugar, por la insistencia en dicho debate de desnaturalizar los problemas, colocando a la educación como responsable en sí misma de los males de la sociedad. Es necesario analizar la cuestión docente y replantearse qué ocurre en las aulas y los centros educativos. Sabiendo que hay condiciones estructurales que las políticas educativas refuerzan y que actúan como limitantes del accionar de los educadores y

estudiantes, **reflexionar sobre el formato en relación con una idea de sujeto y la manera de enfrentar los acontecimientos cotidianos en espacios educativos, puede transformarse en posibilitador de aprendizajes de nuestros niños y niñas.**

¿Igualdad como meta a alcanzar o como punto de partida?

Las políticas educativas se aplican y gestionan sobre el marco de determinada sociedad que se construye como horizonte. La sociedad en la cual crecen nuestros niños y se instalan nuestras escuelas tiene un sistema capitalista basado en la acumulación de la riqueza, y crea instituciones y estructuras para mantener el orden y asegurar la reproducción social y económica. Este aspecto muchas veces no aparece como factor condicionante de lo que ocurre con las nuevas generaciones y con los docentes; aparece solapado en el debate público que instala a la educación como problema de la sociedad. Las responsabilidades se reducen a lo individual, desconociéndolas como sociales, como aspectos estructurales de la sociedad en la que se vive. La democracia liberal y progresista, si bien intenta asegurar las condiciones mínimas de existencia de la población, regula

su funcionamiento sobre el capitalismo, nunca en su oposición, por lo que asume también la reproducción y la desigualdad. Surge entonces la pregunta acerca de qué lugar puede ocupar la escuela en un contexto que favorece un clima hostil para sus propósitos y cómo los docentes pueden disponer de una posición que les permita llevar adelante su profesión de enseñanza. Incluso se puede decir que **la igualdad sobre la que se generó nuestro sistema educativo fue pensada como un fin a alcanzar**; es decir, se crearon instituciones educativas que tenían por objetivo hacer a los sujetos iguales. Pero lo cierto es que bajo estas premisas que violentan las condiciones del sujeto, las desigualdades aumentan.

«La lógica de la Escuela republicana, que promueve la igualdad por la distribución de lo universal del saber, está también atrapada en el paradigma pedagógico que reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir.» (Rancière, 2007:11)

Desde esta perspectiva, todos somos iguales al nacer; el individuo queda librado a lo que pueda lograr en el desarrollo de su vida, teniendo en cuenta que el fracaso es una posibilidad y que está destinado a ser explicado por la incapacidad de los mismos sujetos. De esta manera, *«...cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno» (Dubet, 2011:12).*

Las crisis económicas y las distorsiones de las instituciones modernas, ante un escenario de crisis social a gran escala, ponen en cuestión a la democracia liberal, la de la igualdad de oportunidades.

«Fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto).» (Fitoussi y Rosanvallon, 2010:14)

En el contexto americano, los Estados que se constituyen utilizan la *«...igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, se ofrece la escuela como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición del súbdito a la de ciudadano» (Siede, 2006:38).* La educación aparece como un proceso inherente a la sociedad, a través del cual los sujetos pueden acceder a un mejor estilo de vida, bajo la utopía creciente de que recorrer los caminos ofrecidos por la institución escolar implica poder partir desde un mismo lugar para desarrollar su personalidad e identidad en conjunto y relación con los otros.

En la primera mitad del siglo xx, el Estado de Bienestar intentó apropiarse de servicios sociales que respetaran la igualdad. Este hecho se vio agravado por la desregulación del mercado que se produjo a partir de la segunda mitad de dicho siglo, donde los grupos que reivindicaban sus derechos reclamaban la aceptación de las diferencias, y las posibilidades de acceso al mundo laboral se redujeron por la especificidad que se requería para cada tarea. *«...comienza a producirse una ruptura en la imagen histórica de las sociedades integradas, cuyas diferencias entre clases sociales estaban acentuadas, y comenzaron a distinguirse circuitos de calidad diferenciada...» (Southwell, 2006: 63).*

Democracia excluyente. Instituciones selectivas

La segunda mitad del siglo xx en América Latina se caracterizó por sufrir diferentes golpes de Estado y procesos dictatoriales, y la posterior instalación de democracias fundadas sobre la lógica capitalista del mercado que ahora se torna a escala mundial: globalización como totalización de las relaciones mercantiles. La transición a la democracia de seguridad nacional significó la entrada del neoliberalismo aceptado ante la alternativa del miedo a que vuelva el terror. **El súbdito es ahora sustituido por el consumidor.**

«El ser humano con sus derechos ya no es el punto de partida, sino el mercado. Aquellos a quienes el mercado asigna la posibilidad de ejercer derechos, tienen derechos; pero aquellos a los que el mercado excluye, pierden los mismos derechos. (Hinkelammert, 1990:148)



Se pactó la salida de los regímenes militares socavando toda posibilidad al socialismo u otra alternativa, excluyendo la idea de revolución, constituyéndose así democracias negativas que reconocen solo un tipo de sujeto y de realidad. Los años ochenta significaron una transición hacia democracias de seguridad mercantil, colocando la institucionalidad política y jurídica al servicio de su funcionamiento y eliminando la posibilidad del materialismo de la idea de Marx y Engels acerca de la constitución del sujeto como producto y productor de su historia, sujeto de praxis que se transforma y autoconstituye.

Los siguientes treinta años fueron de creciente desigualdad y nuestro país optó por las políticas focalizadas y asistencialistas dirigidas a atender la pobreza como mecanismo para asegurar la seguridad. La democracia fue reducida a lo electoral y dejó por fuera la dimensión social y económica, reduciendo sus posibilidades a las del mercado.

En la actualidad, más allá de algunos intentos académicos de cuestionar el orden capitalista, los propios gobiernos progresistas en nuestro país no han optado por discutir, como forma de superación, la democracia liberal que impone la igualdad de oportunidades a través de mecanismos regulatorios de los derechos y deberes que implica ser parte del mercado. Los gobiernos progresistas han impulsado cambios,

han intentado incorporar la historia reciente en la enseñanza, pero no han sido capaces de estructurar un sistema educativo para todos los sujetos. Han basado sus políticas en atención y cuidado, en programas socioeducativos que recorren los márgenes del sistema, pero no lo modifican; estructuras institucionales que expulsan de determinados niveles educativos a una parte de la población, no han sido cuestionadas. Junto a esto tampoco se ha discutido el sentido de la democracia, manteniéndose ligado a la idea de sistema liberal, intentando sostener la desgracia en la que caen vastos sectores de la población producto de la opresión y la injusticia.

De la contención social y la inclusión a la posibilidad educativa. Formatos escolares

El modo en el que ha logrado manifestarse la democracia liberal es a través de un individualismo exacerbado, capaz de exhibir progresos nunca antes imaginados así como los padecimientos más profundos. Así, «...el movimiento de la democracia libera a los individuos pero atomiza el cuerpo social y deshace las solidaridades» (Fitoussi y Rosanvallon, 2010:14). En una sociedad capitalista que se representa en la globalización de las relaciones de producción, la democracia se ve desplazada por la dictadura del capital. La competencia, el crecimiento

desmedido, la explotación y la ganancia con eficacia y eficiencia se vuelven reglas que configuran los modos de vida y ponen en riesgo la misma posibilidad de vivir de todos. En una sociedad con estas características se desarrolla el proceso educativo bajo la misma consigna aparentemente racional de ser para todos. Mientras en los espacios escolares se intenta potenciar una democracia solidaria, la estructura social empuja hacia modos de vida individualistas y egoístas que ahogan dicha pretensión.

Es en este sentido que la democratización se vuelve necesaria como alternativa posible. **La educación y en particular su sistema educativo pueden conformar espacios de emancipación y lucha por el bien común que potencien esta alternativa democrática;** sostener lo común frente a la fragmentación de grupos en función de las demandas que habiliten la participación conjunta de los movimientos sociales.

Ahora bien, la respuesta ante esta situación de fragilidad y desigualdad estructural que recae hondamente sobre las escuelas, ha sido implementar políticas de inclusión. Estas políticas actúan sobre un formato que selecciona y excluye a través de dos mecanismos muy prácticos: la repetición y la sanción, pero entonces: ¿excluyo o incluyo? Primero se buscó integrar a todos en las escuelas, luego enseñarles a todos lo mismo y actualmente incorporar los intereses de los estudiantes en las propuestas. Si bien, al leer estos supuestos, cualquiera puede coincidir con ellos, ninguno es pensado sobre la posible modificación de un formato que se mantiene intacto en sus fundamentos más allá de variables que aparezcan, ni sobre la posición que debe ocupar el docente en los espacios educativos. Todas estas propuestas no modifican la cultura de un proceso de enseñanza basado sobre expectativas de logros académicos según la edad, ante las cuales sacrifica a cada sujeto. Se continúa con políticas educativas pensadas sobre el binomio inclusión-exclusión, donde la preocupación central es retener a los sujetos en el sistema educativo. **Las políticas de inclusión continúan proponiendo determinado sujeto para un formato, pero no el o los formatos para los sujetos que llegan a los espacios educativos.** Pensar un sujeto para el formato refuerza la idea de la



transmisión de una sola cultura e impide tanto cualquier posibilidad de dejar entrar la diversidad y las expresiones culturales como la evaluación de la propuesta educativa.

Los maestros muestran experiencias sumamente valiosas que ponen en cuestión este formato educativo, pero se ven condicionadas por una estructura que presiona con niveles a conseguir y mediciones que se deben alcanzar, entrando en el juego de que lo que importa son los índices de repetición o abandono. Las experiencias, es decir, cuando lo que vive cada sujeto en un espacio tiene sentido liberador en cuanto puede actuar sobre la realidad para transformarla, interpelan un formato homogenizador que intenta igualar, ahora reforzado por la imperiosa inclusión. Incluir reteniendo en un sistema que excluye y selecciona es colocar a los niños ante la imposibilidad de aprender y la negación de tales como sujeto autoconstitutivo.

Si las políticas educativas, en lugar de intentar retener, buscaran convocar ofreciendo algo que valiera la pena y que no dependiera solo de los maestros en sus aulas, y se colocara a los sujetos en condiciones de igualdad en cuanto a su capacidad para aprender el legado cultural, aceptando que cada sujeto tenga su propio proceso de aprendizaje (suspendiendo las expectativas) se estaría ante un planteo que invitaría a desarmar formatos heredados y repensar propuestas educativas. Es importante pensar o volver a pensar que todos los sujetos



son educables, que son capaces de aprender, que todos son permeables a la transmisión cultural del saber recogido para ser enseñado. Se trata de construir lo común, aquello que nos hace convivir y nos da posibilidades. Afirmar que todos son capaces de pensar y de hacer es empezar a generar igualdad. Sostener también que todos pueden hacer cosas de manera diferente, aceptando su singularidad, su propio proceso de individuación, es proyectar y concretar justicia.

Como sostiene Núñez (2010), educandos y educadores son sujetos de derecho, cada uno puede constituirse y formarse en su individualidad, con el derecho de ser otro, diferente a los demás. Esto se puede dar desde la reconfiguración de las instituciones vigentes, o habilitando otros espacios culturales que potencien el sistema democrático. *«Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir en la ciudad, en cada ciudad, para que la ciudadanía sea un ejercicio culturalmente enriquecedor»* (Núñez, 2010:48). Reconfigurar la ciudadanía desde lugares educativos que faculden a los diferentes sujetos y los hagan parte de la misma, *«...propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo en esta modernidad líquida»* (*idem*, p. 49) Es poner al sujeto en el proceso de humanización donde recibe el legado cultural. Implica una transformación que empieza por evitar o denunciar la naturalización del hecho y circunscribirlo como un acto

político. *«Es necesario que incluya tanto el dar cuenta de lo injusto e impugnar las visiones dominantes que sitúan a los pobres atomizados como excluidos...»* (Redondo, 2006:103)

Poner en cuestión los modos de relación: (dis)posición docente

«Mientras el cansado ya no puede llevar nada más a cabo, salvo recorrer una y otra vez las coordenadas previstas, el agotado no puede seguir llevando a cabo lo que venía realizando. El agotamiento anuncia, si sabemos verlo, un comienzo.» (Duschatzky y Aguirre; 2013:44)

A pesar de los determinismos que operan obturando procesos de igualdad en la sociedad y que muchas veces se naturalizan en las instituciones educativas, las escuelas y sus docentes pueden colocar a los sujetos en condiciones de aprender y emanciparse. La escuela es algo que está sucediendo, y no una promesa. Ya no es algo pensado, sino algo que se está pensando. Requiere repensar el modo en que la habitamos, de forma tal que se le pueda dar sentido como espacio público y común de estar junto a otros afectándose mutuamente. Se piensa y se vive cotidianamente porque las respuestas que se tenían para enfrentar lo que sucedía, ya no resuelven. Los acontecimientos están poniendo a los docentes y estudiantes en situaciones que requieren un pensar diferente, un sentir que no

se reduce a la consecución de objetivos predefinidos. La escuela ya no es un instrumento que sirve para algo que está afuera, tiene sentido en sí misma, es un espacio al que todos siguen yendo porque ahí mismo hay algo que convoca. La igualdad tiene que ver con el hecho de que se está siendo en un momento y **somos sujetos inconclusos**, sin definir, **con derecho a transitar experiencias libremente y trayectorias académicas valoradas**.

Estas escuelas requieren otra disposición, con docentes que puedan escuchar las alteraciones, el malhumor, a los niños que no atienden o no aprenden. No ver estas cuestiones como posibilidades para empezar otra vez, genera cansancio en los docentes al no encontrar respuestas. Porque los docentes solos no pueden, porque la institución escuela ha de cambiar en su formato para ser un verdadero sostén de los colectivos, posibilitando y favoreciendo otras prácticas. Los saberes heredados no alcanzan para hacer funcionar a la escuela. Se necesita un corrimiento, reconocer que algo está agotado y que reclama creatividad colectiva, para pensar lo que ocurre. Lo que importa es la pregunta que se pone en movimiento, un enigma, apertura a un camino de pruebas (cf. Duschatzky y Aguirre, 2013). Visualizar y movilizarse por las preguntas que surgen del estar en las escuelas parece más importante que buscar agotar respuestas que en otro momento parecieran resolver situaciones. Las reuniones de los colectivos docentes muchas veces habilitan espacios donde se generan preguntas y donde también se comienzan a gestar y visualizar otras formas de estar en la escuela, intentando romper con el esquema homogeneizador. Estar en (dis)posición de lo que ocurre, de lo que nos afecta, es dejarse movilizar por lo que nuestros niños viven y sienten. Una escuela inmanente es una escuela donde «...la dinámica institucional se asienta sobre el principio del movimiento y es más potente cuanto más se alimenta de la incertidumbre como eje del hacer cotidiano» (Martínez, 2013:18). Esta escuela se preocupa del presente de los niños, hace sobre lo que ocurre y se recrea permanentemente.

Es una tarea mucho más compleja y difícil porque implica detenerse en situación con la angustia de no saber respuestas, es estar en situación de incertidumbre, postergar las respuestas

a lo que pasa y ante lo cual resolvemos con sanciones. Es también politizar lo que ocurre como algo de muchos y no de uno, evitar la psicologización del problema, su individualización, para dar lugar al vínculo, al estar con el otro y que eso no se transforme en una molestia. Frente a estos problemas que surgen se hace necesario ponerse en relación, porque el deseo por aprender y estar es posterior a la relación con el otro. En este sentido, como plantea Sztulwark (2013), el agotamiento de las alternativas para dar respuesta a las situaciones que se presentan, permite estar en otra posición de apertura, de creación de posibles. Sostiene que el agotado «...es aquel que constata la ausencia radical de posibles. Hay, de este modo, una cierta decepción (una incapacidad de seguir soportando) que actúa como condición subjetiva para iniciar los procesos de ruptura y creación de nuevos posibles». Los maestros saben que hay situaciones que ya no se sostienen, y que obligan a buscar y crear otras posibilidades aunque no tengan la certeza de su resultado. Está la posibilidad de gestar alternativas ante estas situaciones que emergen cada vez con más fuerza en nuestras instituciones.

Si los encuentros producidos en la escuela son reales, si cada uno es quien es, toda la expectativa sobre lo esperado se diluye y solo queda el momento, el encuentro con el otro. Como sostiene Sztulwark, aquí es donde pueden aparecer nuevas formas de sensibilidad, creaciones que requieren pensamiento porque los acontecimientos escapan a las voluntades.

Tiene que ver con una posición, con una manera de estar en sociedad y de considerar a los **sujetos iguales en su condición de aprender suspendiendo lo que traen, que no es lo mismo que negarlo. Suspende solo para hacer posible el aprendizaje sin condicionamientos**. En educación es la posibilidad de un doble movimiento: habilitar espacios comunes y singulares a la vez, donde las diferencias no impidan que podamos ser iguales. Lo común es aquello que no se puede separar de ningún humano, que es de todos, es el principio de igualdad del que habla Rancière. Y es allí justamente donde radica la emancipación, en la condición de humano, de ser parte de algo que le pertenece a todos por igual. Y la singularidad es la posibilidad del sujeto de reconocerse como individuo, producto de una historia personal en relación con otros.



Inquietudes escolares

«Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad, en el acto mismo que pretendía reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega (...) El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación.» (Rancière, 2007:9-10)

La escuela y el proceso de escolarización representan un espacio público propicio para la igualdad y, por lo tanto, imprescindible para la democracia. Esto permite colocar a la escuela en su lugar como espacio que brinda herramientas para la emancipación de los individuos, en cuanto estos adquieren el legado cultural y pueden utilizarlo en beneficio de todos para mejorar y transformar la realidad que los rodea. La educación, a pesar de los esfuerzos de diversos actores de transformarla en el problema, no es responsable de todos los males que avasallan a la sociedad. La educación tiene problemas que interpelan y reclaman atender alteraciones y vigilar cuidadosamente si el recorrido académico de los sujetos se convierte en experiencia educativa.

Ahora bien, el lugar que se le otorga a la escuela está determinado por la sociedad que

se traza como horizonte, nunca son separadas ni pueden analizarse sin tener en cuenta a la otra. En este vínculo es donde se necesita definir con precisión qué se entiende por democracia, igualdad y justicia, que construyen la valoración sobre las posiciones que se ocupan en la sociedad.

El formato escolar y la gestión de los centros educativos hoy parecen presentar disfunciones o alteraciones que interpelan fuertemente a la educación escolar. Son muchas las aristas que se desprenden de esta situación, pero a lo largo del trabajo se abordaron dos que se entienden necesarias para reencauzar la discusión pública sobre la educación: a) la disposición docente para estar en las escuelas y habilitar trayectorias que signifiquen experiencias para los sujetos; b) la relación de la educación con la sociedad y la mirada sobre los sujetos.

El primer motivo tiene que ver con la necesidad de modificar la manera en la que los docentes estamos en las aulas, la forma de considerar la enseñanza y el aprendizaje. El segundo, con que la educación no puede ser considerada un problema en sí mismo –porque se inhabilita toda posibilidad de cumplir sus funciones–, sino que solo es en relación con una sociedad que se fija como horizonte.

Las políticas de inclusión colocan a los sujetos en el lugar, pero no en disposición de que algo significativo ocurra; porque se piensa la relación con el conocimiento desde la carencia del sujeto, desde lo que no tiene, y no desde lo que puede. Para que haya inclusión e incluidos tiene que haber exclusión y alguien excluido. Se les dan un conjunto de conocimientos, al decir de Meirieu (1998), “pedagogía del camello”, aquello que deberá cargar por si algún día le sirve. Pero se puede pensar de otra manera la relación con el sujeto, desde lo que puede hacer y pensar, evitando partir de su origen categorizándolo. Más bien se trata de concebirlo como ser humano con capacidad para aprender y **allí radica la igualdad, en que todos pueden, todos son capaces de apropiarse de la cultura y de desarrollar la capacidad reflexiva que les permita reconocer lo que sucede a su alrededor.** Y de, por qué no, que otro mundo también es posible. Solo así se pueden concebir trayectorias escolares que sean valoradas en sí mismas, que es lo que cada sujeto libremente logra. Incluir no es hacer que todos estén y sean parte. Que sean parte de algo común nos obliga

a pensar en que todos pueden aprender, y para eso debemos replantear cómo salimos del formato escolar, cómo colocarnos desde otro lugar para que los niños que estamos teniendo en las aulas y cuya vida académica no se agota en la escuela, puedan emanciparse libremente. Si no se modifica la manera en que nos consideramos y la estructura que se ofrece –selectiva y excluyente– se podrá seguir metiendo niños en los espacios, pero estos no serán democráticos y mucho menos justos. Porque el problema de la justicia no es que todos vayan a la escuela, sino que vayan y tengan acceso al saber y posibilidades de aprender. Y si bien la sociedad desigual impone otra cosa, **es tarea del docente generar un lugar donde se encuentre con el otro para educar, para preocuparse por la transmisión, para ocuparse de la transmisión, aún en el riesgo de no saber cómo ese camino encontrará algún desenlace.** La educación no tiene en su finalidad reducir la desigualdad que es cuestión de cómo se distribuye la riqueza en la sociedad, no debe dejarse arrastrar por el interés de actores externos, debe centrarse en su tarea impostergable del día a día: educar. 

Bibliografía

- BRENER, Gabriel (2013): “De(s)autorizaciones pedagógicas” (Cap III) en C. Rattero (comp.): *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.
- DUBET, François (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- DUSCHATZKY, Silvia; AGUIRRE, Elina (2013): *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Ed. Paidós. En línea: <http://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Desarmando%20escuelas.pdf/506608058/Desarmando%20escuelas.pdf>
- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre (2010): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- HINKELAMMERT, Franz J. (1990): *Democracia y totalitarismo*. San José (Costa Rica): DEI.
- MARTÍNEZ, Marcela (2013): “Notas sobre el sentido” en S. Duschatzky; E. Aguirre: *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Ed. Paidós. En línea: <http://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Desarmando%20escuelas.pdf/506608058/Desarmando%20escuelas.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.
- MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- 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>
- RANCIÈRE, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- REDONDO, Patricia (2006): “Interrupciones en los territorios de la desigualdad” en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 103-122. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- SIEDE, Isabelino (2006): “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela” en P. Martinis; P. Redondo (comp.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 33-46. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- 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.
- SZTULWARK, Diego (2013): “Serie ‘Política de lo involuntario’: La creación de posibles”. En línea: <http://anarquiacoronada.blogspot.com/2013/10/serie-politica-de-lo-involuntario-la.html>