

LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA: CONDICIONES Y TENSIONES EN ESCUELAS PÚBLICAS

THE EDUCATIONAL TRANSMISSION: CONDITION AND TENSION IN PUBLIC SCHOOLS

Nora Alterman
Adela Coria*

La ponencia presenta algunos avances alcanzados en la investigación “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”,¹ resaltando el cruce entre referencias teóricas y trabajo empírico, a partir de recurrencias observadas en instituciones de nuestro medio.

Metodológicamente, las categorías y relaciones teóricas que dieron marco al estudio fueron revisadas a la luz de los procesos escolares y sentidos construidos por diferentes sujetos en las escuelas estudiadas, al mismo tiempo que debimos recurrir a nuevas herramientas analíticas que permitieran ajustar nuestros ejes de lectura a procesos emergentes durante la investigación.

El trabajo enfatiza en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa en los casos estudiados, hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos.

Finalmente, asumiendo como propios los desafíos político-pedagógicos que plantea una política educativa inclusiva, se explicita la necesidad de poner en diálogo los conocimientos producidos con una lectura pedagógica, como la de Merieu, que permite una reflexión propositiva entre disciplinar y enseñar.

Transmisión educativa – Orden instruccional y regulativo –
Escuelas públicas

* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: nalterman@fibertel.com.ar - coriaadela@hotmail.com

¹ Proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”. Dirigido por Mg. Nora Alterman y Co-dirigido por Dra. Adela Coria. Subsidio SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Período 2010 – 2011.

The present report sets forth an account of part of the progress made in the inquiry “Schooling conditions and transmission of knowledge. The case of the primary and secondary schools of Córdoba”,² highlighting here the results obtained from cross-checking theoretical references with empirical data, starting from observed recurrent occurrences in institutions of our milieu.

Methodologically, the categories and theoretical relationships that provided the conceptual framework for the study were revised in the light of the school processes and the meanings built by different actors in the schools subjected to our scrutiny, and at the same time we had to make use of new analytical tools that allowed us to adjust our lines of interpretation to new processes which emerged in the course of the inquiry.

Our work lays emphasis on the complex relationship existing between the regulatory order and the instructional order as a source of tension in the processes of educational transmission in the studied cases, by showing even emergent forms of impugment of principles of authority, regulations and school resources in disruptive political processes and settings.

Finally, taking the politico-pedagogic challenges that an inclusive educational policy poses as our own, it is explicitated the necessity to set a dialogue between the generated knowledge and a pedagogic interpretation, like that of Merieu, which allows us a constructive reflection on the tension between to discipline and teach.

Educational transmission – Instructional and regulatory order –
Public schools

Introducción

El presente trabajo se propone socializar y poner en discusión los avances alcanzados en el proyecto de investigación “Condiciones de escolarización y

² Research project: “Schooling conditions and transmission of knowledge. The case of the primary and secondary schools of Córdoba”. Conducted by Mg. Nora Alterman y Co-conducted by Dr Adela Coria. Subsidized by SECyT. Faculty of Philosophy and the Humanities. UNC. Period 2010 – 2011.

transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”,³ poniendo de relieve el cruce entre referencias teóricas y el trabajo empírico desarrollado, a partir de recurrencias observadas en diferentes instituciones de nuestro medio.

Metodológicamente, las categorías y relaciones teóricas que dieron marco al estudio fueron revisadas a la luz de los procesos escolares y sentidos construidos por diferentes sujetos en las escuelas estudiadas, al mismo tiempo que debimos recurrir a nuevas herramientas analíticas que permitieran ajustar nuestros ejes de lectura a procesos emergentes en el tiempo de la investigación.

Sobre la base de la indagación en las escuelas secundarias estudiadas en la ciudad Capital, el trabajo enfatiza en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, B., 1988; 1990; 1993; 1998), hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos.

Finalmente, asumiendo como propios los desafíos político-pedagógicos que plantea una política educativa inclusiva, se llama la atención sobre la necesidad de poner en diálogo los conocimientos producidos con una lectura pedagógica, como la de P. Merieu, que permite una reflexión propositiva entre disciplinar y enseñar (1998; 2001; 2006).

La relación entre orden regulativo y orden instruccional como fuente de tensiones dentro de la escuela

La conflictividad en las escuelas no es un tema novedoso. Tampoco situaciones de violencia, que en ciertas circunstancias parecen haberse inscripto en su paisaje cotidiano. Ya disponemos de diversos y también muy dolorosos signos. Desde casos límite en nuestro país como la conmoción de Carmen de Patagones en 2004,⁴ hasta eventos de intervención policial (espontánea o demandada), golpizas entre chicos y

³ Proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”. Dirigido por Mg. Nora Alterman y Co-dirigido por Dra. Adela Coria. Subsidio SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Periodo 2010 – 2011.

⁴ El 28 de septiembre del 2004 un joven de 15 años causó la muerte a tres compañeros de clase -dos chicas y un varón- y heridas a otros cinco, todos de entre 15 y 16 años, al balearlos indiscriminadamente en un aula de una escuela pública de Carmen de Patagones, ciudad al sur de la provincia de Buenos Aires.

chicas, o de padres hacia docentes, que parecen tender a naturalizarse en muchos casos, particularmente en las escuelas secundarias estudiadas.⁵

En nuestra perspectiva, esa conflictividad constituiría un signo de tensión entre el orden/discurso instruccional y el orden/discurso regulativo, categorías acuñadas por Basil Bernstein para el análisis del discurso pedagógico:

“Por discurso instruccional simplemente entiendo el discurso que crea competencias o habilidades especializadas (...) El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional” (Bernstein, B.; 1990: 106).

En referencia al orden instruccional, Bernstein sostiene que las influencias que podrían afectar tanto la forma como su contenido son la economía, la estructura de clases sociales, los cambios en el currículum (por efecto de desarrollo científico o tecnológico que implique desvalorización o pérdida de status de algunos contenidos) y hasta cambios en los medios de enseñanza. Todas estas influencias, o alguna de ellas, pueden ser motivo de situaciones de inestabilidad o desequilibrio del orden instruccional. En cuanto al orden regulativo, el mismo puede ser puesto en cuestión cuando los comportamientos y modales considerados legítimos no son aceptados, o antes bien rechazados, por ciertos grupos –dentro o fuera de la escuela– colocando a la propia imagen de la institución educativa en situación de crisis. *“El debilitamiento del orden expresivo de la escuela es probable que debilite el intento de la escuela de transmitir comportamientos que pretenden la cohesión entre el profesorado, entre los alumnos y entre alumnos y profesores”* (Bernstein, B. 1988:39).⁶

⁵ Algunos planteos de esta ponencia están desarrollados con mayor amplitud en el artículo de Alterman, Nora y Coria, Adela: “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En prensa.

⁶ Bernstein señala que el orden regulativo es la principal fuente de consenso social, basado en dos tipos de rituales, los *consensuales* por un lado, que dan continuidad en el tiempo y en el espacio a la escuela, facilitan la construcción de sentido de pertenencia a los valores dominantes de la sociedad, siendo su componente principal el ritual de castigo y recompensa; y por otro, los rituales *diferenciadores*, cuya

La relación entre ambos órdenes o discursos asume en nuestra interpretación variadas formas en los diferentes escenarios escolares, fuertemente dependientes del contexto socio-cultural en el que se despliega el trabajo educativo. Uno de los casos en estudio, analizado desde esta relación, da cuenta de un *marcado debilitamiento del orden regulativo*, que en algunas circunstancias se expresa en su pérdida de eficacia y hasta ausencia aparente, como puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista a alumnos de tercer año de una escuela pública en contexto de pobreza estructural:⁷

A1: “Una vez se armó un puterío acá y bueno, vino la policía que se yo, por eso de las transas...”; **A2:** Hubo allanamiento y todo acá; **A3:** porque en el diario salió y muchas veces”; **A4:** “Sí, porque salió que hay transa adentro del colegio y todo el mundo es transa dentro del colegio”; **A5:** “Y todos tienen como que este colegio es una mierda...Sí, por ahí te da vergüenza decir que venís a este colegio, porque vos tenés amigos que por ahí van a colegios privados...” **A.6.:** “O a otro colegio que es mejor, porque salió en todos lados, ya salió en el diario, en la tele, en todo...”.

Entrevistador: “O sea, que los profes saben que esto pasa de alguna manera”.

A.6: “Saben, sí...”. **A7:** “Se hacen los otarios”

(...) **Entrevistador:** “¿Cómo se imaginan terminando sexto año?”

A7: “Yo me voy a cambiar” **A6:** Y si sigue así el año que viene... **A7:** “Va a haber una muerte acá (...) Y, si no hacen nada y las cosas siguen como van” **A6:** “Hay muchas peleas, muchos cuchillos (...) estamos acostumbrados”.

Algunos indicios de la pérdida de eficacia de dicho orden podrían comprenderse desde el concepto de “escolaridades de baja intensidad” desarrollado por Gabriel Kessler (2007) retomado por Terigi (2009) y Noel (2009), que permitiría reconocer diferentes matices de la relación de los estudiantes con la escuela: *desenganche con o sin problemas de disciplina o convivencia, impugnación, implosión violenta*, entre otros.

Es interesante advertir que en este caso, al mismo tiempo que el debilitamiento del orden regulativo, se pone de manifiesto una *recurrente valoración negativa del*

función es diferenciar los grupos dentro de la escuela (edad, sexo, etc.). Estos rituales se articulan al principio de autoridad y respeto a quienes ocupan esa posición. Ambos rituales “son los principales mecanismos para la internalización y revivificación del orden social”, Ver en Bernstein, B, (1988), “Clases, Códigos y Control”. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas”. Editorial Akal. España.

⁷ Gutiérrez, Gonzalo.; Danieli, María Eugenia. (2011). “Todos en la escuela: Desafíos y tensiones de una promesa”. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. *Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

orden instruccional, que daría cuenta de una cierta invisibilización del acto de enseñar, o su pérdida de sentido:

Entrevistador: “Si pudieran cambiar algo en la escuela ¿qué cambiarían?”

A6: “A todos los profesores”. **A8:** “Nosotros los odiamos porque no hacen ni bosta”. **A7:** “No hacen nada”. **A6:** “No te explican nada...ellos se ganan sus sueldos acá no haciendo nada”.

Esta pérdida de sentido, además de reflejarse en ese imaginario de cambio, se objetiva en diversos modos de discontinuidad de los estudiantes en relación con la tarea escolar, que ulteriormente, habrán de marcar significativamente sus trayectorias educativas en sentido amplio.⁸ En esta escuela, al igual que en otras estudiadas,⁹ faltar varios días a clase sin demasiadas consecuencias académicas; faltar reiteradamente, en un ir y venir que probablemente concluya en un “corte” de la trayectoria escolar (implicando tal vez el pase a otra escuela o el abandono definitivo de la escolaridad), son rasgos contrastantes con los supuestos fundamentales de trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009, 2010), que garantizarían la inclusión educativa como un ideario político que se juegue efectivamente en el orden instruccional.

La reflexión sobre el orden instruccional requeriría interpelar a su vez la organización del tiempo escolar, pues la fragmentación del cronosistema introduce frecuentemente discontinuidades en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos (Terigi, 2009). Frente a ello, forma parte de las realidades escolares la invención de estrategias y “mecanismos de protección” contra la discontinuidad. Como señala Terigi:

“Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: ‘hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de...’, ese tipo de frases que Mercer denomina ‘frases del tipo nosotros’, que construyen experiencias compartidas”.

⁸ Terigi analiza la frecuente fragmentación de las cronologías del aprendizaje en relación con el cronosistema, aunque distingue entre trayectorias educativas en sentido amplio, y trayectorias estrictamente escolares. Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. 23 de febrero de 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

⁹ Castagno, Mariel, Prado, Mariela (2010), “Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización”, Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”*.

En nuestra investigación¹⁰ hemos observado la invención de proyectos que, si bien no son novedosos en la producción pedagógica,¹¹ sí funcionarían en estos ámbitos como proyectos alternativos que atienden simultáneamente la relación de la escuela con la comunidad, el tratamiento de contenidos, y el abordaje de temáticas que recuperan intereses y demandas de los adolescentes:

...a mí me parecía que se tenía que hacer concretamente lo que se estaba realizando y que era afianzar una revista que tenía como una identidad de chicos en una escuela, chicos en la escuela produciendo medios, entonces bueno yo dije que tenía que ser una revista escolar...ese era el sentido de la discusión más que una revista barrial, después de tres años se puede decir que es una revista escolar que trasciende la escuela y puede transitar el barrio, pero eso fue después de un proceso...y bueno ese proceso que se da con la revista eh tiene que ver con la lengua pero también con la comunicación y la organización (...) en un momento se le ocurrió trabajar sobre las falencias de la escuela, entonces en la primera revista hicieron sobre la calefacción ellos se quejaban de la falta de calefacción y hacen la nota al director...la segunda revista dicen no tenemos calefacción y tampoco tenemos computadoras, entonces le hacen la entrevista al preceptor por la falta de computadora “no tenemos computadoras, queremos tener computadoras”...y eso fue un factor de tensión, de disputa, fue algo que trascendió la escuela, que cruzó todas las relaciones en la escuela, esa nota generó tensión en inspección, hubo críticas “como puede ser que hablen de las computadoras”...al otro año pasan a tercero y dicen “tenemos que seguir hablando de las computadoras, no puede ser que no tengamos computadoras”...los chicos logran generar cosas concretas en término a sus producciones y su idea de hacer cosas en la escuela (Entrevista a Profesor de Lengua).

Proyectos como la revista escolar constituyen experiencias potenciales que podrían restituirle sentido al orden instruccional, retramar los vínculos entre adultos y jóvenes, favorecer el sentido de pertenencia de ambos a la escuela, y el anudamiento de esta a su contexto, así como contribuir especialmente a cuidar las trayectorias educativas.

Disrupciones políticas que interpelan el orden escolar legítimo

¹⁰ *Ibíd*em

¹¹ Hacemos referencia a muchos ensayos pedagógicos pasados y presentes que, dentro y fuera de la escuela, son herederos en parte de la productividad de la escuela nueva.

Hemos observado situaciones escolares en las cuales el orden regulativo pareciera ser totalmente sustituido frente a situaciones disruptivas. Sería un estar “fuera” del orden legítimo.

A nuestro entender, esos matices en la intensidad del “desenganche” a los que remite Kesller son rebasados en su naturaleza en impugnaciones que asumen la forma de “toma de escuelas”, que obedecerían antes a la emergencia de renovadas articulaciones de los jóvenes en tanto actores políticos con la escuela y las autoridades educativas y escolares.

Como ha sido público, en Córdoba capital, durante el 2010 –y retomando algunas movilizaciones acaecidas en 2009,¹² la toma de escuelas secundarias –estatales y privadas– por estudiantes y con apoyo de padres, con fuertes demandas vinculadas con la resolución de históricos problemas en las condiciones de infraestructura escolar,¹³ y luego, asumiendo una clara disputa sobre su lugar como actores –con “autoridad negada”– en el proceso de discusión parlamentaria de la Ley de Educación Provincial, disloca el orden habitual de la escuela.

No es nuestro propósito reconstruir aquí ese complejo proceso.¹⁴ A los efectos del análisis que venimos desplegando, es preciso poner de relieve que, aún de modo coyuntural, la toma fue un acontecimiento que puso radicalmente en cuestión las jerarquías y los principios de autoridad estructurantes del sistema educativo y del trabajo escolar. En ese sentido, y a pesar de tensar el orden regulativo e instruccional a un extremo, tuvo importantes consecuencias subjetivas, institucionales y para los colectivos involucrados, y también, importantes efectos formativos en y más allá de la escuela.

Encontramos signos más o menos inmediatos de dichos efectos a nivel de diferentes actores. En el plano estudiantil, cuando los mismos estudiantes asumen lugares diversos corriéndose del sentido clásico de ser “adquirentes”: asumiendo, entre

¹² Se hace referencia a las asambleas, movilizaciones estudiantiles callejeras, y acuerdos institucionales entre autoridades ministeriales, padres y madres y estudiantes ante la caída del techo de la cantina de la Escuela Alejandro Carbó.

¹³ En trabajos anteriores, (Alterman, N, Coria, A. 2008; 2010) señalamos la relevancia de reconstruir las condiciones de escolarización en que se despliega la transmisión de saberes en instituciones específicas, indagando condiciones materiales (infraestructura, recursos, planta docente, materiales de enseñanza, etc.) y condiciones de organización del trabajo escolar (formas clásicas y alternativas de agrupamiento de alumnos en procesos de transmisión a través de proyectos especiales, curriculares o extracurriculares, organización del tiempo y el espacio, entre otras).

¹⁴ Algunas aristas del mismo se problematizan en Falconi, O., Beltrán, M. “Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (2010)”. *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

otros, el lugar de estudio sistemático y relativamente autónomo (o con referencias “fuera” de la escuela) de legislación comparada; de aprendizaje de la argumentación y contra-argumentación; de negociación con las autoridades educativas máximas; de control del aparato estatal en diferentes instancias; de actores con iniciativa política que propone un diálogo con diferentes expresiones políticas en el espacio legislativo hasta su interpelación en su legitimidad; el lugar de actores que construyen articulaciones con el sector estudiantil universitario –que no fueron homogéneas pues dependieron de lazos políticos con distintas organizaciones político-partidarias– en cuyo marco se desplegaron diversas acciones políticas colectivas.

En el plano adulto, padres y madres que inicialmente se constituyeron en actores del proceso a instancia del acompañamiento de sus hijos e hijas, pronto adoptaron formas de organización como actores diferenciados. El efecto se deja escuchar ya atravesados los primeros meses desde la sanción de la Ley, al punto que en el tiempo transcurrido de 2011 se registraron dos tomas de escuelas primarias por padres de alumnos, motivadas también por situaciones de grave deterioro de los edificios escolares. En cuanto a los actores docentes (profesores, preceptores) y autoridades escolares, en varias instituciones de nuestro medio se promovieron actividades de debate del ante-proyecto de ley de educación provincial, que sin sustituir las formas de autogestión alcanzada por los estudiantes, habilitaron escenarios institucionales de canalización de la demanda estudiantil de participación activa en intercambio con distintos actores (entre otros, legisladores provinciales, docentes universitarios).

Entendemos que esos efectos que consideramos formativos aún fuera del orden instruccional y regulativo, fuera del cronosistema, merecen ser indagados y analizados pedagógica y políticamente, pues expresarían la contra-cara del “desenganche” estudiantil de la institución escuela, la instauración, aunque coyuntural, de otro orden dador de pertenencia, identidad, y compromiso.

Leer pedagógicamente: desafío para las prácticas escolares, las políticas y la investigación educativa

Las tensiones observadas entre orden instruccional y regulativo, solidariamente interpelados, o aún en situaciones donde se inauguran otros órdenes por efecto de disrupciones políticas, requieren una perspectiva de lectura que habilite un diálogo entre mirada sociológica e imaginario pedagógico-político.

Restituir sentido reclamaría intervenciones a nivel macro y micro estructural, en múltiples dimensiones, en especial, en las condiciones en que se despliega el proceso de enseñanza. En la escuela, por ejemplo, proyectos como el que hemos referido serían posibles en la medida en que trasciendan las decisiones exclusivas de docentes “fuertemente clasificados” como lo son sus disciplinas en la escuela secundaria. En la medida también en que pueda restituirse en su lugar el gesto y principios pedagógicos como ordenadores de la vida escolar y sostén de las decisiones institucionales e individuales.

En esta perspectiva, recuperamos la mirada pedagógica de Philippe Meirieu, para quien aprender la disciplina –es decir, el orden regulativo– es aprender la escuela misma, aprender los fundamentos de la escuela, o lo que es equivalente, aprender a vivir juntos en un espacio y un tiempo estructurado en base a un proyecto específico que reúne dos propósitos centrales, transmitir saberes y formar ciudadanos. Aprender la escuela es “(...) *instituir una forma de actividad humana basada en valores específicos: el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de “pensar por uno mismo”* (2006:95).

Por lo tanto, existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza. Según Meirieu, dos condiciones sustantivas –entre otras– articulan los fundamentos de toda intervención pedagógica:

- a) El postulado de “*hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*”, de “*ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber*” (1998: 84), y
- b) Reconocer la alteridad y la autonomía de quien aprende, asumiendo la necesidad de presentar proposiciones de aprendizaje que movilicen la energía hacia la solución de situaciones nuevas a resolver, en tanto retos intelectuales.

Estas condiciones se juegan en la escuela como lugar de hospitalidad a los que llegan, y se recrean día a día en el espacio del aula, en la clase, donde la disciplina se materializa en su doble sentido –como regulación e instrucción– y donde maestros y discípulos están desafiados a reconocerse mutuamente en su subjetividad.

Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (2011). “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En prensa.
- Bernstein, B. (1988). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: “Las trayectorias escolares”.
- Kessler, G. (2007). “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol.12, número 032, COMIE, Distrito Federal.
- Lahire, B. (2006). “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Leartes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Editorial Grao.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” 23 de febrero de 2010. Conferencia Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.