

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# Prolegómenos de una toma de posición acerca de la educación.

Cermelo, Renata.

Cita:

Cermelo, Renata (2019). *Prolegómenos de una toma de posición acerca de la educación. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/89>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PROLEGÓMENOS DE UNA TOMA DE POSICIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN

Cermelo, Renata

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina - Centro de Salud Mental N° 3 Dr. Arturo Ameghino. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de la necesidad de establecer la educación como práctica eminentemente ética, por lo tanto política, entendiéndola a esta última como estrategia que intenta coordinar esas relaciones de fuerza existentes en una sociedad dada. A partir de allí se pensarán algunas de las implicancias que ha tenido determinado uso político de la educación para ciertos sujetos a partir de ideología paralizante y fatalista que impuso el discurso neoliberal. A partir de allí consideramos la institución escuela en su doble función subjetivante – represivo/productiva. El apartado final del texto consiste en algunas articulaciones de los discursos y prácticas acerca de la construcción de la alteridad deficiente de sujetos falsamente homogeneizados bajo el atributo de la anormalidad.

### Palabras clave

Educación - Discapacidad - Subjetividad - Política - Institución

## ABSTRACT

### INTRODUCTION ABOUT A POSITION-TAKING ON EDUCATION

The present work arises from the need to establish education as an eminently ethical practice, therefore political, understanding the latter as a strategy that attempts to coordinate those relations of force existing in a given society. From there, we will think about some of the implications that certain political use of education has had for certain subjects based on the paralyzing and fatalistic ideology imposed by the neoliberal discourse. From there, consider the school institution in its dual subjective function - repressive / productive. The final section of the text consists of some articulations of the discourses and practices about the construction of the deficient alterity of falsely homogenized subjects under the attribute of the abnormality.

### Key words

Education - Disability - Subjectivity - Politics - Institution

### Nos hace falta una escritura que nos subvierta, nos antagonice, nos paradojice[1].

En el presente trabajo haré un breve recorrido, partiendo de la afirmación fundante de Paulo Freire que reza que la “educación es una práctica eminentemente política” (Freire, 2014: 68). En este sentido, el objetivo es recoger los cortes, las discontinui-

dades, los pequeños saberes que se debaten, que batallan al fragor de las armas, avistar la violencia y recoger la discordia, los azares, el disparate y toda la sucesión de procesos de avasallamiento que impusieron los cercamientos, cortes y bloqueos sobre la vida (Foucault, 1992). En la misma línea, intentaré pensar algunas de las implicancias que ha tenido determinado uso político de la educación para determinados sujetos. Y es en este punto que propongo volver a detenernos para pensar qué concepto manejamos de “política” y desde allí seguir avanzando. La política es “el conjunto de las relaciones de fuerza existentes en una sociedad dada (...) es una estrategia más o menos global que intenta coordinar y darles sentido a esas relaciones de fuerza” (Foucault, 1992). Es en este sentido que la crisis actual no es sólo educativa, sino social, económica y política, y por ende el debate no puede limitarse a los márgenes de la pedagogía, sino que debe extenderse a la lucha política. “Uno de las herramientas utilizadas para enmascarar la educación como herramienta de dominación es la omisión del afuera, de lo extraescolar” (Freire, 2014: 84).

Es en este sentido que no hay práctica educativa aséptica, que no se encuentre sostenida por determinadas concepciones, ideologías, valores, proyectos, utopías, etc. Toda situación educativa apunta a realidades que exceden el aula, y que a su vez es atravesada por éstas. A esto se refiere Paulo Freire (2014) cuando habla de politicidad de la educación: “es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me lo impone” (Freire, 2014: 49) De este modo, en tanto sujeto que interviene en la realidad, el autor brasileño sostiene que no se puede enseñar sin creer en lo que se hace, y agrego, sin creer en los sujetos para quienes se hace. No es posible la figura del técnico que posee un buen método para transferir contenidos: enseñar es abrir a la posibilidad, es visibilizar un nuevo horizonte de opciones.

Y porque la práctica educativa es política, es también ética. Ni purismo académico incomprensible, ni concesiones baratas que caen en el simplismo: ambos son polos de la misma falta de respeto al educando, al que se supone nunca a la altura de comprender. La posición ética es lograr una simplicidad que no minimice la importancia de lo que se enseña. La ética consiste en no silenciar a los estudiantes.

Una de las consecuencias sociales de las que hablamos es su-

mir a determinado sector de la población, a las clases bajas, en la ideología paralizante y fatalista que impuso el discurso neoliberal. Ni el hambre, ni la desigualdad, ni el desempleo, ni la falta de una educación de calidad, son fatalidades sino consecuencias socio-políticas de decisiones tomadas por los macropoderes dominantes. La realidad está así, porque así sirve. En este sentido Freire (2014) subraya que nadie opta por la miseria. En este punto quiero traer las teorizaciones de Ignacio Martín Baró[2] quien sostiene en su texto “El carácter ideológico del fatalismo latinoamericano” que se dice de los pueblos latinoamericanos que “se hallan sumidos en una siesta forzosa, [en] un estado de duermevela que los mantiene al margen de su propia historia” (Martín Baró, 1987:136) sin proyecto y sin memoria, no quedándole más opción que la aceptación fatal de su destino. Este autor entiende por fatalismo “aquella comprensión de la existencia humana según la cual el destino de todos está ya predeterminado y todo hecho ocurre de modo ineludible, [donde] no les queda más opción que acatar su destino, someterse a la suerte que le prescriba su hado” (Martín Baró, 1987: 137). Tanto él como Freire sostienen que las clases explotadas buscan la razón fuera de la historia, en Dios, en el destino y esto trae como consecuencia sentimientos de resignación, aceptación, conformismo, sumisión, pasividad, presentismo como formas de adaptación que bloquean todo esfuerzo de cambio. Dicho autor plantea que las explicaciones que se dan acerca de la indolencia latinoamericana pone lo psíquico como fundamento de la estructuración social, que las personas se incorporen o no al sistema dependería de sus rasgos de carácter y no a la naturaleza del sistema social. Esta es una forma técnica de cargar a la víctima con la culpa, sostiene el salvadoreño. El fatalismo sería así una forma de plegarse a las fuerzas dominantes, de dejarse llevar hacia donde imponen los poderes establecidos, haciéndose más aceptable cuando se lo percibe como destino natural, convirtiendo la necesidad en virtud.

El fatalismo constituye una relación de sentido entre las personas y un mundo al que encuentran cerrado e incontrolable, es decir, se trata de una actitud continuamente causada y reforzada por el funcionamiento opresivo de las estructuras macrosociales. El niño de las favelas o champas marginales introyecta el fatalismo [...] como el fruto de su propia experiencia frente a la sociedad: día a día aprende que sus esfuerzos en la escuela no sirven para nada o casi nada, que la calle recompensa mal su dedicación laboral como vendedor de periódico, cuidador de carros o limpiabotas y que, por lo tanto, es mejor no soñar ni trazarse metas que nunca podrán alcanzarse. La resignación sumisa la aprende no tanto como fruto de una transmisión de valores en una subcultura cerrada, cuanto como la verificación cotidiana de la inviabilidad o inutilidad de cualquier esfuerzo por cambiar significativamente su propia realidad dentro de un medio que es parte de un sistema social opresivo. (Martín Baró, 1987: 153).

Tanto Martín Baró como Paulo Freire coinciden en que la estructura social no es un dato natural sino histórico, pero esta dominación termina de echar raíces cuando encuentra acogida al interior del grupo dominado, volviéndose sentido común, cuando se articula ideológicamente en la gente que sufre la colonización social. Ambos plantean que la única salida posible es la historización y la práctica de clase. “No hay inmovilismo en la historia. Siempre hay algo que podemos hacer y rehacer” (Freire, 2014: 37) plantea Freire, sosteniendo que es necesario que estos grupos perciban que la cultura es creación del hombre, de su acción sobre el mundo, que no hay nada fatalmente determinando en el mundo de la cultura, que la historia la construimos a la vez que nos construye; al tiempo que Martín Baró sostiene que “la semilla de la rebeldía, del rechazo a un destino injusto, no necesita ser sembrada: se encuentra ya en el espíritu del colonizado y sólo requiere encontrar una circunstancia propicia para brotar” (Martín Baró, 1987: 155) La eliminación del fatalismo plantea entonces que las mayorías populares tengan una experiencia real de modificación del mundo y de determinación de su propio futuro; proceso en el que el cambio en las condiciones sociales y el cambio en las actitudes personales se posibiliten mutuamente. El proceso, para el autor, involucra tres cambios fundamentales: la recuperación de la memoria histórica para conocer con ella su identidad, su pasado y poder proyectar un futuro; la organización social de las mayorías populares, tomando conciencia de la comunidad de intereses y de los perjuicios que le trajo el aislamiento y la división; y la práctica de clase. En la misma línea Freire (2014) postula que las clases sociales no se acabaron, están en las calles manifestando: “lamentablemente la explotación sigue, y si la explotación sigue, entonces siguen las clases sociales” (Freire, 2014: 75) pero luego nos advierte que es menester reinventar nuevas formas de lucha en función a las circunstancias históricas y sociales y se plantea el desafío de “cómo comunicarnos con las grandes mayorías que ahora se encuentran divididas en minorías y que no se perciben a sí mismas como mayorías” (Freire, 2014: 69).

Los sistemas educativos nacen de una contradicción: las clases dominantes la aceptaban como un modo de disciplinar, clasificar, y dar herramientas para el trabajo asalariado; mientras que los sectores populares veían allí una posibilidad de progreso, para alcanzar de este modo el conocimiento y la cultura. Esto nos conduce directamente a pensar un dispositivo escolar situado en un contexto moderno, creando una determinada subjetividad tanto en el docente como en el alumno: el trabajo escolar y la demanda cognitiva que pesaba sobre los alumnos tenía como soporte la creación de ciudadanos para el naciente Estado moderno organizados sobre tiempos y espacios, ritmos y secuencias coherentes a dicha lógica de funcionamiento. La organización colectiva de la escolaridad de manera simultánea en la escuela graduada, “delimita los umbrales de sensibilidad para la enunciación de lo normal o lo anormal” (Baquero, 2000:2). Lo dicho anteriormente nos conduce a pensar a la escolaridad en

tanto *dispositivo*, tal como lo entiende Foucault:

Lo que trato de situar bajo este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. (...) He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan (Foucault, 2012: 10, 12).

Prácticas que encontraban su razón de ser al interior de esos edificios de arquitectura tan particular como las escuelas: niños quietos, mirándole la nuca a sus compañeros durante toda una jornada, donde lo único que los une, al menos en un primer momento, es haber nacido en un mismo tiempo que la escuela arbitrariamente dispone (porque se supone que un niño tiene el mismo nivel de madurez que su par once meses mayor que él, y por eso se los agrupa, y no con otro con quien solo se lleva un par de días) con momentos recreativos reglados, señalando la escritura y la lectura como tecnologías de transmisión de saberes, en detrimento de otras posibles. Se requiere el dispositivo para describir la normalidad: juego de poder, ligado a un borde de saber. La subjetividad pertinente para ese grupo social se produce en instituciones que encierran una población homogénea: niños, obreros, locos, presos. “Se los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro” (Lewkowicz, 2016:22) El maestro moderno basaba su autoridad en un origen legítimo, en una función social acordada y altamente significativa en la educación escolar, en función de la cual ostentaba disciplina. Su matriz es occidental, blanca, burguesa, patriarcal y heterosexual. Los alumnos aprendieron a decir lo que había que decir, las diferencias culturales, de etnia, de género, de clase se licúan en una sustancia escolar única y homogénea. (Narodowsky, 1999) La escuela fue cediendo/concediendo espacio para la visibilización de las diferencias, pero podemos preguntarnos si esta “sustancia escolar” no perdura en sus supuestos acerca de qué es un alumno. Esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-nación en la actualidad está agotada. Al decir de Lewkowicz (2016), en la modernidad tardía se desvaneció el suelo donde se apoyaban dichas instituciones, los ocupantes de las escuelas posnacionales hoy sufren de otras marcas más vinculadas a la destitución y a la fragmentación, las condiciones de encuentro con otros no están garantizadas. Se

genera a partir de ese momento un nuevo tipo de subjetividad: si el ciudadano formado en la escuela era el soporte subjetivo de los Estados Nacionales, ¿qué subjetividad *otra* se genera en la modernidad tardía?

Pensámonos como sujetos históricos, que se hacen y rehacen socialmente en el encuentro con el otro, abiertos a alojar la diferencia, nos advierte Freire: “ustedes no se imaginan lo que se aprende con alguien diferente” y continúa “a veces no aprendemos con el que es igual, pero con el diferente aprendemos siempre” (Freire, 2014: 60). Aprender a mirar, dejarse afectar por la diferencia, desnaturalizar el *nuestro* que construimos dejando por fuera lo extranjero, lo que nos resulta radicalmente *otro*, suponiendo que ese *nuestro* lo abarca todo. Volver a escuchar una y otra vez la pregunta que nos hace Carlos Skliar ¿Y donde queda aquello del otro irreductible, misterioso, inabarcable, ni incluido, ni excluido, que no se rige por nuestra autorización, ni por nuestro respeto, ni por nuestra tolerancia, ni por nuestro reconocimiento para ser aquello que ya es y/o aquello que podrá ser (Skliar, 2002: 17).

Y es en este sentido, que guiada por Skliar, vuelvo a Los anormales (Foucault, 2000) para cuestionar el criterio de normalidad, que nos hace tan nosotros. Definir determinadas conductas como patógenas fue siempre un mecanismo de poder sobre las sociedades. Lo que va variando, subrayando su carácter de contingente, son las conductas condenadas en cada época. En la misma línea, cuestiones que antes eran considerados “normales” ahora son vistas como patológicas: trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADD), trastorno de tics transitorios, trastornos de aprendizaje, etc. Y así determinadas conductas se transforman en trastornos mentales[3] por medio de un consenso entre compañeros (un voto de los miembros de la APA). Sabemos que un diagnóstico psiquiátrico, para el sujeto que lo porta, es algo más que una simple taquigrafía que estandariza parámetros y facilita la comunicación entre profesionales. Lo que va a permitir que un elemento de conducta sea considerado como síntoma de una enfermedad va a ser la distancia que esa conducta representa con respecto a las reglas de orden y conformidad, definida contra un fondo de regularidad administrativa, de normatividad política y social. En este sentido, no se pueden dejar de considerar los efectos de poder que producen los discursos: debemos pensar el DSM[4] como tecnología positiva de poder del discurso médico, que conlleva inclusión, observación, formación de saber, a partir de lo cual se da una multiplicación de los efectos del poder. Un poder que no obra por exclusión, sino por la inclusión rigurosa y analítica de los elementos. Mecanismos que crean, producen, fabrican y penetran en la totalidad del cuerpo social haciéndose inevitables. La psiquiatría recupera entonces para su campo de análisis datos, comportamientos y hechos que describe (como decíamos del DSM, es un modelo descriptivo, basado en la “evidencia”). La conducta se patologiza sin referirse a la alienación del pensamiento, sino en función de una norma que la psiquiatría

también controla. Pasa a ser de su dominio de injerencia todo el campo de las conductas posibles, que hasta entonces sólo habían gozado de estatus moral, jurídico o disciplinario. Todo lo que es desorden, indisciplina, indocilidad, es factible de psiquiatrizarse. La norma se establece como regla de conducta y como regularidad funcional. Las conductas más cotidianas y familiares se constituyen entonces en un campo donde se enlazan las perturbaciones del orden y los trastornos de funcionamiento. Así la psiquiatría es entonces la ciencia y la técnica de los anormales: “[p]equeños crímenes, minúsculas delincuencias, anomalías casi imperceptibles” (Foucault, 2011: 155). Lo que la psiquiatría pone en cuestión es la inmoralidad mórbida, e incluso una enfermedad de desorden. Este control sobre conductas no patológicas fue la condición para que el saber médico pueda generalizarse. Podemos pensar esto en correspondencia con la noción de *trastorno* (en tanto síndrome comportamental que conlleva malestar), que surge alejándose de la enfermedad, con el fin de abarcar todo el ámbito de las conductas. El poder médico sobre lo no patológico es, para Foucault, el problema central de la psiquiatría. Grandes construcciones teóricas que responden a exigencias funcionales para sostener su ámbito de injerencia. Constitución de una nueva nosografía que hay que leerla en términos de beneficios tecnológicos en pos de aumentar los efectos de poder/saber psiquiátricos. “Organizar y describir, no como síntomas de una enfermedad sino como síndromes de anomalías que valen por sí mismos” (Foucault, 2011:287). ¿No es acaso eso lo que sigue haciendo hoy el DSM? Inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, de modo tal que se “fabrique” algo que todavía no existía, o sea, se ficcione:

Una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan problemas de conducta, mientras que la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener problemas de aprendizaje (Skliar, 2001:2).

Cuando analizamos, por ejemplo, los datos del retraso escolar, vemos que en 1991 el 30% de los chicos entre 13 y 15 años están todavía en primaria. Y cuando desagregamos por profesión de los padres, entre los hijos de profesionales sólo el 10% tiene retraso escolar, mientras que entre los hijos de obreros no calificados ese porcentaje trepa al 48% (Freire, 2014:86)

Los elevados índices de repetencia y deserción, acompañado como vimos, de diagnósticos y derivaciones pone en tela de juicio la educabilidad de los niños de sectores populares dentro de la escuela “común”. Nos preguntamos entonces con Baquero (2000), que clase de comunidad, de aparente homogeneidad, recorta la escuela común cuando excluye o bien contiene, bajo sospecha de anormalidad a niños de sectores populares

Nos introducimos así en los discursos (y sabemos que no hay discursos sin prácticas que los sostengan) de la deficiencia “aplicados a un extraño continuum de sujetos que nada tienen en común, a no ser, justamente, el hecho de que a todos ellos

se los reúne bajo el atributo falsamente homogeneizados de la anormalidad (...) ¿Cuáles son los proyectos para los ciegos afroamericanos, analfabetos y desempleados? ¿existen los superdotados de las clases populares? ¿y los niños deficientes mentales sin tierra?” (Skliar, 2001:2). La deficiencia entonces no es una cuestión meramente biológica, sino un conjunto de discursos sociales, históricos, culturales, religiosos, morales, etc. sobre cuerpos y mentes completos, autosuficientes, disciplinados, y bellos los que están en la base de las prácticas sobre la deficiencia. Es necesario entonces invertir lo que fue tomado como problema, y comprender que el objeto de dichos discursos son los procesos que, como dijimos, controlan, regulan, medicalizan dichos cuerpos, invisibilizando todo segmento social que exceda la deficiencia. Medicalización de la vida cotidiana, de la pedagogía, de la escolarización, de la sexualidad, de la infancia (Skliar, 2001).

### **La historia no se acabó, sigue viva y es de lucha[5]**

Hoy, en tiempos en que desde el poder se promulga que los estudiantes *caen* en la educación pública, no quiero cerrar este trabajo de escritura sin dejar de considerar que “hay algo más grave aún que desconocer los procesos y fenómenos democratizadores e igualitarios de la escuela pública, y es renunciar a la lucha por la escuela pública haciéndole el juego a la dominación de clase” (Freire, 2014: 86). Luchar contra el sistema educativo dual, con escuelas privadas que funcionan a modo de shopping, de mercado del conocimiento, y escuelas públicas para pobres, en cuyo interior también funciona la lógica del mercado. Y cuando digo esto último me refiero también a docentes proletarios que cobran salarios de hambre, al hacinamiento en las aulas, a la falta de bacantes, al deterioro edilicio. Sin todo esto garantizado, no podemos hablar de una práctica educativa democrática, emancipadora. Correremos de nuestra autoritaria, narcisista y egocéntrica mismidad, “que la mismidad se conmueva y atormente de una vez [p]ara que cuando el otro vuelva nos invite a su misterio, nos haga diferencia, nos difiera” (Skliar, 2002:22) y podamos generar de una vez una política de la diferencia, sin eufemismos que enmarcaren la eterna repetición de lo igual.

La apuesta en el mientras tanto es a generar más espacios de crítica/autocrítica en el seno del colectivo, junto a docentes, alumnos, padres, y preguntarnos en qué de nuestras prácticas estamos siendo funcionales al sistema. Quedan por “inventar las estrategias que permitirán modificar estas relaciones de fuerza y coordinarlas de forma tal que la modificación sea posible y se inscriba en la realidad” (Foucault, 1992: 169).

### **NOTAS**

[1] Skliar, Carlos (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? p.15

[2] Ignacio Martín-Baró (Valladolid, 7 de noviembre de 1942 - San Salvador, 16 de noviembre de 1989) fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que dedicó la mayor parte de su vida a la investigación de la difícil realidad social y política de El Salvador. Impartió clases en la Uni-

versidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), de la cual fue responsable del departamento de Psicología y Educación y Vice-rector, fundó un prestigioso Instituto de opinión pública, el IUDOP. Fue seguidor de la Teología de la Liberación, padre de la Psicología social de la liberación y principal referente de la Psicología Social Latinoamericana, especialmente en Psicología comunitaria y Psicología política. Murió asesinado, por un pelotón del batallón Atlacatl de la Fuerza Armada de El Salvador, bajo las órdenes del coronel René Emilio Ponce, el 16 de noviembre de 1989, junto a otros sacerdotes.

[3] *La clasificación de los trastornos no clasifica a las personas: clasifica los trastornos que las personas padecen: por eso el texto evita expresiones como “un esquizofrénico” a favor de otras como “un individuo con esquizofrenia” DSM-IV, de Ed Masson.*

[4] El DSM es un manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales, multiaxial y categorial, que se revisa a intervalos regulares (1952, 1968, 1980, 1987, 1994, 2000, 2013) añadiendo o eliminando criterios diagnósticos. Con el DSM III (1980), primera versión con más importancia a nivel mundial, se cambia de un modelo con base teórica psicoanalítica, que da cuenta de la etiología de la enfermedad, a la ilusión de un modelo “descriptivo basado en la evidencia con amplio fundamento empírico”.

[5] Paulo Freire (2014) *El grito manso* p.59

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Deleuze, Foucault (2012). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Simón dice editora.
- Baquero, R. (2000). *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del Poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2011) “Nosotros los victorianos” en *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lewkowicz, I. (2016). “Escuela y ciudadanía” en *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Baró, I. (1987). “El latino Indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano”, en *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2001). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente* en Gentili, P. (Org). *Códigos para la ciudadanía. La información ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.