

# La repetición escolar y sus atolladeros

## Aportes para la reflexión pedagógica

Verónica Habiago<sup>1</sup>

### Resumen

La repetición escolar ha adquirido gran visibilidad en la agenda educativa nacional. Si bien es una temática que desde siempre ha estado en discusión, en los últimos años ha cobrado una notoriedad un tanto llamativa, en general adjudicada a las alarmantes cifras que arroja la educación secundaria. No obstante, cuando un tema se coloca en el centro de la discusión es preciso prestar oídos, porque seguramente no se agota en sí mismo, más aún en el campo de la educación. De hecho, podemos aventurar que la repetición escolar constituye un *síntoma*; es la cara visible de un complejo entramado de luchas, intereses y tensiones que le son propias a la educación, pero aparecen como un problema que requiere de una intervención puntual. Entonces, pululan las discusiones acerca de su pertinencia. Desde la política educativa, la repetición constituye un gasto infructuoso que en la mayoría de los casos no redundará en beneficios ni para los niños, ni para el sistema educativo en general. Desde el sindicato docente, esta (especialmente en primer año) es leída como una herramienta que apunta a garantizar la adquisición de los aprendizajes necesarios para la continuidad de la trayectoria educativa. Su erradicación pondría en peligro la “calidad” de dichos aprendizajes. Quizá, sea necesario interpelar esas “garantías”, puesto que dan cuenta de una idea de *tiempo*, de *espacio*, de *aprendizaje*, de *sujeto* que es preciso poner en tensión porque, en definitiva, lo que busca garantizar la repetición es la denuncia de aquello que “no se logró” en tiempo y forma. Entonces, es urgente discutir cuál es el tiempo de la escuela, cuáles son sus formas y qué lugar ocupan los sujetos en ella. Pensar la repitencia como *síntoma* que deja al descubierto las contradicciones de un dispositivo, hace necesario superar el binomio repetición: sí/ repetición: no; lugar al que se ha reducido el debate actual. Porque, parece que detrás de una “simple” decisión administrativa que se resume en “promueve” o “no promueve” se entranan elementos que ponen en cuestión el alcance de la figura del maestro, de su autoridad, su reconocimiento y de las propias estructuras de la escuela. Los siguientes trazos procuran bordear algo de la *repetición escolar* y sus atolladeros.

**Palabras clave:** repetición, trayectorias educativas, educación como derecho.

---

1 Magíster en Ciencias Humanas (opción estudios latinoamericanos). Título expedido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Título de tesis: *Una mirada a la autoridad magisterial en Uruguay y Argentina. Trazos de una autorización que (se) resiste*. Tutora: Dra. Ana María Fernández Caraballo. Licenciada en Ciencias de la Educación (opción docencia). Título expedido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Maestra de Educación Primaria (opción común e inicial). Título expedido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD). Docente de Pedagogía I y II en los Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R Sánchez”. Integrante del equipo técnico de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la (ANEP).

## Abstract

School repetition has gained great visibility in the national educational agenda. Although it is a subject that has always been under discussion, in recent years it has gained a somewhat striking notoriety, generally attributed to the alarming figures that secondary education throws up. However, when a topic is placed at the center of the discussion it is necessary to pay attention, because surely it does not exhaust itself, especially in the field of education. In fact, we can hazard that school repetition is a symptom; it is the visible face of a complex network of struggles, interests and tensions that are specific to education, but appear as a problem that requires timely intervention. Then, discussions abound about its relevance. From the educational policy, repetition is an unsuccessful expense that in most cases does not benefit neither the children nor the education system in general. From the teaching union, this (especially in the first year) is read as a tool that aims to guarantee the acquisition of the necessary learning for the continuity of the educational trajectory. Its eradication would jeopardize the “quality” of such learning. Perhaps, it is necessary to interpellate these “guarantees”, since they give an idea of time, space, learning, subject that must be put into tension because, ultimately, what seeks to ensure repetition is the denunciation of that that “was not achieved” in a timely manner. So, it is urgent to discuss what is the time of the school, what are its forms and what place the subjects occupy in it. To think of repetition as a symptom that exposes the contradictions of a device, makes it necessary to overcome the binomial repetition: yes / repetition: no; place to which the current debate has been reduced. Because, it seems that behind a “simple” administrative decision that is summarized in “promotes” or “does not promote” elements are involved that penetrate in question the scope of the figure of the teacher, his authority, his recognition and the structures themselves from school. The following strokes try to skirt something of the school repetition and its quagmires.

**Keywords:** repetition, educational trajectories, education as law.

## La repetición y sus *atolladeros*

Son múltiples las derivas, las opacidades y los desplazamientos del decir de los docentes sobre la repetición. Decires que serán analizados, otros serán discutidos o simplemente desechados, pero la riqueza estriba en aquello que queda latente, que queda en el aire, que produce la sutil alteración propia del acto, del poner en palabras. En esos márgenes, intentamos hacernos eco de las derivas y ensayar algunos trazos para la reflexión.

En este sentido, un buen punto de partida son los *atolladeros* de la repetición. Lo cual es un rodeo necesario porque la idea de *atolladero* es una metáfora que remite a la incomodidad y parece que la repetición resulta una incomodidad, a tal punto de considerarla una discusión subsidiaria, porque lo que apremia son otras discusiones más «profundas». Asimismo, *atolladero* significa ‘obstáculo’, aquello que impide avanzar, que empantana y dificulta el desplazamiento.

Pero la repetición es en sí misma un atolladero, aun para el propio sistema, entrampado en la necesidad de hacer lugar a otros asuntos, a otras emergencias. Resulta complejo poner sobre la mesa el tema de la repetición con nombre propio porque se entretienen en torno a ella otros significantes edulcorados, eufemismos que descentran la discusión. Entonces, es preciso llamarla por su nombre y enfrentarla, porque es difícil pensar las biografías escolares de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, si la repetición sigue siendo una opción o, peor aún, una tradición. Es preciso resistirse a concebirla como parte del paisaje escolar, porque ello la naturaliza y la resignifica al punto tal de convertirla en incuestionable.

En este sentido, hay que contender la repetición, pensarla desde su complejidad y su opacidad; alterar el reduccionismo simplista repite/no-repite. La repetición es *síntoma* ante lo que «no se logra», lo que «no se aprende», lo que «no va bien» en el sujeto que aprende. Al tiempo que oficia de *anestésico* ante la angustia que produce la (*im*) posibilidad del *otro* en el sujeto que enseña. Quizá, en la defensa acérrima de la repitencia como herramienta pedagógica habite algo más que la necesidad de velar por la calidad educativa, la adquisición de ciertos aprendizajes o el prestigio de algunos colectivos, quizá, es el grito desesperado ante la amenaza de enfrentar la incertidumbre que significa la *otredad*.

En cuanto a la naturaleza de la repetición, en general los maestros la enuncian como una herramienta, como una oportunidad para que los alumnos puedan continuar el ciclo, como la posibilidad para “adquirir” aquello que “no se logró”, generalmente a causa de una inmadurez asociada a la falta de tiempo o a las dificultades ante el aprendizaje. Aquí aparece la repetición como compensatoria de aquello que los niños “no traen de la casa” a causa de las carencias de sus familias. Es decir, se la concibe como “remedio” para “lo que falta”, “lo que no se logra”. Al tiempo que posee un impacto directo en la figura del docente, por un lado, da cuenta de un maestro “garante” de las exigencias del dispositivo, mediante la constatación de los aprendizajes “necesarios”; por otro lado, coloca al maestro en un lugar de “falta”, dado que este necesita cada vez más argumentos para sostener su decisión. Al parecer ya no basta con su palabra, ni con la legitimidad de su juicio; su opinión resulta un insumo más. Así, desde el dispositivo escolar se ha montado una estructura que supone el diagnóstico médico, la intervención, la derivación, la necesidad de “aportes técnicos” que posibiliten el abordaje de la “dificultad”, porque, en resumidas cuentas, existe una ligazón entre la *repetición* y la *dificultad*. La repetición es la anulación e invisibilización de la dificultad. En la escuela, la repetición parece constituir una pieza más de un engranaje en el que no hay lugar para la “dificultad”. Entonces, la sola idea de dejar sin efecto la repetición coloca al colectivo docente en la necesidad de enfrentar lo que “no se logra”. Esto genera un entendible estupor, puesto que en la cadencia de un espacio escolar donde todo se anticipa, la irrupción de la dificultad viene a erosionar sólidos cimientos. Asimismo, la problematización de la repetición como herramienta pedagógica, y la puesta en cuestión de su valor, es vivida por los maestros como el despojo del “último” bastión de autoridad magisterial: la posibilidad de decidir acerca

de la promoción de sus alumnos; porque, en definitiva, esa es (o fue) una decisión del maestro. La decisión de la repetición, si bien desde el discurso se presenta como una competencia del maestro, aparecen las figuras de los directores y de los inspectores a la hora de dirimirla. Su intervención puede leerse como un apoyo al docente ante la toma de una decisión compleja, pero también puede percibirse como una supervisión enmascarada. En ese escenario, todo indica que el maestro debe “convencerlos” acerca de la pertinencia de su determinación. Al parecer, en el dispositivo escolar ya no basta la decisión del maestro, parecen necesarias otras figuras “garantes” de sus mandatos. Esto vuelve a tensionar sutilmente una autoridad que parece desdibujarse.

Asimismo, la repetición escolar es *síntesis* de los diseños de un dispositivo nacido en otro tiempo y bajo la emergencia de otra sociedad que, para constituirse, requirió de la formación de un ciudadano, con una nueva estética, con un nuevo lenguaje, con una nueva subjetividad que diera sentido al proyecto moderno. En ese marco, la escuela y la figura del maestro se erigen como instrumentos complementarios, sólidos e incuestionables. Esa herencia y sus mandatos tensionan un nuevo escenario que promueve la educación como derecho y ha asumido el compromiso no solo de la presencia, sino de la permanencia y la construcción de sentido en el espacio escolar. Sin dudas, la magnitud de dicho desafío no está exenta de tensiones y resistencias aún propias del dispositivo.

Pero, ¿dónde se anclan los mandatos escolares?, ¿cómo se cristalizan en la cotidianidad? Desde principios del siglo XX las teorías pedagógicas fueron construyendo determinada noción de sujeto y de conocimiento. Esta noción se sustentó en los aportes de la psicología experimental, centrada en una racionalidad de corte positivista, que intentó hacer de la psicología una ciencia. En ese marco, se construyó una noción de sujeto y un ideal de desarrollo apoyado en la idea de la existencia de «una unidad psíquica». La escuela es heredera de esa tradición que tensiona otras formas de concebir al sujeto.

En esa lógica, se consolida un ideal de ciencia moderna que excluye lo singular, capturando una idea de sujeto representable en su totalidad. Dicha ciencia integra una forma de saber que involucra solo aquello representable, que puede establecerse en forma de estructura cerrada capaz de ser validable. Así, se configura una forma de estructurar *la clase*, entendida como un grupo de personas que hacen la misma cosa al mismo tiempo y con muy poco margen para el desarrollo de procesos individuales (Meirieu, 2007), y *el currículum* que pone a disposición un conjunto de contenidos susceptibles de ser enseñados a determinados sujetos en función de su «aptitud», según determinismos cronológicos. Bajo esos preceptos se va construyendo el discurso pedagógico moderno, centrado en el método que pauta con rigurosidad el hacer del enseñante y del enseñado, como lugares fijos, atribuyéndole a ese modelo de enseñanza un ideal de completud, capaz de capturar el todo. En esa lógica, la clase, el currículum, la didáctica, la evaluación y la repetición, como corolario, conforman una estructura colmada de sentido, pues era necesario ordenar, clasificar y seleccionar.

En la actualidad, ese dispositivo se vacía de sentido, no obstante, es curioso constar que, si bien parece evidente su obsolescencia, en la práctica y en el discurso persiste su hegemonía.

Hoy asistimos a la irrupción de nuevos mandatos que nos colocan en la necesidad de repensar el dispositivo y desembarazarnos de reduccionismos reformistas que profesan «lo nuevo» como caducidad de «lo viejo». Conocemos la arrogancia de recetas que han postulado el cambio del currículo o las reestructuras presupuestales como las pócimas salvadoras de la educación. Entendemos que el desafío no estriba en derrumbar para volver a construir, sino en repensar lo que existe para darle nuevos sentidos cada vez.

Pensar la repetición nos coloca en un cruce de caminos, en el que más que insistir en lo que «no se logró», en lo que «no se pudo» y en la necesidad de crear mecanismos adaptativos para paliar la falta, es necesario interpelar las barreras que nosotros mismos inventamos. La cuestión es entender que la repetición, el examen y la evaluación son constructos fruto de un contexto en el que la escuela era el espacio privilegiado de clasificación (ordenamiento) de los sujetos y donde no había lugar para todos. Pero la escuela también puede ser el lugar donde todos tengan lugar, donde se reconstruya el lazo social, donde todos sean (*re*)conocidos. Entonces, es preciso volver a preguntar: ¿qué sentido tienen los mecanismos de selección de otrora? Pero fundamentalmente, ¿por qué insistimos en perpetuarlos?, ¿por qué resignificamos y defendemos la repetición como axioma de lo escolar?

La repetición es propia del repertorio de las *tecnologías escolares*, las cuales se presentan como fijas, se arrogan un orden simbólico y se erigen como parte de «lo natural», esto les otorga una apariencia inamovible. Aún, desde el propio dispositivo, existe la repetición como discusión de segundo orden, entonces, es allí donde debemos mirar, porque ahí se produjo la cristalización del poder, en el que cualquier intento de alteración será leído como amenaza al orden escolar (a la calidad educativa, a la adquisición de los aprendizajes, al prestigio docente, al valor del mérito, al sacrificio y su recompensa, al saber sacralizado, etc.).

La repetición es funcional a lo escolar porque clasifica y ordena a los sujetos, ha sido el instrumento «indoloro» de delimitación de lo *residual*, de lo que habita los márgenes, porque el principio de distribución y clasificación implica un *residuo*; siempre hay, entonces, algo «inclasificable» [...] el elemento que no puede clasificarse, el que escapa a la vigilancia, el que no puede entrar en el sistema de distribución; en síntesis, el residuo, lo irreductible, lo inclasificable, lo inadmisibile. (Foucault, 1973, p. 75).

La repetición ha sido el salvataje institucional ante lo residual porque constituye la posibilidad de poner un nombre a la emergencia de aquello que escapa a los designios escolares, aquel que «no aprende» es «el repetidor», el cuerpo que sintetiza la falta. La figura del repetidor pone fin a la incertidumbre, al tiempo que alecciona sobre

aquello que no puede pasar en la escuela. De cierta manera, resulta «un castigo calificado de ejemplar, precisamente porque se pretende obtener un efecto correctivo, si no sobre el culpable [...] sobre el resto de la población [escolar]» (Foucault, 1978, p. 22). Es una tecnología silenciosa de castigo, legitimada —y muchas veces defendida— por la institución. Quizá, algo de ello explique su defensa a ultranza, diluida como posibilidad se hace necesario repensar aquello que queda en los márgenes.

La posibilidad de diluir la repetición golpea no solo al dispositivo y su lógica de funcionamiento, sino a la emergencia de otros dispositivos subsidiarios, los cuales, lejos de ser innovaciones ante la emergencia de los «nuevos», han sido apéndice de los viejos dispositivos disciplinarios. Hoy, como parte del relato de la masividad como amenaza, se produce la entrada en escena de otros dispositivos «complementarios» para compensar aquello que los sujetos «no traen» (como antes). Así, vemos desplegarse en la escuela todo un imperio médico (psiquiatras, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, etcétera) que busca dar cuenta del «mal» que aqueja a nuestros niños y jóvenes. La idea de diluir la repitencia como posibilidad resulta una decisión que toca las fibras del dispositivo escolar y del corporativismo médico, que encontró en la escuela un nicho nada despreciable. La latencia de la repetición ha sido la excusa por excelencia empleada por los docentes para derivar, diagnosticar y medicalizar aquello con lo que no pueden lidiar. Tocar la repetición implica algo más que una alteración administrativa, ¿es acaso alterar el formato?, ¿o es ponerlo ante la necesidad de crear otras formas de clasificación para poder resignificarse?

Más allá de los procesos decisionales y la construcción de la política, hay elementos que fueron colocados en la palestra del debate pedagógico, por ejemplo, la generación de espacios de discusión con los docentes recentró el debate pedagógico y eso es en sí mismo una forma de construir la política educativa. Porque al decir de Foucault, «¿Quién habla? ¿Quién en el conjunto de todos los individuos parlantes tiene el derecho a emplear esta clase de lenguaje?» (Foucault, 2002, p. 82). Lo que se pone en juego es más que el intercambio de opiniones, es la circulación de la palabra y la latencia de sus efectos.

Existe mucho camino por recorrer, la universalidad de la educación si bien está en el discurso, persiste en la práctica un manto de duda —fundamentalmente en la educación media— sobre la educación como derecho de todos. Pero, ¿qué argumento puede poner en duda la educación como derecho? Aquí adherimos a la hipótesis de Gentili (2012), acerca de la creciente sospecha de *lo común*. Sencillamente porque poner lo común bajo sospecha ha creado condiciones para la promoción de políticas de desprestigio y debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspira a sustentarse sobre la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación. (Gentili y otros, 2012, p. 32).

Asimismo, esta idea se matiza con la reivindicación persistente del mérito que intenta postular la educación como algo digno de recibir por quienes den cuenta de

merecerla. En esa noción, estriba su principal peligro, ya que la idea de *mérito* está revestida de inocuidad, se asocia a la idea de esfuerzo y trabajo a partir del cual se establece qué tan dignos son los sujetos. La educación como derecho horada esa idea, en tanto sujetos hay algo que nos pertenece a todos más allá de nuestras particularidades y filiaciones, eso debemos defenderlo como conquista. Hay algo que es nuestro y debemos recibirlo. Esto socava las bases meritocráticas, ordenadoras y autoritarias de la escuela moderna. Bases que han encarnado en los discursos, en las prácticas, bajo sutiles postulados en pos de la «educación de calidad» y «el derecho de todos». La idea de que no todos pueden estar en el liceo subyace en algunos discursos. Es latente la creencia de que los «alumnos disruptivos», los que «no aprenden» son una amenaza al derecho a la educación de aquellos que llevan adelante «el ritmo» de la clase. Esa latencia debe ser leída, porque en ella la discusión se entrapa al sopesar el derecho de «unos» y de «otros», dejando al descubierto que todavía nos es difícil pensar lo educativo en clave de «todos», sencillamente porque tienen que estar, porque todos merecen la oportunidad de llegar. No se trata de un acto altruista, es un acto de justicia.

Así, buscar los fundamentos técnicos que demuestran la imposibilidad del *otro*, las carencias o el déficit, se vacía de sentido, porque sea cual sea la situación de ese otro hay algo que le pertenece y no podemos ponerlo en discusión, ni en tela de juicio, bajo el amparo de diagnósticos médicos, sociológicos o evaluaciones con delirios totalizadores. No debemos hacerlo y es preciso decirlo en un contexto donde acechan dispositivos que se arrojan la «manifestación de verdad» (Foucault, 1980, p. 33) sobre los sujetos.

En este punto es preciso hacer un alto, es claro que resta mucho por pensar y sobre todo por hacer ante la repetición y sus derivas. Hasta aquí hemos intentado cercar algo de su esencia, de su naturaleza, que es *síntoma* de lo que «no fue», de aquello que «no» se alcanzó para continuar bajo la linealidad de la carrera. Pero también es el *anestésico* que parece adormecer el dolor ante la emergencia errática y escurridiza de la otredad. La repetición escolar es en esencia el síntoma, la síntesis y el anestésico, funcional a un dispositivo difícil de erosionar.

No obstante, son diversas las prácticas cotidianas que constituyen formas de incorporar y de alterarlo. Es vasta la riqueza que habita la labor pedagógica, simple, cotidiana, muchas veces silenciosa, pero que deja en claro que no hay prescripciones ni recetas, es preciso crear(se). Para ello, los docentes recuperan el valor del trabajo en los colectivos (el trabajo en salas, en coordinaciones, en encuentros); la construcción de figuras de apoyo dentro de la institución a las cuales remitir ante la emergencia de la dificultad; la posibilidad de compartir saberes de los propios docentes del colectivo (y de otros docentes) con el fin de intercambiar estrategias de trabajo; recuperar la figura de los directores e inspectores como guías que acompañan el proceso de trabajo; la construcción de proyectos pedagógicos sustentados en las demandas y singularidades de cada centro educativo; la recuperación del espacio educativo como

lugar hospitalario que acoja la extranjería y que otorgue nuevos sentidos a lo escolar; el fortalecimiento de los espacios de formación, de lectura, que permitan repensar los problemas propios de cada institución; la posibilidad de abordaje colectivo de las situaciones que signifiquen un desafío ya no para un docente, sino para todos; la realización de quiebre de grupos; la habilitación de talleres por grados, por áreas; el acompañamiento y sostén de los docentes noveles; la construcción de otros relatos sobre los estudiantes, sobre sus familias, sobre la comunidad; la posibilidad de otras formas de mirar, de decir y de habitar (juntos) el espacio escolar.

El hecho de recuperar algo de los decires de los docentes permite apreciar el valor de lo que se pone en juego en la cotidianeidad de nuestras aulas. Al tiempo que permite, en principio, dudar de los relatos que se empeñan en construir una escenificación dramática en torno a la educación pública, traducida en una sobreactuación que alude a la catástrofe en la que ha devenido la educación por estas latitudes. En este punto, recordar que lo que está en juego es la lucha por los sentidos y que desde ciertos lugares de enunciación existe la necesidad de instalar la idea de *caos educativo* que se contrapone a la de educación como *estandarte nacional* de los años dorados. Así, se construyen fatigosos discursos que buscan explicar en qué lugar de la historia, en qué momento se perdió aquello que atesorábamos; quién nos arrebató la educación. De inmediato, permean los discursos ávidos de culpabilidad, obsesivos por encontrar al o los responsables de tan estrepitosa caída. Desde distintas tiendas se ensayan responsabilidades a propósito del mal que aqueja a la educación. En esa búsqueda frenética de responsabilidades, los docentes aparecen como los principales sospechosos de la «decadencia» de la educación. Entonces, pensar los atolladeros de la educación haciendo lugar al decir de los docentes, es también una forma de dar otros sentidos, y centrar la discusión donde es preciso que se centre.

Estos trazos han intentado tensar algunas construcciones sobre la repetición, lo cual implica (*re*)pensar las formas de organización del trabajo docente, el formato escolar, los significantes que alimentan las biografías de nuestros niños, y, sobre todo, los mecanismos mediante los cuales se han configurado las formas de habitar el espacio escolar. Al tiempo que (*re*)significar la escuela como *espacio público* que promueve la vida en *común*, el espacio donde se construye lazo, el lazo intergeneracional, pero también el lazo social. Todo eso está en juego a la hora de pensar la repetición. Pero fundamentalmente, la posibilidad de subvertir el *signo* mediante el cual significamos la otredad, el *signo* que «pronostica lo que va a ocurrir, [...] enteramente transparente para el significado que aparece, sin ocultación ni residuo, en su realidad más maquinal, y que el ser significado, [...] se agotará entero en la sintaxis inteligible del significante». (Foucault, 1963, pp. 127-128).

La *repetición escolar* está instalada en el debate pedagógico, *nos* interpela, más allá de emergencias evanescentes. Entonces, es preciso tomar la *palabra*.



## Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1973). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1980). *El gobierno de los vivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso. En Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G. y Sticotti, D. (Comp.): *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libro del Zorzal.
- Gentili, P. y otros (2012). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador despertar el deseo de aprender *Cuadernos de Pedagogía*, 373, pp. 42-47.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.