

## UNA FORMA DE INTERVENIR PSICOPEDAGÓGICAMENTE EN LAS DIFICULTADES DE LA ESCOLARIZACIÓN QUE SE PRESENTAN AL INICIO DEL NIVEL MEDIO

Por *María del Carmen Porto y Soledad Vercellino*

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

### RESUMEN

El alto índice de repitencia y deserción de la escuela media estatal rionegrina es denunciado, desde hace varios años, tanto por análisis estadísticos como por los integrantes de la comunidad educativa. En el presente artículo describiremos como ciertas insistencias presentes en una investigación realizada sirvieron de base para el diseño de una *intervención psicopedagógica que* apostó a mitigar el efecto de esta problemática. Dicha intervención institucional que se llevó adelante en la ciudad de Viedma durante los años 2001 y 2002, implementó encuentros con alumnos, profesores y padres de primer año de un Centro de Educación Media en los cuales, en todo momento, se propició que cada participante pudiera, en su tiempo y modalidad, "decir" y "hacer" con respecto de "eso" que le causaba malestar. Este trabajo mostrará también como la ejecución y evaluación continua de esta experiencia nos permitió, asimismo, ratificar las categorías conceptuales que sirvieron de marco y producir nuevas, como la de '*Situaciones Escolares Difíciles*'.

**Palabras clave:** alumnos adolescentes - docentes - índices de repitencia y deserción - escuela media estatal rionegrina - investigaciones educativas - función de educar.

## A WAY OF INTERVENTION PSYCHOPEDAGOGILY INTO SCHOOL DIFFICULTIES IN THE BEGIN OF MIDDLE LEVEL

### ABSTRACT

The high index of students who repeat a year or desert from the rionegrine state middle school has been report by statistic analyses and the educate community integrants. In the present article we will describe how some persistence presents in a scientific research are the base for the design of a psychopedagogy intervention that bet to mitigate this problematic 's effect. This institutional intervention has been developed in Viedma city (Rio Negro Province) between the years 2001/2002, and implemented meetings with pupils, professors and parents of the first year of a Media Education Centres. In this meetings, that each participant would be, in his own time and modality, say and do about 'this' that disturb him, was, all the time, propitiated. This work will show too, how the execution and continue evaluation of this experience permitted us ratify the categories that had been its base and produce new, like the category: Difficult School Situations.

**Key words:** teenagers - teachers -index of students who repeat or desert - state middle school of Rio Negro- educative research - function of educate.

Desde hace varios años, tanto los análisis estadísticos<sup>1</sup> como los integrantes de la comunidad educativa advierten sobre el alto índice de repitencia, abandono y deserción de la escuela media estatal rionegrina. Índices que, a su vez, se incrementan en primer y segundo año y son, también, denunciados en el resto del país.

Así, a la hora de explicar las causas de los mismos es común encontrar algunos argumentos que enfatizan en las dificultades económicas (necesidad de los adolescentes de incorporarse al mercado laboral para colaborar con el sostenimiento familiar, imposibilidad de la familia de solventar los recursos que demanda la escolarización) y otros que focalizan en los cambios que el pasaje del nivel primario al medio exige a los alumnos (cambios de profesores y de compañeros, pasar a un clima más formal, a una institución más masificada, con normas de comportamiento diferentes a las escuelas de procedencia hasta, sufrir una pérdida de status social al formar parte de los "novatos" en la nueva institución, entre otros)

También es pertinente destacar que en la actualidad, a las clásicas explicaciones ya mencionadas se agregan aspectos tales como: el fuerte (mal)estar en las aulas, los frecuentes cambios de colegios; la sobreedad producto de reiteradas repitencias, entre otros; complejizando la problemática al punto de requerir otros modos de intervención.

En el presente artículo nos proponemos describir como ciertas insistencias presentes en una investigación<sup>2</sup> permitieron diseñar una *intervención psicopedagógica*<sup>3</sup> que apostó a mitigar el efecto de esta problemática. Y como la ejecución y evaluación continua de esa experiencia nos permitió, asimismo, ratificar las categorías conceptuales que sirvieron de marco y producir nuevas.

A tal fin, comenzaremos presentando brevemente esas insistencias.

## 1. ACERCA DE LOS ANTECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN

Así el alto índice de repitencia, abandono y deserción de la escuela media estatal rionegrina era explicado, por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa<sup>4</sup>, como producto de un bajo rendimiento escolar generado por carencias socioeconómicas y/o por razones de índole personal de los alumnos y/o por ciertos aspectos de la cotidianeidad escolar.

Por ejemplo, puede leerse:

De los discursos de los docentes se desprende que los alumnos de nivel socioeconómico bajo tienen muy pocas posibilidades de completar sus estudios, ingresan pero año a año se va depurando la matrícula por las reiteradas repitencias. [...] En el caso de las razones personales, para muchos docentes el principal responsable es el alumno: por apático o porque no tiene interés... (PROIN - CURZA UNC: 2001: 217)

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, la Secretaría de Estadística Educativa del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro en su publicación del 2001 mostró que la tasa total de repitencia del nivel medio - período 2000-2001- era del 16.20%. Los porcentajes más altos correspondían a primero y segundo año (23,54% en primer año) disminuyendo significativamente en los años restantes.

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación "La autonomía de las Instituciones educativas del Nivel Medio", dirigido por el Prof. Pablo Pascual Bereau. Proyecto perteneciente al Programa de Investigación (PROIN): "Políticas Públicas y Prácticas Educativas". Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue. 1998/2001.

<sup>3</sup> Proyecto de Extensión: "Ser alumno hoy en el Nivel Medio". Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), con sede en la ciudad de Viedma (Provincia de Río Negro). Aprobado por Ordenanza N° 0653/2000 del Consejo Superior de la UNCo, declarado de Interés Educativo por el Consejo Provincial de Educación - Resolución 3013/2000, y avalado por la Dirección de Nivel Medio (Nota N° 741/2001). Tiempo de ejecución: años 2001-2002.

<sup>4</sup> Cabe aclarar que la citada investigación privilegió como fuentes de información a: sujetos en situación de entrevista<sup>4</sup> (supervisores, directivos, docentes, secretarios, preceptores, alumnos y padres) y documentación<sup>4</sup> (Resoluciones del CPE, Proyectos Específicos de Articulación de algunos CEM, actas de reuniones y de Jornadas Institucionales, acuerdos institucionales de convivencia, entre otros) proveniente de algunas instituciones educativas del Nivel Medio.

O bien, porque tiene 'dificultades en la adquisición de contenidos y habilidades'. Así se lee que los alumnos presentan: "Dificultades de aprendizaje en la expresión oral y escrita y muchos errores ortográficos"; "Dificultades en la lectura e interpretación de textos"; "Dificultad de comprensión y de concentración"; "Dificultades para adquirir el hábito de ser evaluado y auto evaluado" (PROIN - CURZA UNC: 2001: 215)

Y que estas dificultades son producto de: "Falta de conocimientos previos"; "Falta de hábito de estudio, de lectura"; "Falta de habilidad para organizar la información"; "Falta de concentración y de atención"; "Falta de responsabilidad y de compromiso"; "Falta de motivación, de participación e interés"; "Falta de respeto y compañerismo entre ellos" (PROIN - CURZA UNC: 2001: 216)

Estas faltas son extendidas también al campo familiar. Así, en el Informe de Investigación se enfatiza la "Falta de acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje" (PROIN - CURZA UNC: 2001: 216), agregando que:

los entrevistados coinciden en señalar que *los padres participan poco o nada*. Esta escasa participación es referida tanto a actividades convocadas por el Equipo Directivo o por la Asociación Cooperadora, como a situaciones disciplinarias /pedagógicas relacionadas a la escolarización de sus hijos. Mientras, algunos directivos y docentes advierten al "*poco tiempo disponible por razones laborales*" como la principal causa de la escasa participación de la familia, otros la plantean como una característica propia de "*los padres del Nivel Medio.*" (PROIN - CURZA UNC: 2001: 299)

Pero la indagación también mostró como, ante los alumnos 'reales y concretos', cierto malestar insistía en los docentes por lo que se suponía faltaba, ya sea al adolescente, a su familia o a la institución escolar. El Informe destaca que: "algunos docentes manifiestan su malestar por considerar que tienen que empezar a enseñar de cero, *lo que supone un plus para la tarea docente*. Al respecto dirán: - '*no le estamos echando la culpa a la escuela primaria ni a la familia, pero a nosotros no nos corresponde*<sup>5</sup> enseñar, nos corresponde reforzar". (PROIN - CURZA UNC: 2001: 289)

Más adelante, aludiendo a las 'faltas' pero ahora referidas a la institución escolar, puede leerse:

Mientras que quienes buscan estrategias para lograr una mayor retención (como ser: revisar y/o modificar algunos aspectos áulico / institucionales en el propio nivel y/o promover la articulación con el Nivel Primario<sup>6</sup>) también expresan su malestar pero, en este caso, ante lo fallido de las mismas, señalando como motivos: la falta de acompañamiento y la desautorización que reciben por parte de los directivos ante los alumnos y/o frente a los padres [...] la existencia de aulas superpobladas [...] la 'falta de tiempo', debido a la distribución de las cargas horarias en varios colegios (profesor taxi), para: enseñar, formar equipos de trabajo, participar en la formulación y ejecución de proyectos; la capacitación y la innovación (PROIN - CURZA UNC: 2001: 305)

En consecuencia, estas insistencias nos permitieron advertir que aunque el discurso escolar muestra su preocupación y malestar frente al alto índice de repitencia, abandono y deserción, sin embargo parecería no poder explicarlo más que en término de faltas: por lo que el alumno *no trae* y/o lo que la familia y/o la institución *no aportan*.

A partir de este supuesto nuestro interés giró a preguntarnos sobre quienes ocupan 'el lugar' de la responsabilidad en esta problemática, y si efectivamente falta lo que se supone que falta.

---

<sup>5</sup> El resaltado es nuestro.

<sup>6</sup> Con respecto al primer punto, proponen: investigar sobre las características del alumnado: nivel socioeconómico, saberes previos y escuela de procedencia; rever el tema del agrupamiento, ya que existen alumnos con sobreedad y diferencia de interés; modificar el uso de metodología, que en ocasiones no es acorde a la situación con algunos alumnos; generar hábitos de estudio; modificar la concepción del error, a efectos de evitar la frustración en los alumnos.

Con respecto a la articulación con el Nivel Primario la plantean tanto desde lo curricular, enfatizando el qué y cómo enseñar, como promoviendo experiencias para la adaptación de los alumnos al nuevo nivel" (PROIN - CURZA UNC: 2001: 218)

Ante estos interrogantes recordamos el artículo: *Los supresores de síntomas. Algunas reflexiones acerca de las relaciones entre nuevas formas de violencia y procesos segregativos*, de Mario Zerbino (2001), en el cual se señala que en estos días el lugar de la responsabilidad:

... pasa a estar ocupado, cada vez más, por las frágiles pero extendidas versiones de la teoría de la "culpa objetiva", una de cuyas versiones es la que aparece bajo la forma "progresista" de: "la culpa es del sistema", que lleva a la inevitable y paralizante conclusión de que: "hasta que no cambie el sistema no podemos hacer nada. [...] pero al reducir el problema a las "causas objetivas" lo que se hace es convertirlo, involuntariamente, tal vez, en una especie más de "catástrofe natural" contra la que poco podemos hacer hasta que las "condiciones objetivas" no nos permitan "modificar de raíz el sistema". Y esta reducción del problema a las "causas objetivas" [...] que es la que habitamos hoy, y en la cual *nadie es responsable de nada*"<sup>7</sup>. (Zerbino, M. 2001:142)

También recordamos esos relatos donde el docente, por ejemplo, manifiesta haber implementado estrategias con el fin de revertir la falta de participación e interés de los alumnos y encontrarse la mayoría de las veces con situaciones que les hace sentir que en algunos de ellos ha generado más de aquello que intentaba modificar.

Este tipo de relatos nos llevaron a pensar que muchas veces para el alumno el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la motivación, la participación, el interés, los hábitos, las habilidades, *no faltan*, simplemente acudieron a otra cita, es decir, han "dejado plantado" al docente y su propuesta.

También nos llevaron a pensar que *eso que resiste* a cualquier recurso metodológico previsto de manera general y a priori y que queda por fuera del saber docente, sería la *singularidad del alumno*.

De ser así, nos preguntamos que pasaría si el docente, ante esa falta de participación e interés *que resiste* a pesar de su estrategia para modificarla, abriera preguntas evitando cerrar sentidos con un saber a priori como respuesta.

Tomando estos supuestos como orientaciones teórico-metodológicas diseñamos e implementamos un dispositivo de intervención psicopedagógica institucional con el propósito de sostener - con profesores, padres y alumnos de primer año de un Centro de Educación Media (CEM) de la ciudad de Viedma- un espacio de interrogación en torno a que significaba ser alumno en ese nivel.

## 2. ACERCA DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La intervención realizada, tomando como antecedentes los aportes ya mencionados, tuvo como objetivos, por un lado, implementar un espacio que posibilitara la construcción del "ser alumno" a través de la identificación y resignificación de aquello que impedía el derecho a decir y el deseo de saber a los adolescentes que concurrían al primer año<sup>8</sup>. Y por otro lado, incorporar a padres y profesores<sup>9</sup> para que cada uno desde su función acompañara a los alumnos en la construcción de ese lugar.

---

<sup>7</sup> Idem Nota V.

<sup>8</sup> Como el número de repitencias y la *edad*, eran los criterios usados por la institución para distribuir los alumnos en las diferentes divisiones, para el proyecto se seleccionaron los que concurrían a las divisiones: 1ro 1ra.; 1ro. 3era. y 1º 5ta., que representaban diferentes rangos de repitencia y sobriedad.

<sup>9</sup> La muestra alcanzó a los 21 profesores (titulares, interinos y suplentes) afectados a esos tres primeros, varios de los cuales poseían una carga horaria mínima en este CEM, por lo cual se autodesignaban "profesores taxi".

Así, para cada grupo, se estableció un espacio<sup>10</sup> a cargo de dos coordinadores<sup>11</sup> (integrantes del Equipo de Extensión) cuya tarea consistía en propiciar la instalación de un lugar de confianza, donde cada participante pudiera, en su tiempo y modalidad, "decir" y "hacer" con respecto de "eso" que le causaba malestar. A tal fin se utilizaron como soporte del análisis tanto aquellas situaciones que los participantes presentaban como problemáticas como así también, episodios seleccionados por los coordinadores de observaciones áulicas (en el caso de los docentes).

En cuanto a la función del coordinador, la misma requería tanto contar con capacidad para *escuchar* la diversidad que irrumpía como abstenerse de la tentación de responder desde su propio saber/experiencia, aún cuando esto le era demandado.

En este punto, haremos una digresión para destacar la importancia que tuvieron los espacios de seguimiento de la tarea del coordinador. Allí, el modo de intervención de los mismos se fue recortando como un elemento decisivo para el avance del trabajo grupal.

Por ello, se fueron acordando algunas pautas a la hora de intervenir, como ser: detenerse ante cada situación disruptiva para que se viera lo que no se vió, se escuchara lo que se dijo y no se escuchó; utilizar el juego y el humor como recursos privilegiados, tanto para trabajar las causas del malestar como para buscar y seleccionar salidas posibles; respetar y hacer respetar el lugar del silencio y de la privacidad acordado con el grupo, entre otras.

Ahora bien, continuando con el objetivo de este escrito, relataremos como en el primer momento de esta experiencia, el trabajo con las diferentes poblaciones (adolescentes/alumnos, padres y docentes) ratificó aquellas insistencias que habían atraído nuestra atención en la investigación reseñada en el punto 1.

Así, en los encuentros con los grupos de adolescentes, a través de cada producción solicitada, fue presentándose una forma de '*estar alumno*' que se caracterizaba por:

- Desafectación en las decisiones/elecciones que derivaban en un '*como sí de la tarea*'. Por ejemplo, ante la consigna de "¿qué quieren hacer?" respondían pero con tareas o temáticas que para nada representaban su interés. Por lo tanto, en su realización *irrumpía de nuevo el mal-estar*, porque según sus propios dichos: '*las habían pedido por pedir*', tan sólo para: '*zafar una hora*'.

- Posición de *ataque* al ofrecerse como objeto *molesto y/o provocador*. Pero, en esa misma *maniobra* en que ponen al Otro, (Profesor o Coordinador) en una posición complicada, se vuelven vulnerables a un posible *contraataque*. Al respecto decían: "*no se la iban a llevar de arriba*"; - "*para llamar la atención*"; - "*nosotros no les pedimos que sean nuestros profesores*".

- (Des)afectación frente a los sucesos difíciles, tales como medidas disciplinarias, el quedar libre por inasistencias o sanciones y como consecuencia perder el año lectivo, etc. No importaban los motivos, de eso no se hablaba. Por ejemplo, consultados por el Coordinador, en uno de los grupos, por un alumno ausente, sus compañeros contestan: "*X no viene más*"; - "*se fue a trabajar con el papá*"; - "*lo han suspendido y no viene más*". Aunque, sabían o suponían las razones de las ausencias nada del *mal-estar* se ponía en juego ni se analizaba, el tema se cerraba rápidamente con respuestas donde se combinaban el conocido: "*no se*"; - "*vamos afuera*"; o con una versión indiferente ¿defensiva?: - "*que se arreglen*"; - "*no me importa*".

- Desresponsabilización frente a sus dificultades. Eran los padres y/o docentes los responsables de sus vicisitudes escolares. Volvían los decires quejosos: "*lo que pasa que no nos escuchan*"; - "*la mamá de fulano no vino a firmar*"; - "*cometieron una injusticia*"; - "*que se disculpen...*"

- Segmentación grupal: al interior del aula los grupos se subdividían y nominaban de acuerdo a características que los representaran ("las ladys o tragas", "los de atrás", "los líderes", "los más grandes" "los callados", entre otros.). Pudo observarse que quien se desplazaba de un sub-grupo a otro, rápidamente *adoptaba* las características propias del nuevo.

<sup>10</sup> Los encuentros con alumnos se realizaban semanalmente; los de padres una vez al mes; y la frecuencia de los encuentros con docentes - previstos en primer instancia en forma quincenal- se fue acordando con la institución de acuerdo a la disponibilidad horaria de los docentes.

<sup>11</sup> Se estableció dos coordinadores para cada grupo y un espacio de seguimiento donde los mismos podían revisar su práctica. Estas precauciones intentaban evitar que la coordinación quedara atrapada actuando las mismas dificultades del grupo coordinado y por lo tanto impotenzada para intervenir: nada cambia, se genera más de lo mismo y se refuerza la negación: "no se puede hacer nada....se hizo de todo y nada resultó"

• Insistencia en el *afuera*. Durante los encuentros era permanente la insistencia de *salir*, mientras que el permanecer *adentro* era asociado - como lo hacían, también, con lo escolar - con aburrimiento y encierro. Este ir afuera era solicitado de diversas maneras: “*puedo ir al baño*”, “*voy a tomar agua*”; “*voy a calentar los termos*”; “*vamos a jugar afuera*”.

Por otro lado, los padres se caracterizaron por su escasa participación en los espacios y por la *rapidez con que desestimaban* sus propias estrategias de solución aludiendo a: su falta de formación, el estar muchas horas fuera de la casa por razones laborales, no poder hablar con los profesores porque siempre están tan apurados, que hoy los adolescentes son ingobernables, entre otras.

Por último, los docentes, aunque se manifestaban muy preocupados por las dificultades que, en sus propias palabras: -“veían en el desempeño académico de estos adolescentes”- este desempeño era asociado, exclusivamente, a problemáticas de los alumnos, mostrando, la mayoría de ellos, una notoria *(des)implicación* ante las mismas.

Desde esta posición, señalaron su conformidad hacia los espacios con alumnos para que se buscaran soluciones, pero no así hacia los propuestos para ellos. Los posicionamientos se ubicaron entre quienes *creían* haber agotado ya todos los recursos a su alcance, como los que suponían que siempre se les estaba solicitando desempeñar *funciones* que a ellos no les correspondían.

En el intento de avanzar un paso más en la comprensión de la problemática comenzamos a profundizar en estas características que presentaban los diferentes grupos.

Así, fue apareciendo como común denominador el “no tengo nada que ver”, es decir, una marcada dificultad - en padres, docentes y alumnos - para *vérselas* con su parte de responsabilidad en la producción del (mal)estar que denunciaban, siendo moneda corriente que:

- los protagonistas de situaciones disruptivas aparecieran (des)implicados y (des)afectados, adjudicando toda la responsabilidad a los otros involucrados en las mismas.

- cuando alguno de los integrantes transmitía o dejaba al descubierto algo del *(mal)estar*, inmediatamente se observaba como el resto o *desplazaba* el foco de atención a otras cuestiones de menos relevancia o volvían a la misma queja.

- actos de “discriminación”, “intolerancia” y/o “falta de respeto y de escucha” adjudicados a O/otros eran actuados en el espacio por los mismos denunciantes.

- también eran comunes los posicionamientos resistentes a las intervenciones tendientes a que escuchen sus propios dichos y traten de fundamentarlos, es decir, tendientes a conmovionar las certezas.

Ahora bien, si esta forma (des)implicada de ser/estar alumno es la que genera las dificultades que los adolescentes presentan en su escolarización, qué posibilidades tendrán de superarlas si -como vimos- los adultos también han renunciado a “asumir la responsabilidad que les corresponde en este drama” (Zerbino, M.; 2001:142).

La mayor consecuencia de esta renuncia es que los adolescentes quedan frente a un adulto que no puede instituirse como representante de la Ley (cayendo en los extremos de encarnarla o delegarla). Este borramiento de las diferencias entre el alumno/adolescente y el adulto/educador, hace que este último deje de ser garante del hecho educativo, perdiendo credibilidad y legitimidad como autoridad frente a los jóvenes y volviendo al espacio áulico inseguro y, por lo tanto, un campo propicio para el despliegue de episodios disruptivos.

Este avance en la comprensión del campo de producción de esta problemática nos confrontó con lo *fallido* de la función de educar<sup>12</sup>. Lo cual se complejiza aún más cuando el adulto/educador, aferrado en su propuesta al desarrollo curricular o a enumerar aquello que el alumno “debería hacer por su propio bien”, desconoce la singularidad del adolescente, no pudiendo tramitar ‘eso’ que resiste a toda intervención.

Lo hasta aquí expuesto nos permitiría acordar con el discurso escolar tanto en que la complejidad estructural de esta problemática exige de estrategias de intervención que demandan tiempo, compromisos y una revisión, planificación y ejecución institucional, interinstitucional e

---

<sup>12</sup> Función de educar que, a partir de este trabajo, entendemos involucra no sólo a los docentes sino también a la institución educativa, a los padres, a los coordinadores de los grupos, en síntesis, a los adultos en su compromiso generacional.

interniveles; como en la necesidad de contar con la participación de los padres y el interés y compromiso de los alumnos.

Pero haciendo la salvedad de que estos argumentos son insuficientes tanto a la hora de explicar y atender aspectos asociados a la problemática en cuestión, tales como: el fuerte (mal)estar en las aulas, los frecuentes cambios de colegios; la sobreedad producto de reiteradas repitencias, entre otros; como al momento de establecer quienes ocupan 'el lugar' de la responsabilidad en esta problemática.

Por ello, y alrededor de la tarea realizada -especialmente- por los coordinadores de los espacios con alumnos, comenzamos avanzar en la construcción de una nueva categoría: la de "*situaciones escolares difíciles*" (SED).

En ese contexto, esta categoría fue pensada como una herramienta teórico metodológica para identificar, analizar e intervenir en aquellos episodios donde irrumpía *eso* que volvía fallida toda intervención.

Pensar en términos de SED proponía al adulto/educador el desafío de dejar de buscar indicios, lo que 'falta', en el afuera y/o en un saber a priori y ocupar el lugar de responsable que le asiste en la problemática. Responsable de hacer del aula un lugar *de* confianza, donde se pueda escuchar lo disruptivo como vía de ingreso a *eso* que resiste para que tenga algún tipo de tramitación, menos limitante para el aprendizaje del alumno y menos generador de malestar para el adulto/educador.

Actualmente seguimos trabajando sobre el concepto de SED, pero su desarrollo excede los objetivos de este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

Antelo, Estanislao y Abramowsky, María. "La fantasía de la clase perfecta". Artículo de la Revista Cauce. Rosario. 2000.

Carli, Sandra. *El alumno como invención siempre en riesgo*. En: *Política, Políticas, Instituciones y Actores*. Frigerio, G.; Poggi, M; Giannoni, M.: compiladores. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1997.

Cordié, Anny. *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1998.

Díaz, Guillermina y Hillert, Rebeca (1998): *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Hvmanitas.

Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A. 1990.

Duschatzky, Sandra. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós. 1999.

Lacan, Jacques (1948): *La agresividad en psicoanálisis*. En: *Escritos I*, Buenos Aires: S.XXI, 1985.

Lacan, Jacques (1949): *El Estadio del Espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. En: *Escritos I*, Buenos Aires: S.XXI, 1985.

Porto, María del Carmen. *Pensar la diversidad en la práctica áulica*. Revista PILQUEN N° 2. CURZA-U.N.C.- Viedma Río Negro. 1999.

Porto, María del Carmen y Vercellino, Soledad. *La autonomía escolar: lo (im)posible de la participación*. Revista Pilken N° 5. CURZA - UNC. 2003.

Programa de Investigación (PROIN) CURZA-UNC. *Políticas públicas y Prácticas Educativas*. Informe Final. Módulo 2: Informe Final Proyecto de Investigación "La autonomía de las instituciones educativas del Nivel Medio". Dirigido por: Prof. Pascual Bereau, Pablo. 2001.

Ulloa, Fernando O. *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós Psicología Profunda. 1995.

Zerbino, Mario. "Los supresores de Síntoma". Publicado en: *La escuela más allá del bien y el mal*. Antelo, E. (comp.)- Edit. AMSAFE. Colección IDEAS 2. 2001.