

El aprendizaje acontece en el aula ¿qué es el aula en tiempos de pandemia?

Ponencia presentada en XIV Jornadas de Sociología, Eje 5 Mesa 143: Pensar lo educativo en tiempos de pandemia: Trayectorias educativas de las y los jóvenes en contextos de desigualdad, coordinada por Silvina Chali y Marcelo Lorenzo

Autora: Adriana Collado – Lic en Sociología y Prof. de Sociología (Fsoc -UBA)

Introducción

La presente ponencia tiene la intención de aportar una huella en un camino. Una huella que a veces se hace andando a pie y otras sobre ruedas, en todo caso, lo más significativo de ella es la evidencia de un transcurrir, de un tiempo que siendo tiempo pedagógico solo puede observarse luego de transcurrido, cuando volteamos y hacemos uso de nuestro ejercicio de observación. La huella es además la señal del peregrino, de quien continúa sin estancarse, como las y los docentes, profesores y profesoras que en aulas físicas o virtuales continuaron educando, buscando nuevas y variadas estrategias pedagógicas en este contexto de pandemia 2020-2021.

Esa incomodidad que surgía ante lo imprevisto en el aula ahora circula en las redes, ese afuera que penetra en el aula virtual, tal cual lo hacían los cuerpos presentes. Michele Bourguignon Maso señala en el foro del eje sobre la clínica de los cuerpos que “la escritura entre docentes es algo que emerge de la pedagogía de lo clandestino: de esa pedagogía que utilizamos diariamente en los salones y al no poder salir a la luz queda ahí, como lo clandestino: ocultado”. Quizá, en el año 2020 de pandemia, de incertidumbres, desconciertos y soluciones construidas mientras se anda, la clandestinidad transmuta en información que circula, una experiencia pública, pública para los hogares, para la sociedad, para Google, youtube, Instagram, twitter, Facebook, una mutación que se produce en su opuesto complementario, lo oculto está en el exceso de luz. Si cartografiar es poner las coordenadas de una estructura que se encuentra formada por normativas, cuerpos, roles, saberes, mutamos las coordenadas al suelo líquido del fluir de datos. De esto versa esta exposición, el análisis y reflexión de una experiencia pedagógica, que siempre es aula, en el nivel secundario en tiempos donde la excepcionalidad educativa trastocó una rutina escolar y con ella a sus actores y protagonistas.

1 - Prácticas escolares y curriculum (el aula)

La reflexión sobre la relación entre las prácticas escolares y el curriculum ha sido un eje analizado desde diversas perspectivas, y un tópico que desde el punto de vista sociopolítico resulta altamente relevante. En este sentido, *el aula*, ha sido la puesta en

acto de esta relación. De hecho, esta relación requirió una adaptación significativa durante el bienio 2020-2021 en términos no solo del ejercicio de la enseñanza, con la incorporación de nuevas tecnologías que hicieran posible la continuidad educativa, sino también, la generación de nuevos consensos en la selección de los “Contenidos prioritarios” del curriculum y el régimen académico en todos los niveles educativos (Resolución CFE N° 367/2020).

Conceptualmente se considera a las prácticas escolares como prácticas híbridas, fruto de mestizajes, construidas como medio donde los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y mensajes disponibles en los circuitos culturales y como forma de afirmación de sus identidades sociales (García Canglini, 2003). Como tales, son un proceso de hibridación que surge de la creatividad individual y colectiva, un procedimiento a través del cual, los sujetos se apropian de las políticas educativas, y de los diseños curriculares.

Hacer referencia a los diseños curriculares, es considerar que los mismos son un “documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar” (Dussel, 2006). Acuerdos que son el resultado de un procesamiento específico de demandas sociales, políticas culturales, desarrollos científicos, discursos pedagógicos, que son recolocados como dispositivos de enseñanza-aprendizaje (Berstein, 1990, citado por Dussel, 2006), lo que implica que no pueden ser reducidos a un solo grupo o conjunto de intereses. Se trata, también, de una mezcla híbrida de tradiciones pasadas, demandas actuales, grupos profesionales diversos, y alianzas y posicionamientos coyunturales” (Dussel, 2006).

Si las prácticas escolares son procesos híbridos y el curriculum los acuerdos sociales que deben transmitirse a las nuevas generaciones, la escuela secundaria no solamente es un puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo la función de transmisión cultural, sino un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez la creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación del sistema educativo (G. Vidal, 2015).

Aproximarse a los saberes escolares, es pensar una relación de diálogo entre los sujetos escolares, entre lo instituido del curriculum y lo instituyente de las prácticas, donde los sujetos, tanto docentes como estudiantes, inscriben su propio proceso de aprendizaje en el mapa escolar, como saber, como producto escolar. ¿cuáles fueron los cambios o matices que se hicieron presentes en “tiempos de pandemia? ¿qué características particulares adquirieron las prácticas y relaciones entre los actores

escolares que reconfiguraron las tramas de interdependencias del proceso de aprendizaje? ¿cómo afectó la relación entre lo público y lo privado en el “aula virtual”? ¿qué desigualdades se hicieron visibles? Las respuestas a estas preguntas serán abordadas desde el análisis de la práctica docente en la virtualidad y el proceso de mutación tanto en estos como en la relación de aprendizaje. En esta perspectiva abordaré en un relato situado, es decir, desde la experiencia, la transformación de la figura de la práctica docente, caracterizada como “bicho” a la de anfibio. Luego analizaré cómo fue esa relación entre práctica y currículum, que en el aula establecía algunas prácticas clandestinas (por el hecho de suceder en contexto) que no por “públicas” pierden su clandestinidad y encuentra prácticas, que abren nuevas preguntas sobre lo escolar. Finalmente, abordare cómo la relación entre lo instituido y lo instituyente, a pesar del contexto de pandemia, siguió funcionando en la construcción de la trama escolar.

2 - El docente anfibio (análisis de una práctica docente)

“La vida cotidiana se trastocó con las medidas de aislamiento social obligatorio producto de la pandemia. En un principio pensamos que esto pasaría en unos días, y las semanas se fueron sucediendo, una tras otra hasta los más de 100 días. Durante todo este tiempo, los ánimos sociales fueron cambiando, también los nuestrxs como docentes. Primero hicimos trabajos prácticos largos, luego aparecieron las sugerencias de abrir classroom, al tiempo la necesidad de que mantuviésemos los contacto con lxs estudiantes y las familias, y luego el zoom, porque de algún modo vernos nos acerca” (Carola, Prof. Política y Ciudadanía).

El inicio del ciclo escolar 2020 fue trastocado, pasando a la virtualidad en la segunda semana (Res. 108/2020). Esto hizo que varios de los/as profesores/as no pudieran conocer a sus alumnos/as cara a cara. La virtualidad cómo forma de sostener “la educación” se fue prolongando en el tiempo e hizo que las prácticas y las relaciones fuesen mutando, docentes y estudiantes fueron de alguna manera aprendiendo a trabajar en un nuevo entorno, que de tan excepcional se volvió una normalidad anormal. Si bien la escuela no se circunscribe a una espacialidad y a sus geometrías cerradas en un aula, en un establecimiento, ya que como territorio constituye composiciones de diversos cuerpos que trafican experiencias de otros ámbitos, la mutación en virtualidad diluyó, sin solución de continuidad, los límites que los/as docentes se resistían a sostener (Duschatzky, S. 2015).

Esos cuerpos escolares que con su experiencia traían a la escuela su mundo e influían en la reglamentación de los espacios configurando continentes de experiencias sociales fueron, en esta situación, un archipiélago de experiencias individuales que los/las docentes ordenaron y vincularon en un tiempo líquido (Bauman y Tester, 2002). Con la experiencia del espacio sólido y terrestre de una escuela que convocaba al encuentro, se aventuraron a crear encuentros, trama escolar, en una espacialidad líquida (virtual), en un tiempo que no tiene formas definidas. Y con estas mutaciones, incorporaron jergas para comunicarse, entenderse, aprender-enseñar.

Aquí surge como una mutación posible, la del docente “bicho” a *anfibio*. ¿Por qué de bicho a anfibio?

El docente bicho es aquel que surge desde la inmanencia de lo que acontece, ante la imposibilidad de coordinar o armar algo. Es el docente que da una actividad, una fotocopia, un dictado de consignas. Sin embargo, la verdadera clase es otra, es recorrer el aula (espacio), visitar los grupos, lo que surge en el encuentro es la clase, indicando el vacío absurdo de retóricas curriculares.

El docente anfibio, sabe moverse en el territorio como el bicho, pero ese territorio es amorfo, le toca nadar las aguas de la virtualidad (un no espacio, un tiempo fluido) entre islas (estudiantes-individuos) del archipiélago escolar. El aula es un classroom, en el cual se organizan actividades con textos, consignas, videos explicativos, cuadernillos, podcast, formularios, padlets, emojis, etc. No existe necesariamente el tiempo y espacio del encuentro entre todos/as, existe el vínculo fluido, sin forma, autónomo, flexible, multivariado, en el cual, la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios debilita los vínculos (humanos) escolares (Bauman y Tester, 2002).

Los profesores no son exentos de este cambio en su tiempo laboral, las horas de clases, de correcciones, de sala de maestros estallaron. Es un tiempo de trabajo continuo y fluido, que no encuentra más causa que la organización individual y autónoma de un docente aislado que debió aprender a entrar y vivir en las aguas, manteniendo su vieja forma terrestre.

Las directrices del curriculum estuvieron suspendidas en la incertidumbre. Ya no hay timbre que marque los espacios temporales donde empieza y termina la clase e inicia el recreo, ya no hay espacios delimitados, ni filas que saludan a la bandera al inicio del día escolar. El tiempo y el espacio se desestructuran.

La mutación del proceso que se atravesó fue profunda. Cambiaron, nada más y nada menos, que las variables del tiempo y el espacio.

El viejo suelo ya no está. Es otra precariedad. Somos de tierra. Nuestras búsquedas eran terrestres, pero ahora estamos sumergidos por la nueva coyuntura. Somos anfibios. Hay que recrear las condiciones de búsqueda. Más que merodear aprender a bucear.

En todo esto hay un detalle no menor: el aislamiento obligatorio implicó que muchas veces ese aprendizaje de como explorar sea individual, es decir, una ambivalencia en la soledad que por un lado es un desplazamiento muy importante, y por otro lado, implica la necesidad de buscar soportes que den fuerza a las búsquedas de construir escuela con otros/as.

3- La práctica en el aula (virtual)

Esa incomodidad que surgía ante lo imprevisto en el aula ahora circula en las redes, ese afuera que penetra en el aula virtual, tal cual lo hacían los cuerpos presentes. Michele Bourguignon Maso señala que “la escritura entre docentes es algo que emerge de la pedagogía de lo clandestino: de esa pedagogía que utilizamos diariamente en los salones y al no poder salir a la luz queda ahí, como lo clandestino: ocultado”. Quizá, en este año de incertidumbres, desconciertos y soluciones construidas mientras se anda, la clandestinidad transmuta en información que circula, una experiencia pública, pública para los hogares, para la sociedad, para Google, youtube, Instagram, twitter, Facebook, una mutación que se produce en su opuesto complementario, lo oculto está en el exceso de luz. Si cartografiar es poner las coordenadas de una estructura que se encuentra formada por normativas, cuerpos, roles, saberes, mutamos las coordenadas al suelo líquido del fluir de datos.

3.1 - Lo que acontece (una experiencia en medio de la pandemia)

En un grupo de docentes pensando las nuevas técnicas para mantener en contacto a lxs estudiantes, surge la idea del meme, como una estrategia pedagógica.

¿Qué es el meme? El meme es un mensaje corto, acompañado por una foto, que usualmente responde a un humor irónico y cínico. Sin embargo, para comprenderlo, tenemos que ser parte del contexto de significado. El meme tiene que conectar un sistema de creencias que ya existía en nuestro contexto significativo, como un puente de plata a nuestras mentes. “Los memes son ideas que saltan de mente en mente. Independientes de nosotros, las ideas contagiosas pueden venir de cualquier época y lugar y evolucionan sin nuestro permiso.” (Rodríguez, 2013)



El meme de la foto surge de la actividad entre docentes. Y nos invita a pensar la representación del malestar de esa memoria guardada del cuerpo en la escuela, con otras formas. Ya no estamos en la sala de profesores haciendo chistes sobre el asunto, hacemos memes en la clandestinidad de las individualidades en nuestras casas, desde donde solo se abre una ventana virtual que nos encuentra frente a un Word y en reunión zoom.

Aquí sucede ese generalizar estereotipando una situación,

ironizamos cínicamente lo que nuestros cuerpos sienten. Acontece, al decir, de Maurice Blachot (2010), un pensamiento sobre el desastre que no es desastroso, que requiere que fuguemos las posiciones a los márgenes: Algún alumnx tuvo problemas de conexión, estuvo trabajando para ayudar en casa mientras esperaba que el ASPO finalizara, llegamos a septiembre y se da cuenta que puede retomar, que estamos aquí haciendo escuela, y nos pregunta, ¿puedo entregar todos los trabajos? ¿tengo oportunidad aún de no quedar afuera? Afuera de estas exclusiones que no buscamos, ni ellxs, ni nosotrxs.

Esta incertidumbre, que no deja de ser un caos regulado (Guattari, F y Rolnik, S. 2007).

¿Por qué sonreímos pícaramente ante el meme? ¿o a carcajadas solxs frente a la pantalla? Nos sentimos ese perro, desconcertado.

Lo cierto es que, probablemente en una fracción de segundos, la lista de pendientes antes del cierre de trimestre pase por nuestros pensamientos como una lista de supermercado. Una afección desconcertante, como minutos que gotean lentos.

Pensamos en todos los trabajos que propusimos desde principio de año: los largos, los aburridos, las películas, los podcast, las preguntas abiertas, los formularios multiple choice, los videos, las clases de ESI, los encuentros sincrónicos por zoom, los trabajos en pequeños grupos virtuales, los juegos en línea, las fotos desde la ventana cuando preguntamos cómo nos sentimos un día frío y lluvia, o la canción que elegimos

cuando pasaron 100 días, los collage con mensajes de deconstrucción de estereotipos, la participación en programas extraescolares de Jóvenes y Memoria o la ONU, las dudas, las risas, las decepciones, desilusiones, el hastío del encierro. Los bloopers: cuando paso el hermanito pequeño a gritos pelados, o ladraba el perro, o el papá se olvidó de ponerse los pantalones y bajo por la escalera, o la mamá gritó “ordena la pieza”, se apagó el micrófono y Pedro gesticulaba disimulando su vergüenza. O cuando no pudimos conectarnos, cuando los chicxs se enojaron porque la profe entró tarde al zoom y tardamos en perdonarnos mutuamente. Cuando hablamos de que 5to es la generación de la esperanza y tienen que organizar buzos y fiestas de egresados.

Y ¡sí!, ponemos esa cara, recalculamos... y nos reímos de nostrxs mismos, porque sabemos que en ese acto de “cumplir” nunca va a poder producirse lo transcurrido, que de todos modos su trayectoria estará marcada por la desigualdad.

Nos reímos. Nos apenamos luego por reírnos de lo que nos hace gracia. Nos viene ese sentimiento de culpa, “pero que felices nos ponemos cuando pueden volver”, y entonces, nuestra voluntad nuevamente en la incertidumbre de este caos regulado reinventa estrategias para mitigar lo perdido y hacer más corto ese hilo que nos separa, tensar acercando a la escuela a quienes no pudieron, o no quisieron.

El desequilibrio de estos cuerpos acontece como un holograma de ese cuerpo físico, en la pregunta, en el mensaje emitido, en la solicitud de no perder el antiguo rol como sujeto en una institución disciplinaria, pero con un nuevo estatus, el de solicitar acceso como consumidor de servicios, ante quienes nos comportamos satisfaciendo una demanda (Fisher, 2016 pág. 50). Puede ser frustrante y agotador.

Entonces, nos preguntamos ¿es posible sostener el cuerpo compartido, un cuerpo de cuerpos? (Duschazky, 2020)

Haciendo una analogía con la mirada del coreógrafo Juan Onofri podríamos decir que de alguna manera al girar nuestra reflexión alrededor de esta pregunta nos proponemos comenzar a establecer relaciones tenségricas entre los cuerpos, las trayectorias, los roles y las normativas, a ver si podemos experimentar modos de llegar/llevar a la grupalidad, a esas redes de relaciones internas.

La figura tenségrica es aquella que parece flotar en el aire, componentes aislados comprimidos que se encuentran dentro de una red tensada continua. En su conjunto crean un autoequilibrio estable, formado por elementos que soportan compresión y otros que soportan tracción, que a su vez delimitan el espacio entre los elementos. La

estructura funciona como un todo, lo suficientemente flexible para no destruirse por los acontecimientos inesperados, lo suficientemente tensa para recuperar su estabilidad.

“Creo que nos sumergimos en este territorio, y en esta pieza develamos algunas posibles coordenadas de lo que puede ser un largo camino de experimentación sobre dinámicas grupales, aglomeraciones físicas, multitudes” (Duschazky, 2020).

Así construimos estas estructuras de equilibrios inestables, como cuerpos conectados por hilos invisibles que marcan distancias, pero a la vez sostienen, mutan, adquirimos una sensibilidad capaz de ser afectada y de afectar, de religar a pesar del cansancio que nos genera la hiperconectividad. Hacer del afecto una idea, arriesgarnos a dejar huella aprendiendo del aprender mientras.

3.2 -¿Qué es lo clandestino en la escuela zomeada?

Hay una escuela que se vuelve más ‘transparente’ para la sociedad -familias que conocen el interior de una escuela porque la ven en la mesa del comedor, en las pantallas de la computadora, en los audios de WhatsApp- y, en ese mismo gesto, la escuela expone y transparenta en las pantallas y en los audios a la sociedad (nos asomamos a las dinámicas familiares, hogareñas, domésticas que no pueden ocultarse a la intromisión de la pantalla que también es cíclope que se asoma y pispea los interiores). Pero esa pérdida de opacidad y ese exceso de visibilidad no implica necesariamente visibilidad de la clandestinidad. Es decir, lo clandestino es siempre una conquista de una percepción que se desplaza o perfora las capas de obvedad del lenguaje escolar. Quizás, lo clandestino no es algo a develar o a iluminar, no es algo que se pueda arrastrar desde cierta oscuridad hacia zonas con iluminación. Todo esto para decir que lo clandestino es también lo moviente y mutante: es lo que hay que intentar buscar, investigar, percibir.

La pregunta sería, de nuevo: *¿qué clandestinidades son las de esta escuela-zomeada?*

Los bloopers, y todos y todas los que protagonizaron esta virtualidad forzada. Estos acontecimientos sean quizá fuente de investigación de esa clandestinidad, de ese lenguaje escolar –y la moral escolar- que no da lugar, no permite, rechaza desde cierta solemnidad y seriedad institucional esos tropiezos, esos errores, esas pifias propias de lo que está vivo. *Los bloopers son entonces un gran indicador de lo mutante en la escuela y escribirlo y darles más existencia, es un gesto político.* Un registro de los bloopers en cuarentena. Como esos videos en YouTube que compilan momentos graciosos. Pero para mostrar *la vitalidad del error* y no su ineficacia y su falta de

productividad: en esos bloopers hay indicadores de vitalidad escolar y no acciones que ‘no tendrían que haber sucedido’.

4- A modo de cierre

Según, Alicia De Alba, la imaginación es una función constituyente en cuanto a la relación del sujeto con sus identificaciones formadoras. En otras palabras, la imaginación es creadora, productora, trastoca lo simbólico y lo vuelve en una nueva figura, con una nueva propuesta de la realidad que a partir de ese momento encarna la realidad. Por ello la fuerza de la imaginación es un imperativo histórico en el momento actual de tensión entre la globalización y la crisis estructural generalizada¹. El curriculum debe articularse con esta fuerza para estar a la altura del tiempo histórico y sus exigencias, a través de sus propuestas, y el quehacer cotidiano en las aulas (Alicia De Alba, 2015).

Abordar las problemáticas que plantó la situación pandémica en la escuela supone una práctica docente imaginativa, estar atentos a los intereses y deseos de los/las estudiantes para adaptar el diseño curricular con el objetivo de crear “saberes socialmente productivos”, es decir un saber que modifique a los sujetos, alternando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad, un saber que potencialmente construya la trama social y cultural, donde los jóvenes sean sujetos que construyen activa y críticamente la ciudadanía del futuro (Arate y Ayuso, 2015). Pero también es un ejercicio para acortar las desigualdades, que estaban en la presencialidad como índices de deserción y ausentismo, pero que en la virtualidad se combinaron con la falta de conectividad.

En todo caso, considerar a la práctica escolar con la lógica de “toda institución, en su doble movimiento instituido/instituyente”. Así, lo instituido es aquello que ya está normalizando los formatos, las lógicas, las narrativas, los tiempos y espacios del saber político en la escuela, y a lo instituyente (a través de las prácticas escolares), aquello que innova, que reinventa, que es propositivo, que con su novedad desorganiza las secuencias didácticas prescriptivas para dar lugar a la potencia imaginativa del @salumn@s y docentes (Bender,2015), ofreciendo la posibilidad de un intercambio que permita crear un entramado común que incluya diferentes experiencias, y sea una experiencia que construya en forma activa el saber (Zelmanovich, 2015).

¹ Con el concepto de crisis estructural generalizada se hace referencia a el deterioro, desestructuración y en algunos casos, desintegración de instituciones, creencias, calores, costumbres, formas de intelegibilidad y estilos de conformar y expresar emociones y sentimientos (De Alba, 2015)

En algún punto, el pensamiento sobre la “vuelta a la normalidad escolar”, la vuelta al “aula”, ya no podrá ser pensado como antes de la pandemia para los actores escolares que vieron mutadas sus prácticas. Lo que aconteció como experiencia abre preguntas y problemáticas desde una perspectiva que será necesario abordar desde las ciencias sociales.

Bibliografía

- Rodriguez, Delia (2013) Memecracia. Los virales que nos gobiernan. Cap. ¿Qué es un meme? Ed.Gestión 2000, Bs. As.
- Arate, N. y Ayuso, M.L. (2015) Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Autores varios (2011) "Pedagogía Mutante" Territorio, encuentro, tiempo desquiciado Ed. Tinta Limón
- S/A (2020) Pedagogía Mutante – FLACSO Co2020 Eje II: Figuras: "El docente bicho: una figura de constitución de lo precario".
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones. Barcelona, Paidós
- *Blanchot, M (2010) El último hombre. Madrid. Arena Libros*
- Bender, N. (2015) Arte en la escuela. Clase 15. FLACSO Virtual Argentina.
- Dussel, I (2006) "El curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy" Versión preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Prologo. Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2017). "El desequilibrio de los cuerpos" en Tráfico de Experiencias
- De Alba, A (2015) "Los saberes en relación entre las diferencias" FLACSO Virtual Argentina.
- Dente, L y Brener, (2015) Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles.
- Deleuze, G. (1981) En medio de Spinoza. Buenos Aires Cactus
- DGCyE (2010) Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Política y Ciudadanía 5to año. Coord. Dr. Adrian Melo y Dra Mariana Chavez. La Plata.
- DGCyE (2011) Plan Educativo de la Provincia de Buenos Aires,
- DGCyE (2020) Resolución CFE N° 367/2020 / Res. 108/2020MCyE
- Fisher, Mark (2016) Realismo Capitalista. Impotencia reflexiva, inmovilización e impotencia liberal
- Fumagalli, L (2015) "El curriculum como norma pública" Clase 2. En Diplomatura Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina

- G. Vidal, D (2015) "Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la cultura y la sociedad" FLACSO Virtual Argentina.
- GarciaCanglini, N (2003) "Noticias recientes sobre hibridación" Revista Transcultural de Música N°7
- Goodson, I (2007) "Curriculum, narrativa y el futuro social" En Revista Brasileira de Educacao (35)
- Guattari, F y Rolnik, S. (2007) Micropolítica. Cartografía del deseo. Buenos Aires. Tinta Limón),
- Mata, M.C (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. Revista Diálogos de la comunicación (56).
- Shujman, G y Siede I. (comp) (2007) Ciudadanía para armar: Aportes para la formación ética y política. Cap. 1 La función política en la escuela en busca de un espacio en el curriculum. Buenos Aires: Aique.
- Zelmanovich, Perla (2015) "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos. FLACSO Virtual Argentina.
- Ziegler, S (2008) "Los docentes y la política curricular argentina en los años 90" Cuaderno de Pesquisa, V. 38, N° 134, maio/ago, p 393-411

