

Salidas pedagógicas en el currículum educativo.

Pellegrini, Natalí.

Cita:

Pellegrini, Natalí (2023). *Salidas pedagógicas en el currículum educativo*. Ateneo Otra Vuelta. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natali.gisel.pellegrini/9>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pypd/vUx>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Salidas pedagógicas en el currículum educativo

Alguna vez leí sobre los viajes pedagógicos que realizaban Simón Bolívar con su maestro Simón Rodríguez, los cuales consistían en una forma muy peculiar de enseñar y aprender: se hacía, atravesando diversos territorios, conociendo diversas voces y mezclándose con la gente de cada lugar por el que andaban. Una vez finalizado el recorrido, regresaban al punto de partida transformados por esta pedagogía del viaje.

Al leer esto me sorprendió, dado que la idea de viaje y movimiento me parecía bastante opuesta a la forma de hacer escuela a la que estaba acostumbrada, es decir, la que había conocido en mi experiencia como educanda entre los años 1991 y 2004, en un contexto neoliberal dónde el viajar era un privilegio para unos pocos e incluso la educación secundaria aún no era considerada un bien público ni un derecho personal para todos y todas.

En alusión a dicho contexto neoliberal, el lugar de la escuela quedó relegado a resistir frente al crecimiento de las desigualdades, y a recibir “recetas” bajadas desde esferas técnicas con políticas educativas altamente focalizadas, con bajos presupuestos estatales para atender lo público y tendientes a reproducir las fragmentaciones sociales. En este escenario social, lo público se convirtió en sinónimo de ineficiencia y lo colectivo se desvaneció bajo el llamamiento del “sálvese quien pueda”.

Este punto de partida que cité sobre la educación que recibí, me sirve como antecedente o mapeo de cierta herencia que todavía persiste en ciertos sectores sociales, dónde los derechos sociales son presentados como amenazantes para el progreso individual, y la meritocracia como la carrera para el ascenso social. Este imaginario de los ‘90, hoy nuevamente se re actualiza, por lo que la disputa de sentidos se vuelve central y la defensa del derecho a la educación pública, una gesta irrenunciable. ¿Por qué esta urgencia? Porque cuando hablamos del derecho a la educación, estamos hablando de “un derecho que da derechos”, como por ejemplo el derecho de acceso a todas las formas educativas sin prescripción de edad a lo largo de toda la vida, del cual nace nuestra modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos/as.

Modalidad educación permanente de jóvenes y adultos/as

Tomando de referencia que desde el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece la obligatoriedad al Estado nacional, a las provincias y la jurisdicción autónoma de la Ciudad de Buenos Aires, de “garantizar el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender”,

podemos vislumbrar que se consagró a la educación secundaria y sus diferentes modalidades en un derecho de todos y todas.

Nuestra modalidad, denominada educación permanente de jóvenes y adultos/as, tiene ciertas especificidades, dado que el sujeto pedagógico a quién está dirigida se trata de personas mayores de 18 años que por primera vez sus trayectorias educativas son tenidas en cuenta en clave de derechos. Por lo tanto, nuevas formas y prácticas educativas emergen en nuestras aulas, en dónde el diálogo entre saberes y el trabajo pedagógico a partir de módulos interdisciplinarios (atravesados por núcleos problemáticos) permiten que el encuentro con las y los estudiantes, sea a partir de un giro epistémico, según el pedagogo Paulo Freire, donde la praxis aparece como posibilidad de producción colectiva de conocimientos.

A su vez, nuestro trabajo se realiza en dupla docente y acompañante territorial, teniendo un fuerte protagonismo la mirada histórica y contextual de cada sujeto. Por esta razón, las procedencias de cada estudiante y el sentido comunitario y barrial están presentes en la cotidianidad de las aulas. En este sentido, nuestro desafío es pensar que los saberes y las prácticas emergen cuando nos sentimos creadores y no simples repetidores de contenidos.

En este sentido, podemos reflexionar que el conocimiento es posible de ser construido colectivamente cuando docentes y estudiantes nos desenvolvemos en un proceso de mutuo reconocimiento y encontramos en el acto educativo la posibilidad de realizarnos individual y colectivamente como sujetos creadores de nuestro proyecto vital; un proyecto que dignifique las vidas y ubique a las y los estudiantes como transformadores de sus mundos.

Prácticas educativas: salidas pedagógicas y/o paseos

Haciendo un recorte de algunas prácticas educativas llevadas adelante en este primer año del Programa Otra Vuelta, voy a seleccionar a las “salidas pedagógicas y/o paseos” (como suelen llamarlas las y los estudiantes), como un emergente educativo para poner en diálogo en este Ateneo. En nuestro caso, desde el aula E del Distrito noroeste de la ciudad de Rosario, las salidas como experiencia educativa pueden leerse como momentos que distienden y predisponen a participar a las y los estudiantes, incentivando la concurrencia y el compromiso grupal ante el encuadre propuesto: confirmar la asistencia, encontrarse en un horario determinado, avisar algún imprevisto, entre otros. Cada salida significó la puesta en juego de saberes trabajados en clases, es decir, su “brújula” estaba asociada a las temáticas aúlicas, como por ejemplo, previo a la salida se prepararon algunas preguntas para realizar, se eligen a las o los voceros para hacerlas en representación del grupo y luego, se realiza un re-trabajo basado en la escucha de las apreciaciones de cada estudiante y mientras tanto, se proyectan nuevas salidas. A nivel del grupo, las salidas, visitas o viajes,

contribuyeron a reforzar la construcción de la grupalidad y sobre todo nos impulsó a pensar en nuevas salidas, ¡incluido un viaje de estudios cuando terminemos el secundario!.

En el Módulo 1 llamado “Ciudadanía, participación y derechos en el S.XXI”, se trabajó acerca del derecho a la educación. Este núcleo temático no sólo se abordó en clases, sino que también se puso en juego a la hora de caminar por los pasillos de la Facultad que visitamos, conociendo las propuestas de carreras, y haciendo diversas preguntas a docentes y autoridades que nos recibieron. Esta primer salida nos dejó entrever un gran potencial como experiencia habilitadora, ya que a partir de esta visita algunas/os estudiantes empezaron a proyectar lo que les gustaría seguir estudiando apenas terminen la secundaria. En este sentido, podemos relacionarlo y citar a Juan Carlos Tedesco cuando afirma que el papel de la escuela puede entenderse “como transmisor de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y desde la cual se pueda elegir y definir el *proyecto de vida* de cada persona”. (Tedesco, 2004, 21)

En este sentido y para vincular lo anteriormente dicho con las lecturas semanales que compartimos en nuestras Tertulias de formación¹ continua, retomo del texto sobre la experiencia de la Escuela Serena de las hermanas Cossettini, dónde se menciona que entre las prácticas innovadoras las salidas cumplían un rol protagonista, ya que lejos de ser una propuesta desorganizada o azarosa, esta reestructuración de las actividades escolares, que consistían en ir a la huerta, recorrer el barrio, la plaza, entre otros espacios, se encontraba minuciosamente planificada —sin por ello dejar de atender a aquellas cuestiones emergentes del entorno escolar o del devenir de la vida de la institución— que en los documentos de Olga Cossettini las denominó *Planes asociados*. Es decir, cada salida forma parte de un plan asociado, donde el diálogo de saberes recorría diferentes escenarios, empapándose de nuevos actores, nuevos territorios y nuevas preguntas.

Las salidas, podrían resumirse como la comunión entre el pensar y la acción, el descubrimiento y el reconocimiento con otros y otras, el encuentro con una ciudad diversa, un momento de interrupción donde otros tiempos emergen, apareciendo preguntas al presente acerca del pasado, como por ejemplo, cuando fuimos a la Muestra inmersiva “ Del ‘83. Generación Democracia”, en el Galpón 11 a la vera del río Paraná,² la cual nutrió de saberes sobre la historia reciente de nuestro país y nos ayudó a reflexionar acerca de los modelos de país que se pusieron en juego en los procesos electorales que nos atravesaron en este año 2023.

1 Semanalmente se realizan Tertulias literarias entre el equipo de Coordinación del Programa Otra Vuelta, docentes y acompañantes territoriales como parte de la formación continua y el re-trabajo colectivo de las prácticas educativas

2 Muestra inmersiva llevada a cabo por la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario y la Universidad nacional de Rosario en homenaje a los 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país que se celebra el próximo 10 de diciembre de 2023.

Las salidas y el encuentro con el/la otra. Acerca de lo común

Las salidas recargan energías y las experiencias nuevas nos van permitiendo ampliar el horizonte simbólico movido por una transgresión al **sentido común imperante**, el cual establece que el disfrute de ciertos bienes culturales, como por ejemplo la visita a un Museo, es una actividad cultural para un público privilegiado y no un derecho de todos y todas. Siguiendo uno de los textos de la Tertulia sobre Apple, se señala que la dominación racial, de género y de clase se legitima a través de la creación del sentido común, por lo que los grupos dominantes (hoy podemos interpretar que son las finanzas, sectores que viven de rentas inmobiliarias, evasores fiscales, etc), tienen muy en claro el carácter táctico de la disputa por el sentido común, disputa que vemos en medios de comunicación, en redes sociales e incluso en el ordenamiento de los cuerpos dentro del territorio, dónde cada vez se incrementa la exclusión, pobreza y empleos precarizados. El objetivo detrás de las disputas, es que los intereses dominantes pasen a ser los del conjunto social, haciendo que las personas incluso más desfavorecidas adhieran a los intereses de los sectores dominantes encarnándolos como propios.

En el marco de las salidas y paseos, se produce cierta ruptura del sentido común al presentarnos en el espacio público como un sujeto pedagógico miembro de la comunidad universitaria de la U.N.R. Esta ruptura del sentido común requiere de mucho más trabajo por hacer, acerca de cómo generar una identidad mayor entre los estudiantes de los diferentes barrios y la Universidad, y en paralelo entre la Universidad y las personas de los diferentes barrios. Es por esto, que siguiendo a Apple, nuestro trabajo como docentes y acompañantes tiene que apuntar a interrumpir y transformar ese sentido común, tan arraigado y sujetado en las concepciones socioculturales, como a su vez, en las instituciones.

A continuación voy a tomar algunos interrogantes guías que nos ayudan a pensar las salidas pedagógicas y/o paseos como parte vital de nuestro rol docente y acompañante:

¿Qué hay en el curriculum?

Para aproximarnos a este interrogante, me parece importante mencionar a Alicia de Alba en “Currículum: crisis, mito y perspectivas”, en dónde la autora reflexiona que la noción de curriculum escolar es el resultado de tensiones, negociaciones y conflictos impulsada por grupos y sectores sociales con intereses diversos. Desde esta perspectiva, podemos observar al curriculum como campo de lucha en dónde se intenta modelar y/o determinar, tanto los modos de acceder al conocimiento a través de un curriculum específico como también quiénes son los sujetos de conocimiento. En este sentido, desde la modalidad de educación permanente de Jóvenes y

adultos/as, podemos pensar un nuevo currículum, que en principio reconozca a nuevos sujetos educativos, quienes históricamente fueron excluidos de la escuela secundaria, lo que nos exige pensar en nuevos modos y prácticas educativas plasmadas en un nuevo currículum. En un curso del INFoD³ sobre esta modalidad educativa, se hace mención a la idea de ***currículum democratizador del conocimiento***, el cual vincula a los/las sujetos con la diversidad contextual como objetos de conocimiento, promoviendo otras formas de construir el futuro protagonizados por quienes se reconocen como sujetos históricos, políticos y sociales.

En este sentido, si consideramos el potencial que existe en las salidas o viajes pedagógicos a la hora de imaginar un currículum democratizador, podemos ser capaces de ***reconstruir*** los lugares comunes y cotidianos de un barrio en nuevos espacios de aprendizajes, a partir de promover el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad barrial. Pues, en los territorios también es necesario hacer un trabajo de inmersión y conocer el cúmulo de conocimientos, de historias, de relaciones de poder, de cultura popular, de cálculos, de economías, entre otros saberes que podemos vislumbrar tanto en un espacio comunitario barrial, como en una Biblioteca popular, una cooperativa escolar, un Museo, el planetario, entre otros espacios.

Tomando del texto sobre Freinet ejercitado en nuestras Tertulias literarias, se menciona que para Freinet “la transformación de la enseñanza, no puede realizarse sin modificar las estructuras imperantes” impulsando la necesidad de que los planes de trabajo se elaboraran colectivamente, a partir de las demandas del grupo, mediante una planificación previa. A su vez, en sintonía con la idea de currículum democratizar, Freinet promovía la constitución de asambleas por clase, con un tiempo determinado para plantear problemas y buscar soluciones alternativas. En este sentido, sería valioso poder organizar con los grupos la búsqueda y selección de espacios de interés para visitar, teniendo en cuenta la potencia que existe en el poder desplazarnos, y por otro lado, estar abiertos como aula a recibir a otras personas o grupos que deseen conocer la experiencia educativa, haciéndonos también parte de una experiencia colectiva que tiene algo que decir sobre la realidad en miras de transformarla. En este sentido, cuando trabajamos el Módulo 2 llamado “Convivir con otros, convivir con el mundo”, hicimos una visita al Concejo Deliberante Municipal con la finalidad de empaparnos acerca de la participación legislativa en la ciudad. Para ello se armó un escrito con propuestas de mejoras de las prácticas ambientales de reducción de los riesgos sociales frente al cambio climático, que aún está pendiente en presentar, a la espera de la realización del Parlamento Ambiental para escuelas secundarias.

3 Curso INFoD. Diálogos de saberes y prácticas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): currículum y evaluación, acreditación de saberes, 2024.

En este sentido y cerrando este apartado con una idea-brújula de Rancière, dice: “Todo emancipado puede ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales. La emancipación es la conciencia de esta igualdad...” (Rancière, 1987, p. 58), por ello, en el proyecto que hicimos para el Parlamento ambiental, nos situamos en que el ser estudiantes, ciudadanos/as y habitantes de diversos barrios, nos permitía expresar nuestros puntos de vista sobre las problemáticas ambientales, y asumir el compromiso de brindar algunas perspectivas que puedan ser de utilidad para el debate legislativo, desde una idea de igualdad de inteligencias para proponer y reflexionar. Para Rancière, es posible pensar una historia que no parta de la desigualdad sino de la igualdad, y en la cual la igualdad se refiere al supuesto (no al hecho) de que todos somos “capaces de”.

¿Qué es la otredad?

Otro de los tópicos a destacar, fue propuesto por la colega Agostina Bara,⁴ quien reafirma la importancia de considerar a la escuela como una institución social, inscripta e involucrada en el barrio, en la ciudad y en diálogo permanente con los demás actores e instituciones. En esta línea nos invita a reflexionar sobre las ideas de Dussel (1975), quien decía que la apertura a las y los otros tiene un momento originario en la relación cara a cara. En ella se encarna la exposición, la apertura hacia la alteridad y es esta proximidad la que permite, a través de la palabra, abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo impredecible.

Por lo que las salidas en clave de viaje pedagógico nos permite abrirnos a lo incierto, a ser parte de un encuentro entre tiempos, que nos hace registrar que somos sujetos históricos, que tenemos la capacidad de conocer el mundo y de intervenirlo (Freire, 1996). De esta manera, también estas experiencias se convierten en habilitadoras para la exploración más allá de los límites de las aulas, conociendo otros campos y otros lenguajes, reivindicando esos otros saberes que emergen de las memorias colectivas, del encuentro con otros y otras y que pueden (y deben) tomar centralidad durante estas visitas. Para hacer realidad estos enunciados, será necesario al momento de pensar las salidas, habilitar que cada estudiante pueda sentirse un sujeto no predeterminado y transformador, tomando registro y posicionándose cara a cara con los demás y con el contexto.

⁴ Segundo momento de escritura centrado en la lectura de un par y su retroalimentación.

¿Cómo hacer una escuela democrática?

En el texto de los investigadores belgas Simons y Masschelein “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”, mencionan que en una escuela democrática, la escuela no aparece como el lugar de iniciación sino como el lugar de juego, donde nuestro mundo se pone en juego y se toma como un juego.

La escuela es el lugar donde el conocimiento y las prácticas pueden relajarse y ser puestas en libertad. Siguiendo las palabras de Huizinga, este pensador sostiene que el juego tiene sus especificidades, ya que, si bien un juego no es la vida ordinaria, esto no significa que el juego desconozca la seriedad o carezca de reglas; sino que el juego se juega dentro de límites claros de tiempo y espacio. Fundamental remarcar que el juego se juega sobre la base de la igualdad, lo cual no implica que la gente no pueda diferenciarse por edad, género, etc, sino que dentro del espacio del juego “todos los jugadores son iguales”. Para este autor, uno de los juegos más importantes es el de las preguntas y respuestas, el dar y pedir razones, argumentos y contraargumentos, etc. y fundamentalmente se juega en pie de igualdad; por lo tanto “los jugadores conversan, no como reyes sino como sabios” (Huizinga, 1949, pág. 115).

El juego mismo realmente “pone en juego” las verdaderas jerarquías sociales y la autoridad social verdadera, y puede realmente convertirse en un peligro para esa jerarquía y esa autoridad. De hecho, la escuela pensada como un juego, puede parecer “peligrosa”, ya que la escuela no trata solo de un tiempo libre, un espacio y tiempo libre de juego, sino también de “materia libre”, así como del conocimiento (temas escolares), y aquí el punto fundamental: el conocimiento en la escuela democrática es siempre “algo que está y se pone en juego”.

Los conocimientos puestos en juego, las jerarquías puestas en juego, las acreditaciones puestas en juego, evocan a la idea de saberes rebeldes que entran en las aulas. Uno de los saberes rebeldes a destacar, para finalizar la participación en este Ateneo, tiene que ver con el saber de los cuidados.

La mayoría de las mujeres del aula E son madres y están a cargo de las tareas de cuidado de sus hogares y/o de centros comunitarios barriales donde participan. Nuestra cotidianidad está atravesada por avisos y/o justificaciones de inasistencias y/o de retiros con antelación a raíz de estar al cuidado de otras personas. En las últimas dos salidas pedagógicas (una de ellas fue la visita al Acuario y la otra consistió en la visita al Complejo Astronómico de Rosario) las estudiantes solicitaron poder participar con sus hijos/as y mencionaron diversas razones, por ejemplo, no contar ese día con una persona para que lo cuide o retire de la escuela. Sin embargo, desearía destacar los argumentos que

más me llamaron la atención, mencionando que: “querían aprovechar a pasar un lindo rato recreativo con sus hijos/as” y que “se sentirían mal de ir a un lugar tan lindo sin ellos/as”.

A partir de estas intervenciones por parte de las estudiantes, las salidas pedagógicas viraron su encuadre, ya que de tratarse de una salida de estudiantes que se dirigen a un sitio para conocer, hacer preguntas vinculadas a los temas de clases, tomar fotos, escribir sus anotaciones; pasaron a ser un espacio en dónde también se sumaron bebés, niños/as que fueron ganando protagonismo con sus preguntas, sus formas de jugar, sumándose a este colectivo de estudiantes. Los desafíos frente a este nuevo escenario, me exigieron deconstruir como docente el prejuicio que la presencia de las y los hijos/as limitaba la capacidad de las estudiantes en la exploración de las salidas pedagógicas; dado que prejuizaba que el rol materno le ganaba terreno al rol estudiantil.

Poder considerar los cuidados, no como variable teórica dentro del pensamiento de la economía feminista, sino como realidad creativa y productiva de nuevos saberes, es un gran desafío. Considerar los cuidados como praxis transformadora del mundo donde las mujeres son las protagonistas de la sostenibilidad de la vida, no es menor, y que ese cuidado se exprese en un deseo de compartir con sus hijos/as una simple salida pedagógica significa que al poner en juego nuevas prácticas educativas irán emergiendo nuevas y diversas situaciones de vida de cada sujeto histórico que constituye cada estudiante, sujetos no ideales sino reales que eso los convierte en sujetos-esperanza, ya que algo nuevo cada uno/a va a sumar a este mundo.

Palabras de cierre

Quisiera sumar para el cierre las palabras de nuestra colega Agostina Bara, quien expresó que por nuestra parte, ser educadores también es emprender un viaje, es aventurarnos constantemente. Salir de nuestra zona de confort, problematizar nuestras prácticas. Nos comparte la siguiente reflexión: ¿pueden las salidas ser un buen momento para romper con el orden explicador? Tal vez sean un buen momento para que las y los estudiantes sean protagonistas, puedan preguntarse y construir qué quieren estudiar y cómo, así también que puedan comenzar a resignificar y apropiarse de espacios de una ciudad, que muchas veces se mostró hostil y lejana para ellos y ellas.

A estas preguntas podemos seguir formulado otras más como ¿pueden las salidas ser una bienvenida a nuevos mundos? ¿pueden ser las salidas un puente hacia imaginar un nuevo proyecto de vida? ¿Pueden ser las salidas un nutriente para el currículum? ¿Pueden ser un tiempo de juego, una pausa en la cotidianidad? y/o ¿puede ser el puntapié inicial para proponer nuevos proyectos de salidas y

viajes? En fin, queda mucho por experimentar, aunque la educación no sería lo mismo si no nos atrevemos a cruzar las paredes del aula y entrar en otros contextos.

Natalí Pellegrini

Noviembre, 2023

Bibliografía

- De Alba, A. (1998) Curriculum: Crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila Ed, S.R.L, Buenos Aires.
- Copertari, S (2019) Parábolas para una pedagogía popular: Célestin Freinet, en Bitácoras de la innovación pedagógica ; compilado por Claudia Balagué. - 1a ed compendiada. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.
- Dussel, I. (2018) Juan Carlos Tedesco: La educación argentina en contexto, en Educadores con perspectiva transformadora; compilado por Claudia Balagué. 1a ed . - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018. 172 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta. Diálogos pedagógicos.)
- Farina, Patricia S. y Goldar, María R. (2023) Clase Nro. 1: Diálogo de saberes y prácticas: fundamentos epistemológicos y pedagógicos para la EPJA. Desarrollo de capacidades. Curso: Diálogos de saberes y prácticas en la EJA: currículum y evaluación, acreditación de saberes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- _____ Clase Nro.2: La construcción curricular de la EPJA: sujetos, criterios, componentes y niveles de concreción. Curso: Diálogos de saberes y prácticas en la EJA: currículum y evaluación, acreditación de saberes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- _____ Clase Nro. 3: Prácticas pedagógicas en diálogo con los modos de evaluar y de acreditar saberes. Curso: Diálogos de saberes y prácticas en la EJA: currículum y evaluación, acreditación de saberes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Huizinga, J. (1949) El hombre que juega. Alianza Editorial, Bogotá.
- Imen, P. (2019) Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emancipadora en tiempos de hegemonía neoliberal, en Bitácoras de la innovación

pedagógica ; compilado por Claudia Balagué. - 1a ed compendiada. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.

- Serra, M y Welti E (2018) La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena, en Educadores con perspectiva transformadora; compilado por Claudia Balagué. 1a ed . - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018. 172 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta. Diálogos pedagógicos.)
- Simons y Masschelein (2011) El odio a la educación pública. La escuela como marca de democracia.
- Southwell, M. (2019) Emancipación intelectual y afirmación de igualdad: la intervención conceptual de Jacques Rancière, en Bitácoras de la innovación pedagógica ; compilado por Claudia Balagué. - 1a ed compendiada. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.
- Wanschelbaum, C (2018) Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la Filosofía de la Praxis de Michael Apple, en Educadores con perspectiva transformadora; compilado por Claudia Balagué. 1a ed . - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018. 172 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta. Diálogos pedagógicos.)