



*Interrupciones
didácticas:*

entre totalizaciones y diversidades

María del Carmen Castells, UNER | mariqui_c@yahoo.com.ar

Resumen

A partir de la noción foucaultina de práctica, la exposición destaca condiciones de emergencia de las prácticas discursivas de la didáctica, no siempre analizadas como históricamente constitutivas. Se detiene en la fundante identificación entre “didáctica, enseñanza y escuela”, que en carácter de cerco discursivo totalizante, sigue produciendo sujetos, objetos y políticas de verdad.

Desde la irrupción de lo no contemplado por la performatividad discursiva de la didáctica se reclama un cuestionamiento de aquella estabilización que hoy vuelve precaria (Butler) a la enseñanza. Al mismo tiempo, se invita a transitar sin temor a un pragmatismo, por la diversidad de experiencias didácticas compartidas que reconozcan necesariamente sus condiciones históricas de emergencia.

Palabras clave:
prácticas,
didáctica,
performatividad,
precariedad

Didactic interruptions: between totalizations and diversities

Abstract

Based on Foucault's notion of practice, the exposition highlights the emergence conditions of discursive practices of Didactics, not always analyzed as historically constitutive. It pauses upon the founding identification between "Didactics, teaching and school" that, as a discursive totalizing fence, keeps producing subjects, objects and real policies.

Since the appearance of aspects not considered by the discursive performativity of Didactics, a questioning of that stabilization that has made teaching precarious (Butler) is claimed. At the same time, an invitation to experience pragmatism without apprehension is made owing to the diversity of shared didactic experiences that necessarily account for their emergence historical conditions.

Keywords:

practices,
didactics,
performativity,
precariousness

Enfrentada a mi precariedad de pensar la educación, la enseñanza, la escuela y la didáctica hoy, tengo la sospecha luego de breves encuentros con Agamben y con Foucault, de lo inevitable de esta sensación que implica el esfuerzo por ser “contemporánea”. Esto es intentar habitar y estar habitada por el presente que conmueve y reclama, pero siempre se escurre ante la posibilidad nítida de entenderse.

Tal como sugiere Agamben (2009), al contrario de quien se ata a las modas, el que procura ser contemporáneo reconoce que reside en una cesura temporal y en la distancia que mantiene con su tiempo, apenas vislumbra en zonas oscuras, luces que se desvanecen cuando pretende alcanzarlas. Por su parte, con Foucault (1996) también me encuentro con este sentimiento de conmoción del que hablo. En sus análisis de aquel gesto kantiano ante la pregunta sobre qué es la Ilustración, el francés lee sobre todo en la exigencia de pensar el tiempo, un compromiso en el que la tarea a realizar con nosotros mismos se vuelve inexorable. Es esa tarea que Kant anuncia como el imperativo de “atreverse a saber”.

Desde esta sensación se amontonan fragmentos de inquietudes y preguntas desordenados que esta escri-

tura procura situar en algún orden. Quiero manifestar que lo que pondré aquí en común, antes que nada, me lo estoy diciendo a mí misma, a mi propia historia de tener que ver con la didáctica, a mi propia historia de tener que ver con la enseñanza. Entonces este escrito alberga enojos y pudores. Por ello pediré disculpas por adelantado frente a algún tono catedrático que se me escape o, frente al mismo dedo señalador de Noelia, la de Gasalla, que apunte sobre aquello que pienso que desde la didáctica tenemos que poner en cuestión.

*

Es necesario aclarar que, cuando me refiera a las prácticas, tema que nos convoca en este encuentro, no aludiré a los usos más frecuentes en la didáctica. Aquellos que significan las prácticas del lado del hacer profesional docente y que habilita varios tipos de análisis, o aquellos otros que nos remiten a la enseñanza en el aula o a las conflictivas relaciones de la práctica con la teoría. Cuando aquí me refiera a las prácticas lo haré de manera ubicua. Adoptaré el sentido foucaultiano (Foucault, 1996) que nos conduce, no a detectar coherencias e intencionalidades de las acciones de los hombres, sino a analizar en lo efectivamente hecho o lo efectivamente dicho, las estabilizaciones que las prác-



ticas producen, las regularidades que instalan, pero también las interrupciones que las prácticas gestan y proponen en el seno mismo de estas continuidades. Entiendo que este modo de definir las prácticas será el que permita reconocernos afectados, involucrados, hablados e incluso habitados por ellas —en nuestro caso, las de enseñar, las de hacer didáctica, la de leer y de analizar las prácticas—, para dejar, al menos por un momento, de pensarlas a través de una externalidad. Externalidad a cuya mirada omnisciente serían pasibles de criticarse, controlarse o transformarse, sin que nos reconozcamos constituidos por ellas.

Desde esta perspectiva las prácticas no son concebidas como acciones que se lanzan en el vacío opuestas a las teorías, sino que en tanto enunciados, materializaciones e institucionalizaciones, las prácticas conforman, sostienen, norman, reproducen, multiplican y o diseminan haceres, sujetos, objetos y políticas de verdad. Sin embargo, como ya dijimos, sus movimientos no sólo suponen reproducciones sino también trastocamientos que interrumpen un devenir y dislocan los nexos que las institucionalizan. Como acontecimientos las prácticas quiebran una trama de relaciones, se desancian de los enunciados que las estabilizan y así rompen el juego de totalizaciones que dicha estabilización pretende. Queda instalada una apertura para las que nuestras formas discursivas conocidas no tienen palabras.

*

Ya conocemos que en Occidente un saber objetivo y sistemático acerca de la enseñanza toma forma en el mismo acto que imagina y diseña el espacio y el tiempo donde esa enseñanza acontecerá. Allí la escuela y los procedimientos que ella debe albergar, su organización, sus límites y sus fronteras se identifican con este saber que se expresa de modo argumentativo y desde una lógica racional, en claro quiebre con las maneras vigentes hasta el momento de decir y hacer la enseñanza. De algún modo esta proximidad en el propio acto fundacional, en muchas ocasiones, no sólo ha llevado a identificar estas prácticas, sino que estableció entre ellas una total funcionalidad que aún insiste en sostenerse con la mejor de las intenciones. Considero oportuno abrir esta identificación entre enseñanza-didáctica-escuela.

Para ello es útil traer aquí otra vez los aportes de Foucault, ahora referidos a la distinción entre visibilidades y enunciados. La jurisprudencia no es lo mismo que la cárcel, nos dice este autor, aunque ambas fueran necesarias de suturarse para constituir una práctica discursiva.

La didáctica a lo largo de su existencia se ha reinventado con diferentes lógicas, siempre cargando sobre sus hombros el peso de dar respuesta a las demandas de la escuela y posteriormente a los sistemas educativos para acompañarlos, ponerlos a punto, mejorarlos o transformarlos. En general sus límites discursivos, aunque propusieron una distancia a veces funcional a ve-

ces crítica, estuvieron circunscriptas por esta materialización de lo escolar. Así los enunciados didácticos han propuesto estabilizaciones que nos remiten al alumno, al docente, a los libros de texto, a la clase y los mejores tiempos y las mejores formas para la transmisión y la adquisición de conocimientos, a la elaboración de temas, unidades temáticas y programas, a evaluaciones que, pueden conminarnos a actitudes reflexivas sobre los procesos de enseñar y de aprender, pero que están ancladas a admisiones y egresos, titulaciones, etc. que el sistema escolar demanda. Lo que hoy podemos denominar núcleo duro de la didáctica aún, a pesar de las conmociones del presente, persiste en sostenerse. Su actualización y reactualización se inscribe en este marco: una paradoja en cuanto considero que estas prácticas obturan otras lecturas posibles del presente de la enseñanza y de la misma escuela.

Así como en el siglo XVI se abre el llamado a la ciencia didáctica a través de racionalidades explicativas que se apoyan en la observación de la naturaleza y de las leyes físicas del momento, en el devenir de su historia, la didáctica ha construido un saber que encuentra en distintos saberes adyacentes puntos de conexión y de justificación. Podemos enumerarlos, pero

creo que no será necesario puesto que esta institución —la nuestra— y sus planes de estudio, son parte de esas articulaciones que buscan dar fundamento científico a la didáctica.

Estas institucionalizaciones necesitan de nuestro abono, del consumo recurrente ofrecido en el mercado editorial, en la feria de congresos; necesitan de las disputas por definir su identidad, su objeto, sus métodos, en fin, de todo aquello que procura hacernos saber qué es y qué no es la didáctica, qué es qué no es la enseñanza escolar. Así estas prácticas nos acogen en su seno, nos constituyen como sus sujetos, son parte de las políticas de verdad acerca de la enseñanza y de lo escolar, legitiman sus objetos y autorizan a hablar a determinados sujetos. Inducen en su persistencia a una diseminación que se expresa de múltiples maneras.

Sin embargo, lo que se escucha aquí y allá, proveniente tanto de los espacios de producción del conocimiento didáctico cuanto de las demandas de la escuela, es que la brecha entre cada una de esas prácticas está lejos de achicarse y se denuncia una vieja comunicación entre los distintos espacios de producción de saberes y de “prácticas” ya conocida y sufrida por todos.

Lo que sostengo, aún en polémica con otros autores (Feldman, D, 2010; Terigi, F, 2010; Litwin, E. 1997, entre otros), es que, a pesar de la criticada incomunicación de la didáctica con las prácticas escolares, con las de enseñanza y la formación docente, este discurso persiste en mantener un núcleo resistente próximo al de una gramática escolar moderna de la que deriva sus propios límites. Al mismo tiempo se empeña por sostener sus procedimientos de producción de sus objetos, a pesar de que se incluyan disputas explicativo-comprensivas, se admitan los cambios de los contextos de la enseñanza, se reconozcan las profundas transformaciones que están sufriendo el conocimiento, los sujetos y los modos de constituirse con relación al advenimiento de otros tipos de sociedades no disciplinarias, etc.

En este sentido, percibo continuidades sutiles que nos atraviesan en las prácticas didácticas y que mantienen complicidades con su pasado. Tan solo señalaré algunas:

— Mantenemos lecturas omniscientes, externas y deshistorizadas de la enseñanza y de la escuela que, muchas veces no pueden desembarazarse del más primario realismo, a la vez que de juicios idealistas. Acti-

tudes éstas, que impiden advertir en nuestros análisis los efectos que los propios discursos didácticos han tenido en tanto prácticas. Posiciones que colocan a unos y otros en el lugar del atraso, de la falta. A unos, porque siempre deben renovar la descripción de los contextos que indican que algo debe ser cambiado, a otros porque siempre deben consumir el cambio, más allá de las propias experiencias.

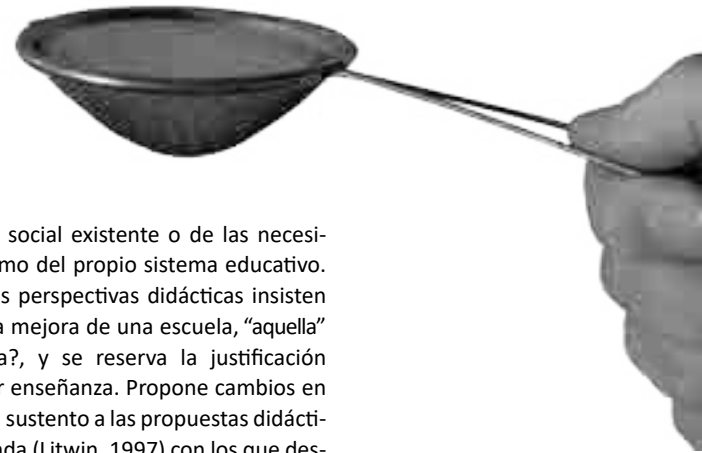
Se crea así un vínculo entre desiguales desde el que difícilmente podremos promover espacios y distancias para pensar y construir entre contemporáneos lo común -en torno a la escuela y la enseñanza-. Al concebirlas como dadas, omitiendo las mismas prácticas que las crean, se insta a seguir modas, siempre efímeras, siempre cambiantes, eternamente inactuales.

— Se replica un esquema delineado en la didáctica Magna que, a mi juicio, no cesa de reproducirse: crítica a la situación del presente indicando sus errores y confusiones, enunciado del problema, enmiendas, solución. Este señalamiento también lo hace Narodowski (1999). Hoy los males están puestos en la modernidad, en el conductismo, en el neoliberalismo, en el pasado en general y es diverso según unos y otros pero siempre está presente en el orden de los discursos didácticos (en este también).

Lo que planteo no me exime de advertir los vicios de estas épocas y corrientes, pero me detengo en el carácter de una crítica demonizadora y totalizante al pasado y al presente que nos arroja a promesas de al-

ternativas futuras que vendrán a reemplazar lo malo que estamos haciendo. Con ello mantenemos la vigencia del *telos* pedagógico-didáctico redentor que es la marca fundacional de nuestras prácticas y que como resultante nos sitúa a todos en la carencia. Lo que advertimos es que lo prescriptivo de nuestros discursos no está sólo en el contenido de sus teorías, sino en las lógicas de producción de las prácticas didácticas efectivas.

— Desde diversas vertientes disciplinares hace tiempo que se abrió la caja negra escolar más allá de las teorías de la reproducción. La sociología de la educación con Basil Bernstein (1993), la didáctica de la Matemática con Chevallard (1997), pero también la Historia Cultural de la Escolarización (CherVEL, Hamilton, Goodson, 1991) nos demuestran sin cesar, que los órdenes que la escuela inscribe en sus procesos de comunicación, transmisión, producción de conocimientos para ser enseñados, las temporalidades y espacialidades que imprime en sus regímenes prácticos, la conformaciones y jerarquías de los sujetos que constituye, tienen condimentos de las teorías didácticas y psicológicas, pero las exceden. Las invenciones escolares resisten a una visión transparente y a los deseos pedagógicos o didácticos porque se asientan en órdenes que tienen que ver más con códigos de administrativos, del gobierno de las infancias, de la adquisición de titulaciones, de la producción industrial o post-industrial, del consumo, de la división del trabajo,



de la fragmentación social existente o de las necesidades de autoconsumo del propio sistema educativo. No obstante, muchas perspectivas didácticas insisten en dar respuesta a la mejora de una escuela, “aquella” idealizada/denostada?, y se reserva la justificación científica de la mejor enseñanza. Propone cambios en las teorías que le dan sustento a las propuestas didácticas, cambios de agenda (Litwin, 1997) con los que destierra tópicos didácticos de la denominada agenda clásica: la planificación, los objetivos, los contenidos etc. para instalar en su lugar otros objetos y otros métodos de producción de conocimiento. Estrategias, configuraciones, aprendizajes significativos y generativos, la enseñanza correcta. Producciones que, si bien tienen el gran valor de poner en tensión lo fáctico con lo deseable; que si bien, como nuevas corrientes instalan registros participativos y hermenéuticos que escuchan las voces de los titulares de las prácticas de enseñanza con las que morigerarían los tonos prescriptivos que tanto criticamos de la didáctica, no evitan que su recepción se geste en términos modélicos. Los mismos que buscan algún parámetro para enseñar que pueda reproducirse al margen de un fondo de prácticas y de saberes que muestran los orígenes impuros de la en-

señanza, de los procesos de escolarización, de los enmarcamientos didácticos escolares que resisten a los cambios de las teorías.

Cuando hoy vemos que la figura docente es tan solo una más en la escuela a lado de otras tantas, tendríamos que preguntarnos por qué. La enseñanza y lo escolar en el presente se está diciendo de múltiples modos. En efecto, cuando nos remitimos a las políticas de organización de las plantas escolares encontramos una saga de figuras que en ocasiones podrían compensar/sustituir la del maestro. Paralelamente, cuando indagamos la bibliografía acerca de la escuela, nos encontramos con una saga de textos y de autores que abordan temáticas tales como tutorías, asesorías pedagógicas y psicopedagógicas, gestión y autogestión, violencia, diversidad, entre otras. Todas, según dicen, “para apuntalar” la enseñanza en el aula cuya existencia no se sabe bien dónde está. Saberes compensatorios de aquel territorio que la didáctica ha custodiado, prácticas compensatorias que, con la intención expresa de hacer viable la enseñanza, a la vez denuncian su vulnerabilidad.

El des-anclaje ya llegó.

*

Interrogo las insistencias de la didáctica, nuestra manera de asumir la temporalidad que habitamos, nuestras dificultades para leer las condiciones de emergencia de las prácticas, más allá de las “descripciones” de los contextos donde acontecen; los modos

de estigmatizar los sujetos que envisten nuestros cercos discursivos y alteran los rituales de la escuela y perturban nuestras seguridades.

Me pregunto entonces por el carácter performativo de las prácticas discursivas de la didáctica que encuentran articulaciones y perviven en la academia, se desparraman en las instancias de la formación y acreditación docente, se venden en el mercado editorial y que, como tales se reproducen y reproducen prácticas y sujetos.

A propósito de estos interrogantes me hago eco de una extraordinaria reflexión de Judith Butler (2009) planteada en su texto *Performatividad, Precariedad y Políticas sexuales*. Allí establece relaciones entre lo que la performatividad de género expulsa de sus prácticas normalizadoras y arroja a la condición de precario.

Ella dice:

“La performatividad de género está por tanto atada por las diferentes formas en que los sujetos acaban siendo elegibles para el reconocimiento. Si bien, por supuesto, considero que el reconocimiento completo no es totalmente posible, también pienso que hay diferentes formas de plantear la “reconocibilidad”. El deseo de reconocimiento nunca puede ser satisfecho del todo, eso es cierto. Sin embargo, ser un sujeto requiere en primer lugar cumplir con ciertas normas que gobiernan el reconocimiento, las que hacen a una persona ser reconocible. Y, por tanto, el no cumplimiento pone en cuestión la viabilidad de la propia vida, de



las condiciones ontológicas de pervivencia que cada uno posee. Pensemos en los sujetos como el tipo de seres que piden reconocimiento ante la ley o ante la vida política, pero quizá el asunto más importante es cómo los términos de reconocimiento (...) condicionan por anticipado quien será considerado como sujeto y quién no.

Por tanto, afirmaré, sobre este planteamiento de lo que define quién es considerado sujeto y quien no, como la performatividad se vincula con la precariedad. La performatividad de género está completamente relacionada con quién es considerado a efectos de vida, quién puede ser leído o entendido como ser viviente y quién vive o trata de vivir al otro lado de los modos de inteligibilidad establecidos” (Butler, 2009: 325).

Esta reflexión no trata de la escuela, la didáctica o la enseñanza, pero puede sernos útil para pensar los efectos de nuestras prácticas, admitiendo como ya lo hicimos que, si bien la didáctica no se identifica con la escuela y no dice todo acerca de la enseñanza, mucho tiene que ver con ellas.

Prácticas de normalización que se sostienen y sostienen una institucionalidad, límites que circunscriben los objetos y los sujetos, voces autorizadas para hablar

de lo didáctico insisten aún en gradualidades fundadas en etapas evolutivas —con críticas y retoques—; secuencias que se basan en diversos aportes cognitivos para regir la enseñanza y el aprendizaje escolar presuponiendo asistencias perfectas; ritmos de clase que se apoyan en lenguajes y saberes homogéneos y comunes; progresiones del conocimiento disciplinar que siguen lo establecido curricularmente; sujetos escolares cuya “existencia” adviene recién con la entrada a la escuela.

Sin embargo, a diario, somos interpelados por quienes no se constituyen y no se reconocen ni son reconocidos en los procesos de escolarización y por lo mismo tornan vulnerables nuestras prácticas educativas. Cuerpos insolentes, intempestivos, frágiles, reclaman desde una condición que la didáctica no siempre tuvo en cuenta. Esta condición siempre estuvo presente como tema en la Pedagogía y tal vez por ello la didáctica se desentendió en un reparto disciplinado de saberes. Me refiero aquí a la condición de precariedad de lo humano (Kant, 2009; Butler, 2009) que hoy no conoce de divisiones etarias e ingresa a la escuela, más allá de su imposición de roles. Su atención y contención, que en algún momento estuvo garantizada por la división

del trabajo de la crianza, acompaña hoy a la escuela a todas las clases sociales. Pone en jaque nuestros parámetros y nos enfrenta a una propia anacronía a la vez que a nuestra propia precariedad. Así en muchas escuelas los tiempos y los espacios de la enseñanza áulica se comparten con instancias judiciales, médico-psiquiátricas o policiales. Al mismo tiempo, se crean talleres de suicidio, violencia, valores, sexualidad, respeto a la diversidad, con tanto o más peso que las horas de clase. Creo que podríamos preguntarnos por qué. Y no es que pretenda que la didáctica, la escuela y la enseñanza deban ocuparse de todo, menos, cuando ese todo nos demostró por suerte sus quiebres y sus exclusiones. No. A lo que me refiero y vuelvo al comienzo, es a interrogar aquel dominio que constituyó lo que llamamos didáctica, a aquella lógica de producción de saberes que hace tan difícil que nos reconozcamos en nuestra propia historicidad, que hace tan difícil advertir que las condiciones de emergencia no son obstáculo o escenario y no sólo determinan o condicionan las prácticas didácticas, sino que les son constitutivas.

Para decirlo de otro modo que evite pelearme con mis colegas. Si la didáctica sigue reservándose el derecho de proponer enmarcamientos deseables para la enseñanza, si la didáctica debe mantener la distancia crítica que pone en tensión lo dado, no puede permanecer ciega a las condiciones de emergencia de las prácticas de enseñanza en la escuela, como tampoco a la diver-

sidad de enseñanzas que emergen en esas condiciones. Porque hacer escuela —en sentido amplio, escuela de enseñanza, pero también escuela de pensamiento y de generación de saberes compartidos— también implica estar con los docentes construyendo lo común, que no es previo a los encuentros permanentes con las prácticas de enseñanza concretas.

La didáctica imaginó y proyectó una escuela que no existía, pero también fue parte de los agenciamientos que conformaron los sistemas educativos, las institucionalizaciones escolares y sus propios discursos. Tal vez hoy su tarea, más que de administrar o criticar lo existente en los términos que lo hacemos, obliterando aquellos orígenes impuros, sea la de aportar a imaginar y hacer otra escuela, al ras de sus prácticas y condiciones efectivas. Ahora sin temor a una ineludible pragmática con la que nos autoricemos el ensayo, y a la vez, tenga como horizontes, universales, pero esta vez pensados desde la cesura del tiempo que habitamos.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. (2009) Qué es ser contemporáneo. Traducción Cristina Sardoy. Buenos Aires: Conferencia publicada por diario Clarín.

BERNSTEIN, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

———(1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BRITOS, María del Pilar. (2003). Michel Foucault. Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Tópicos* Nº 11, 63-82. Santa Fe, Argentina. ISSN: 1666-485X

BUTLER, Judith (2009). Performatividad, Precariedad, Políticas Sexuales. *Antropología Iberoamericana*. www.aibr.org. Vol. 4, Nº 3, Sept-Dic, 321-336. Madrid. ISSN-e: 1578-9705

CAMILLIONI, Alicia y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CHERVEL, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Educación*. Nº 295. 59-111. Madrid. ISSN: 0034-8082

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Trad. Claudia Gilman. Ed. Buenos Aires: Aique.

COMENIO, Juan (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.

DELEUZE, Gilles (2005). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

———(2013). *El saber*. Buenos Aires: Cactus.

DIKER, Gabriela (2010). Entre la ciencia ficción y la política. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps) *Educación: saberes alterados*. Paraná: Del estante. ISBN: 978-987-25720-8-2

DIKER, Gabriela (2007). Es posible promover otra relación con el saber. En: Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante. ISBN: 978-987-1335-15-2

FOUCAULT, Michel (1972). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

———(1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

———(1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

———(1991). *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.

———(1996). *¿Qué es la Ilustración?* Córdoba, Argentina: Alción Editora.

———(2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la Antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FELDMAN, Daniel (2010). Estados alterados en la escuela. En: Frigerio Graciela. y Gabriela Diker (comps) *Educación: saberes alterados*. Paraná: del estante. ISBN: 978-987-25720-8-2

GOODSON, Igor (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

HAMILTON, David (1991). Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. Madrid: *Revista de Educación*. N° 295. Pp. 187-205.

KANT, Inmanuel (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.

———(2009). *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. UNC.

LITWIN, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

NARODOSKI, Mariano (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TERIGI, Flavia (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del Estante. ISBN: 978-987-1335-15-2

———(2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps). *Educación: saberes alterados*. Paraná: del Estante. ISBN: 978-987-25720-8-2