

**Constanza Pedersoli**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) – CONICET- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

# Amores, desamores y poliamores.

## Sobre los vínculos afectivos y pedagógicos entre museos, familias y escuelas

### RESUMEN

En su libro *El amor al arte. Los museos europeos y su público*, Pierre Bourdieu y Alain Darbel (2004) deconstruyeron nuestra manera de pensar sobre las y los amantes de las visitas a los museos. ¿Qué separa a quienes frecuentan los museos del resto de las personas? ¿Cómo es que algunas y algunos experimentan placer por esa práctica mientras que otras y otros la conciben como algo poco deseable? A sus interrogantes sociológicos podemos sumar otros que nos inviten a la reflexión y a la acción educativa: ¿cómo pueden los museos, las familias y las escuelas construir vínculos más amorosos que multipliquen el placer por el acceso a los bienes culturales? ¿Cómo actuar desde lo pedagógico, en clave relacional, fortaleciendo el papel de estas agencias educativas?

**Palabras clave:** Educación, Pedagogía, Museos, Escuelas, Familias.

### AMOR POR LOS MUSEOS: ¿PASIÓN SIN CONDICIONES?<sup>1</sup>

Hace más de cincuenta años Bourdieu y Darbel (2004) pusieron en evidencia que la asistencia a los museos aumenta a medida que se asciende de nivel económico y escolar. Visitar un museo no es una decisión que se tome de manera absolutamente libre, sino que está atravesada por los *habitus*, entendidos como sistemas de esquemas de percepción, apreciación y

<sup>1</sup>Situada en el campo de las ciencias de la educación, desde el que escribo, este artículo retoma, por un lado, algunas de las reflexiones reunidas en mi tesis de doctorado y, por el otro, de las

valoración, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren las y los agentes a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social.

Estos autores señalaron también que la experiencia educativa comienza con la socialización dentro del grupo familiar, que la familia ocupa un lugar central en la reproducción de las prácticas culturales y en la forma en que el capital cultural es transmitido de generación en generación. En el acto de transmisión, las madres y los padres son la principal fuente de las “pasiones” culturales de las generaciones más jóvenes. Ya sea que se adquieran por herencia como por rechazo de éstas, las hijas y los hijos parecen seguir y ampliar las experiencias de sus progenitoras y progenitores (Donnat en Brandão, 2009). Visitar museos es una práctica que, cuanto más tempranamente se establece entonces, y por efecto de la acumulación, provoca que se redoble el deseo de repetir esa experiencia. Se trata de una “necesidad” que es claramente producto de la educación, y que deja en evidencia que las desigualdades ante las obras culturales son también un aspecto de las desigualdades ante la escuela.

## FAMILIAS, ESCUELAS Y MUSEOS ENTRE LAS TENSIONES Y LOS DESENCUENTROS DEL AMOR

En mi tesis de doctorado indagué sobre las experiencias de grupos familiares en el museo, a partir de sus visitas a la exhibición interactiva *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*.<sup>2</sup> La exhibición, destinada a niñas, niños, jóvenes, escuelas y familias se propone cuestionar la lógica consumista y ayudar a reflexionar sobre algunas de las implicancias de la sociedad de consumo en la vida de las personas. Busca visibilizar ciertos consumos que pueden generar dependencia y llamar la atención sobre las infancias como sujetos y objetos de consumo.

Uno de los objetivos específicos de la tesis fue establecer comparaciones

inquietudes pedagógicas y políticas de muchas y muchos de las y los profesionales que nos dedicamos al apasionante mundo de los museos y la educación en ellos.

<sup>2</sup> La exhibición forma parte de la propuesta educativa de Mundo Nuevo, Programa de Popularización de las Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata y está alojada en el predio municipal de la República de los Niños, en el marco de un convenio fundacional entre la UNLP, la Municipalidad de La Plata y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Se determinó que la elección de las familias a incluir en el estudio fuera al azar, definiendo que

entre la visita familiar experimentada a la exhibición y las potencialmente realizables por las niñas y los niños, en caso de efectuarlas en el contexto de una salida escolar. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2017. Participaron de la investigación 40 grupos familiares, de los cuales 20 fueron entrevistados a continuación de haber realizado el registro de sus recorridos a través de la observación. Las familias entrevistadas eran en su mayoría habitantes de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y visitaron la exhibición en su tiempo libre durante los fines de semana.<sup>3</sup>

Como parte de la conexión entre las experiencias de visita vivenciadas y otras experiencias educativas previas o posteriores, las y los integrantes de distintos grupos familiares refirieron al papel de la escuela en la transmisión de conocimientos: ya sea, pensando en extender a las aulas la experiencia que se acababa de vivir, o poniendo en duda su papel pedagógico en la sociedad actual, la escuela y las y los docentes aparecieron en los relatos de las familias en distintas oportunidades. Veamos algunos testimonios.

Cuando preguntamos a Darian, un niño de 11 años, si le gustó participar de la visita en familia y, a continuación, si le gustaría hacerlo en el marco de una salida escolar, él nos responde afirmativamente las dos veces, pero su padre Javier interviene diciendo:

Javier: “Lo que pasa es que en la escuela es diferente porque en la escuela lo van a tomar todo como un juego, no van a prestar atención los chicos. En cambio, con los padres... Él me llamó a mí por una cosa y le expliqué. [...] La cabeza de nosotros a los doce era otra cosa, la cabeza de ellos es más avanzada y estas cosas están buenas, por eso te digo, en la escuela no les van a prestar tanta atención”.

En el mismo sentido que Javier responde Matías, un niño de 9 años: “en la escuela la maestra o la directora están ocupadas, los chicos no saben algunas cosas, pero con los papás sí. Me pueden explicar”. Por su parte, Jazmín de 8 años nos dice: “No sé. En la escuela es como que no te explican todo”.

En estos comentarios, el trabajo de las y los docentes y su papel de

serían concebidas en el marco de la investigación como: arreglos vinculares, convivenciales o no, co-sanguíneos o no, que reflejaran entre sí relaciones multi e intergeneracionales.

mediación con el saber son puestos bajo la lupa. En línea con el actual clima de época, en que la escuela aparece cuestionada desde discursos contra-escolares y des-escolarizantes, la acusación refiere a la desatención de esta institución sobre las niñas y los niños, a causa de la sobrecarga del trabajo docente. Es que, aunque las críticas se remontan a sus orígenes, la escuela ha ido perdiendo parte del reconocimiento social del que era investida tiempo atrás. La crítica a lo escolar que aparece instalada en estos relatos coincide con la construcción de ciertos discursos pedagógicos que se autoerigen como alternativos respecto de aquellos que consideran marcados por la rigidez y la obsolescencia de la institución escolar.

Esta posición confluye también con la de algunos discursos y prácticas de la educación museal. Asumiendo que el sistema educativo ha fallado o necesita actualizarse, suele proclamarse la necesidad de trabajar en los museos, desde una lógica que se oponga a la de las aulas. Se asume que tendrán necesariamente más versatilidad para abordar contenidos relacionados con los intereses de sus visitantes, y que, por medio de estrategias como el diálogo, el juego o la interacción, podrá garantizarse una participación más activa e incluso la comprensión de los temas desarrollados. El fragmento que se cita a continuación es un ejemplo de esta perspectiva que circula con consenso generalizado:

Resultaría terrible que el museo fuese una escuela, al menos una escuela como las que existen a nuestro alrededor; que el museo pusiese exámenes que no tienen sentido; que se olvidase sistemáticamente del cuerpo y defendiera que solo pensamos con la cabeza; que renegase del placer y afirmara que solo con la sangre se llega al conocimiento; que amparase procesos antidemocráticos y jerárquicos y experiencias basadas en el simulacro que solo conducen a la certificación. El museo no puede ser una escuela como las que nos rodean: el museo ha de ser la escuela del futuro, la escuela que proyectamos en la mente, no la que soportamos con el cuerpo (Acaso, 2019, párr. 3).

La construcción de este tipo de discursos pedagógicos anti-escolares, desde la educación en museos, se funda en una mirada deficitaria sobre la educación en las escuelas, y se sostiene en una lógica binaria de oposiciones como: tradicional versus innovadora, mala versus buena, desactualizada versus actualizada, pasiva versus activa, aburrida versus entretenida, de la mente versus del cuerpo, antidemocrática versus

liberadora, del pasado versus del futuro. Estas definiciones, en las que la educación en la escuela es pensada por contraste respecto de la educación en los museos, tienen una serie de implicancias riesgosas que se vuelve necesario visibilizar (Pedersoli, 2020).

En primer lugar, se erigen desde discursos educativos de *vanguardias anti-sistemas* que, finalmente, no logran proponer transformaciones coherentes con la dimensión de las críticas que dirigen a las estructuras de los sistemas escolares. Producen un vaciamiento de las categorías pedagógicas que, fundadas en un rechazo ilimitado a lo instituido, no contribuyen con la proyección del porvenir o con la visualización de líneas de acción que puedan tener efectos decisivos sobre las políticas de Estado o los diseños académicos (Puiggrós, 2005).

En segundo lugar, se asientan en una confusión entre lo pedagógico y lo escolar, entre la escuela como institución educativa y la pedagogía como disciplina, surgida hacia el siglo XVII y consolidada en los orígenes de los sistemas educativos nacionales hacia finales del siglo XIX. En su conformación como campo disciplinar, la pedagogía fue reducida al ámbito de lo escolar (Pineau, 2001). Así como lo pedagógico no se agota en lo escolar, lo escolar tampoco se agota en la pedagogía tradicional. La escuela actual no es igual a la del siglo XIX. Concebir lo escolar como sinónimo de obsoleto y desactualizado es simplista y grotesco.

En tercer lugar, al pensarse por oposición, los enfoques binarios eliminan la posibilidad de abordajes más críticos y profundos sobre la acción de educar. Si los museos se conciben a sí mismos como una *alternativa pedagógica*, entonces podrán asumir que no será necesario revisar sus teorías y prácticas educativas. Desde esta lógica los problemas son de la otra o el otro, están en otro lado y no tendrá sentido llamarse a la reflexividad. Al operar por contraste y marcación de las diferencias, entre los museos por un lado y las escuelas por el otro, este tipo de definiciones invisibiliza el hecho de que en los museos, al igual que en otros escenarios educativos no escolares, existen y persisten también teorías y prácticas pedagógicas conservadoras y reproductivas. Esta confusión parece provenir en parte de la aplicación del criterio metodológico, bajo el cual se asume que lo distintivo de la educación no escolar son sus estrategias y procedimientos a las que se atribuye, además, un carácter innovador y diferencial respecto de las metodologías educativas escolares (Trilla Bernet, 1992).

De Simón Rodríguez (1769-1854) a Paulo Freire (1921-1997) pueden recuperarse líneas de pensamiento y acción pedagógica en las que lo alternativo es concebido en su potencialidad emancipatoria y transformadora de lo social, orientando líneas de acción que contribuyan con la resolución de los problemas educativos de América Latina (Puiggrós, 2005). Sin embargo, al comprender que lo alternativo o transgresor estaría dado por la presencia de estrategias más lúdicas, interactivas o dinámicas, los enfoques binarios sobrevaloran la dimensión de las técnicas por encima de las intencionalidades políticas, volviéndose de este modo mecánicos y superficiales (Brusilovsky, 1992).

La disputa entre la educación en las familias, en los museos y en las escuelas, implica una posición muy riesgosa, ya que se sostiene sobre una disyuntiva que se vuelve funcional a las desigualdades. No será desde el combate y el enfrentamiento sino, más bien, desde el trabajo colaborativo y relacional, que se pueda trabajar para fortalecer las oportunidades educativas de las generaciones más jóvenes.

## FAMILIAS, ESCUELAS Y MUSEOS: RELATOS DE ENCUENTROS Y AMORES FLUIDOS

Cuando entrevistamos a Diana que visitó la exhibición con su pareja, su hijo de 11 años y sus hijas de 9 y 7 años, nos encontramos con un panorama distinto al de las entrevistas anteriores. La situación que ella describe refleja, no solo la confianza en la escuela sino, el reconocimiento de las oportunidades que ésta puede brindar.

Diana: “Ellos van a una escuela de colonia, del campo, entonces todos los años como son poquitos... este año terminó uno solo la escuela en toda la escuela, entonces viajamos con toda la escuela. Toda la escuela. Son 33 alumnos la escuela y completamos el colectivo de 59, 56 y salimos. El año pasado fuimos a Temaikén,<sup>4</sup> el otro a Tecnópolis.<sup>5</sup> Todos los años vamos a lugares distintos. Toda la escuela, desde los nenitos del jardín hasta el que termina”.

Por su parte Haydee, una abuela que recorrió la exhibición con su marido y su nieto Nicolás de 10 años, nos comenta: “Está bueno que vengan con

las maestras porque a lo mejor las maestras pueden explicar un poco más también, ¿viste?, en vez de dejarlos en los juegos, digo”.<sup>6</sup> Sabrina, tía de Maitén de 9 dice: “Yo creo que los chicos de la escuela tendrían que venir mucho”. Carina y Diego, madre y padre de Rodrigo y Milena de 12 y 10 años respectivamente, respondieron lo siguiente cuando les preguntamos si recomendarían a otras/os la visita a la exhibición:

Rodrigo: “Sí, a mí me gustó”.

Carina: “Le podés contar en el colegio a la seño” (dirigiéndose a su hijo).

Diego: “Ellos todos los lunes a la mañana hacen una charla”.

Carina: “Hacen un encuentro y les hablan de estas cosas. Por ahí los pueden traer con el colegio, ¿hacen visitas, no?”.

Entrevistadora: “sí”.

Finalmente, Jacinta, una niña de 6 años que participó con su hermana de 10 años, su madre, su abuela y abuelo, expresó durante la entrevista su deseo de conversar con su maestro sobre unas fotografías que había visto en el espacio referido a las infancias en la sociedad de consumo.

Jacinta: “A mí me llamo la atención las imágenes porque aprestaba [sic.] mucha atención en las imágenes de los niños. Lo que todos (corrige lo dicho). Lo que algunos tienen y aprestaba [sic.] mucha atención para decirle a Berni lo de las fotos capaz.

Romina: “Su maestro. Berni, es su maestro. O sea que le va a contar a Berni lo que vio”.

<sup>4</sup> Temaikén es un bioparque ubicado en la localidad de Escobar, provincia de Buenos Aires. Su propuesta abarca, entre otras opciones, un acuario, un cine 360°, tres exhibiciones interactivas equipadas con tecnologías digitales y diversas áreas en las que se exhiben flora y fauna autóctona e introducida. Incluye un área educativa desde la que se ofrecen visitas a grupos escolares de distintos niveles. <http://www.temaiken.org.ar/educacion>

<sup>5</sup> Tecnópolis es un parque temático sobre ciencia, tecnología, arte e industria, ubicado en Villa Martelli, provincia de Buenos Aires. Fue inaugurado en 2011, como parte de una propuesta político-educativa, pública y gratuita. Se concibió, al estilo de las exposiciones universales, con la intención de mostrar las capacidades y potencialidades de la investigación científica, la producción y la creación nacionales. <http://tecnopolis.gob.ar/>

<sup>6</sup> El comentario refiere a los juegos mecánicos que se encuentran en la República de los Niños y que forman parte de una de las propuestas de entretenimiento de carácter comercial más concurridas dentro del predio.

A diferencia de los primeros, en estos últimos relatos la escuela aparece como una institución educativa que aloja y amplía las experiencias culturales de las niñas y los niños y sus familias, superando las fronteras entre lo escolar y lo no escolar, entre los tiempos y los espacios educativos. Es vista como un lugar en el que el disfrute es posible y en el que lo pedagógico no aparece escindido de lo social y lo cultural. Es un espacio que ofrece la posibilidad de ampliar los horizontes posibles y de conocer lugares nuevos de manera compartida, a partir de la cooperación entre madres, padres y docentes. Surge como un lugar en el que se ofrece la oportunidad de transitar otros mundos, se traman relaciones sociales, y las madres y los padres pueden participar de la escolarización de sus hijas e hijos heredándoles mejores futuros posibles (Martinis y Redondo, 2016).

Desde esta perspectiva, la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a las niñas y los niños para su vida adulta. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar privilegiado para la negociación de la igualdad (Rancière, 1988). Es percibida también como un espacio legítimo para compartir lo aprendido, comunicando y haciendo partícipes a otras y otros (docentes, compañeras y compañeros) de la experiencia que acaba de vivirse. La institución escolar aparece en estos testimonios como un lugar abierto a la escucha de otras voces, las de las niñas y los niños y sus familias y como un espacio del que se reconoce su papel en la transmisión de valores y saberes. Por su parte, las docentes son valoradas y los docentes son valorados en su autoridad pedagógica, como aquellas y aquellos capaces de fortalecer la vivencia en el museo, retomando o proponiendo otras experiencias educativas. Cuando las escuelas son capaces de alojar a sus interlocutoras e interlocutores, de nombrarlas y nombrarlos, de articular sus deseos y aspiraciones, se convierten en núcleos de sentido, erigiéndose como horizontes de lo posible (Duschatzky, 1999).

Un dato a destacar, a los fines de este artículo, es que ninguna de las familias entrevistadas visitó *DESmedidos* con la intención deliberada de antemano. Se trató, en todos los casos, de una propuesta con la que se encontraron de manera azarosa en su paseo por el predio en el que la exhibición se encuentra. Además, no solo habían llegado a la exhibición de modo casual, sino que muchas de ellas tampoco solían frecuentar museos en el contexto de sus salidas familiares de tiempo libre, mostrando los mecanismos desiguales de reproducción de esta práctica cultural.

La dinámica de visita de las familias estudiadas difiere de aquella que ocurre en las visitas escolares que son, en su mayoría, concertadas y programadas de antemano. Implican la solicitud de un turno previo y con ello, la organización de un tiempo y un espacio para el desarrollo de contenidos y actividades que se articulan, la mayor parte de las veces, con la planificación de aquello que se trabaja, antes, durante o después en el espacio escolar. Las visitas escolares se establecen a partir de la intencionalidad de docentes, bibliotecarias y bibliotecarios y equipo directivo que suelen acordar, a la medida de sus propuestas pedagógicas, los propósitos, temáticas y abordajes de la visita a realizar. Son visitas programadas con la intención de profundizar ciertos contenidos y procedimientos, explorar nuevos temas o perspectivas y ampliar, en articulación con otros escenarios educativos, las formas de lo escolar.

Es que la escuela es muchas veces el espacio en el que se participa inicialmente de la visita al museo como práctica cultural, inspirando cierta familiaridad y habilitando la posibilidad de un sentimiento de pertenencia que genera disposiciones para su ejercicio (Bourdieu y Darbel, 2004). Entonces, cuando las críticas a la escuela se instalan con fuerza desde ciertos discursos pedagógicos y desde las opiniones de sentido común, vale la pena recordar que existen amplios sectores de la población que probablemente nunca asistirán a un museo, si no lo hacen en el marco de una salida escolar.

## POR UNA POLÍTICA DEL POLIAMOR ENTRE LOS MUSEOS, LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS

Los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales realizada en 2017 muestran que en Argentina sólo el 12,5% de la población visita los museos, mientras que un 87,5% no lo hace, y dentro de ese porcentaje que sí los visita, un 70% corresponde a los sectores sociales medios y altos. Eso pone en evidencia, tal como pretende visibilizar en nuestro país el Movimiento de Justicia Museal,<sup>7</sup> que “los museos son para todes pero solo una elite lo sabe”.

Aun cuando en el imaginario colectivo los museos puedan seguir percibiéndose como espacios de aburrimiento, alejados de los temas de relevancia para la mayor parte de la sociedad, asistimos desde hace un

tiempo a una transformación de sus propósitos, contenidos y dinámicas institucionales. También, a un cambio en los modos en que proponen los vínculos con sus visitantes. La noción de que los museos son *escenarios* educativos y sociales se asocia a la posibilidad que tienen, cada vez más, de involucrar a diversas personas, historias, intencionalidades y de producir significados y sentidos (Peñaloza, Quijano, Falla & Márquez, 2018). En su potencialidad performática, los museos y las exhibiciones, en sus formas, contenidos y acciones pueden poner en juego ideas, identidades y horizontes comunes.

Desde su concepción como templos para la conservación y adoración de objetos de las elites, hacia su transformación en ámbitos de participación social y producción cultural, muchos museos se convierten en espacios en los que la educación adquiere, cada vez más, un papel central. En este punto se vuelve necesario pensar en conexiones más profundas entre distintas agencias educativas que, en el tendido de redes colaborativas, aporten a la construcción del tejido social. Y aunque las alianzas entre familias, escuelas y museos no estén exentas de conflictos y tensiones mutuas, constituyen oportunidades para ensanchar las experiencias educativas, sociales y culturales de las infancias (Alderoqui & Pedersoli, 2011).

El asunto entonces es no establecer disputas binarias y excluyentes entre familias o museos versus escuelas, ni relaciones monogámicas entre estas instituciones. Las alianzas se vuelven necesarias para pensar en la educación de las infancias de un modo más relacional, tramando vínculos que las habiliten a circular por distintas experiencias y a trazar sus trayectorias educativas, entre otras y otros, junto con otras y otros.

Una política del poliamor implica, entonces, pensar y construir relaciones más amorosas y simultáneas, con el acuerdo y compromiso mutuo de las agencias involucradas. Relaciones en las que se fortalezcan y multipliquen los lazos educativos y sociales, que permitan alojar e impulsar a las nuevas generaciones, inscribiéndolas a la vida en comunidad y proyectando, junto a ellas, distintos futuros y horizontes posibles.

<sup>7</sup> "Movimiento Justicia Museal" es un proyecto de acción artística con fines de intervención social del Ministerio de Cultura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2019, 29 de abril). *El museo no es una escuela*. María Acaso arte + comunicación. <https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/>
- Alderoqui, S. & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (2004). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Paidós (original publicado en 1969).
- Brusilovsky, S. (1992). *Educación no formal. Una categoría teórica significativa* [ponencia]. Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe.
- Brandão, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En M. E. Martínez, A. Villa, V. Seoane (coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil* (pp.79-105). Prometeo.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Martinis, P. & Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La Crujía.
- Pedersoli, C. (2020). *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo, de la Universidad Nacional de La Plata* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1904>
- Peñaloza, G., Quijano, L., Falla, S. y Márquez, S. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas* 48, 173-187. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a10>

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso M. (comps.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.

Rancière, J. (s.f.). *Escuela, producción, igualdad* (V. Waskman, trad.), original publicado en 1988. Scribd  
<https://es.scribd.com/document/369934590/Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD>

Trilla Bernet, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Sarramona (coord.), *La educación no formal* (pp. 9-50). Ceac.