

“Innovación pedagógica: tensiones y debates en torno a la enseñanza en el nivel superior”



Prof. Antonio Nicolau
(ISFD N° 97)

Profesor titular en el nivel terciario no universitario de la provincia de Bs As . Director titular de escuela secundaria. Investigador en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina (APPEAL) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Magíster en Educación (UNLP). Pg. Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP) Pg. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO) Pg. Diplomado Universitario en Filosofía de la Liberación (UNJu) Prof. en Filosofía. Prof. En Filosofía y Ciencias de la Educación. Congreso Mexicano de Investigación Educativa, México, Chihuahua, 2015; Conferencista. International Society of Ciencias of History Education (ISCHE), Buenos Aires, 2017: Panelista. Co-autor de libros, artículos publicados y ponencias relacionados con procesos educativos populares de la historia reciente de la educación argentina, en filosofía de la liberación, pedagogía y política, educación y trabajo, educación de adultos y sindicalismo docente

Introducción

No tengo en mente presentar una manera de hacer pedagogía en mis clases. Primeramente porque mi condición de inconformista me lleva siempre a discutir conmigo mismo sobre lo que hago en mis clases, a reinventar en forma permanente mis actividades, mis métodos, mis objetivos y propósitos, los contenidos a trabajar, etc. Se positivamente que mis estudiantes lo padecen todo el tiempo. Últimamente me siento sugestionado, casi ‘hechizado’ por la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en mis clases. En segundo lugar, no quisiera colocarme en un lugar de sugerir formas de enseñanza. La formidable riqueza de la diversidad de formas en que mis colegas profesores desarrollan con extraordinaria eficacia a diario en esta institución me lo impide. No me siento empoderado en ese lugar, muy por el contrario, considero que hacen muchas cosas muy valiosas a las que yo no he llegado a conocer ni mucho menos a poner en práctica.

La presentación de esta breve exposición se propone más bien incursionar sobre algunos ejes que planteo como disparadores para pensar algunas categorías con la finalidad de desnaturalizar la relación entre experiencia e innovación en el campo de la enseñanza en el nivel superior. Me siento más cómodo en el ejercicio de tensionar conceptos, de ‘tironear’ a la inteligencia práctica para sacarle jugo y ver algo más de lo que se ve en lo cotidiano. La objetivación a través del distanciamiento de la actividad nos ofrece una buena oportunidad para problematizar lo habitual.

Pensar las relaciones pedagógicas como tensiones y las propuestas de mejora como debates, nos permite abrir las discusiones sin clausurar los conceptos ni cerrar las afirmaciones, sino que nos puede ayudar a develar (correr el velo) principios, ideas, concepciones que circulan en forma naturalizada en los pasillos y aulas de nuestras instituciones de nivel superior.

De manera que, la apuesta se dirige más a trazar puntas de análisis para seguir deconstruyendo tramas que realizar enunciados cerrados.

Me propongo abordar para ello, tres tensiones:

1. la tensión innovación/innovismo
2. la tensión y – en cierta forma – confusión entre lo pedagógico/lo didáctico
3. la tensión entre demanda/posibilidad

Hacia el final, quisiera realizar una reflexión, breve también, sobre el horizonte en materia de la enseñanza en el nivel superior, tomando como punto de partida, reflexiones originadas en las prácticas en esta y otras instituciones educativas del nivel terciario en las que me desempeño desde hace once años.

1. La tensión innovación/“innovismo”

Innovación está indefectiblemente asociado a ‘novedad’.



Siguiendo al Heidegger de *Ser y Tiempo* (1927), al 'innovismo' lo voy a relacionar a la búsqueda inagotable de la novedad (Heidegger lo llama "avidez de novedades"¹). Esto es, la novedad como sinónimo de 'lo último' y esto, a su vez, como sinónimo de progreso. Hay una cuota de modernismo en esta idea que pretendo discutir en esta breve exposición en la que no podré ahondar mucho por razones de tiempo de los colegas que compartimos la mesa.

En la actualidad, la preocupación dominante, la que hegemoniza la vida de los seres humanos en todas sus actividades es esta "avidez de novedad", este deseo permanente de cambio, no de transformación, de trastocamiento (concepto sobre el que volveré al final de la presente exposición), sino de cambio, de mutación permanente. Es la pulsión vital, la libido de la sociedad de consumo, el motor de la dinámica social.

Esto afecta a casi todos los órdenes de la vida en todas las sociedades occidentales. No escapa a la educación. Los cambios generacionales son cada vez más breves. La educación, al tratar con sujetos que se modifican permanentemente, exige que también se modifique.

Vivimos en la era de la Tercera Revolución (Hobsbawm, 2007), la Revolución Tecnológica que supera a la Revolución Francesa y a la Revolución Industrial que cambiaron al mundo en las relaciones de producción y en las formas de consolidar modelos sociales bajo la égida capitalista. Allí donde pueden materializar su

1 Heidegger, en *Ser y Tiempo* (1927), señala que la existencia inauténtica del ser se manifiesta en la avidez de novedades. La avidez de novedades, en Heidegger, significa la ausencia de pensamiento propio, la errancia intelectual, término tomado del judaísmo errante de la historia de Israel. El *Dasein*, el ser-ahí no quiere nunca dejar de lado lo novedoso y por lo tanto irá saltando de una novedad en otra sin fincarse en ninguna presencia, las Nuevas Tecnologías han modificado sustancialmente las relaciones humanas y – como correlato – las relaciones pedagógicas.

En este marco socio histórico, la formación de las nuevas generaciones de docentes queda cada vez más rezagada respecto del futuro. Solamente pensemos en la influencia de internet, la educación a distancia, la mediación tecnológica para dar cuenta de los cambios en las formas de tratar con el conocimiento, de administrar la información. Ello nos lleva a reconsiderar nuestras prácticas pedagógicas e introducirnos en un mundo en donde nuestros jóvenes estudiantes emergen como 'nativos digitales' (Prensky, 2001) mientras que los

educadores aparecemos como 'inmigrantes' tecnológicos. Ya allí aparece una diferencia capital que impacta en nuestros modos de enseñar y nos desafía a desarrollar estrategias didácticas diferenciadas a nuestros propios modos de haber aprendido. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ya forman parte de nuestra geografía cultural cotidiana en el ejercicio como educadores.

Esto no constituye de suyo un obstáculo per se, sino un desafío a tener en cuenta en el proceso de humanización que la educación requiere en las nuevas formas de transmitir el conocimiento.

No obstante, si bien es cierto que las NTIC's vinieron para quedarse, no menos cierto es que los hombres y mujeres jóvenes que transitan por la formación en nuestras instituciones, siguen requiriendo los primitivos reclamos de humanización.

Retomo un breve comentario de un pedagogo francés contemporáneo, Phillip Meirieu, quien sostiene lo siguiente:

"Lo que hoy hace difícil la educación, es que está a contracorriente de lo que es el carburante económico de la sociedad, del consumo individual, la pulsión inmediata y la satisfacción de todos nuestros deseos.

Respecto a ello, me parece importante volver a eso que yo llamo los fundamentos educativos."

¿Cuáles serían esos fundamentos? Voy a señalar solo tres que me parecen sustanciales en el proceso de la formación docente inicial:

En primer lugar, la alteridad como centro de las relaciones humanas en el proceso de formación. No podemos abandonar la idea de formar educadores que deberán ser ellos mismos educadores en la alteridad. El hombre es con-el-otro y también para-el-otro.

En segundo lugar, el fundamento de la dialogicidad, que en el vocabulario de Paulo Freire aparece como matriz fundante del acto de educar. Sin este fundamento el acto educativo se transforma en un acto de domesticación, de transmisión de enunciados, de metodologías vacías.

Por último, un tercer fundamento que me gustaría subrayar es el de la amorosidad, que contiene a los dos fundamentos anteriores. Sin amorosidad un educador deja de serlo para convertirse en un procesador – trasmisor de ideas. La amorosidad es el acto educador por excelencia. Todo lo demás es 'post', viene después.

Lo 'novedoso' sin innovar las miradas – desde mi punto de vista – sería una innovación paradójica, es decir, si la educación es el proceso de humanización del hombre y por ir detrás de lo novedoso corremos el riesgo de



deshumanizarnos, entonces la innovación, lejos de ayudar en el proceso, lo obtura.

Pensar la innovación – desde mi punto de mira – es pensar más bien – y aquí me anticipo un poco a lo que abordaré más tarde – en la transformación de nuestras instituciones y lo que ellas instituyen.

La innovación debe pasar por la transformación de las miradas sobre, con y desde el sujeto docente en formación sin perder la dimensión humanizadora de la tarea de educar, que es hacer, del “cachorro humano” (Julio Moreno) un ser humano integral.

2. La tensión entre lo pedagógico/lo didáctico en la innovación

Como planteé al inicio, la idea de innovación viene de la mano de ‘lo nuevo’, que puede reflejarse en ‘implementar nuevas formas de’: dar clases, de motivar a los estudiantes, de seleccionar contenidos, de practicar métodos o bien originales o bien ingeniosos, bajo esta idea de que lo nuevo es siempre mejor, es ‘progreso’ y ello, en sí, ya es alentador.

Mi postura es proponer reservar la idea de innovación pedagógica como una categoría específica para aquellos momentos históricos de la pedagogía que han sido fundacionales, aportando un giro a las formas de construir la relación educativa. Estoy pensando en ejemplos como el de Simón Rodríguez de Sociedades Americanas y la escuela igualitaria para todos en 1828, o en el Sarmiento de 1875 de la ley 1420, o en Saúl Tabor da y su idea de comunidad en Investigaciones Pedagógicas (1930-1932) y, por sobre todo, en quien creo como el último gran realizador de innovación pedagógica, al brasileño Paulo Freire con su extensa obra intelectual sobre el tema.

Una primera aclaración: no estoy en contra de las innovaciones en ninguna de las áreas humanas. Considero que las sociedades, al modificarse, se modifican los significados que ellas trabajan y plasman en el amplio campo de las relaciones. Lo que quisiera es colocar una mirada de sospecha, una observación detenida y tal vez crítica sobre la posible fetichización² de la ‘innovación’, en el sentido de la apariencia de una relación directa entre medios y fines.

La cuestión de la enseñanza es una cuestión compleja. Becker Soares (1988) sostiene que la identidad de la didáctica aún está en su búsqueda. Por ello a la hora de definir de qué se trata, las respuestas son múltiples y variadas y dependerán de los enfoques a los que se remitan los diversos autores y especialistas.

2 Fetichismo: forma de creencia o práctica cultural - religiosa en la cual se considera que ciertos objetos poseen poderes mágicos o sobrenaturales y que prote-

gen al portador o a las personas de las fuerzas naturales. Marx en su obra *El Capital* lo denomina como un objeto mental donde, en una sociedad productora de mercancías, éstas aparentan tener una voluntad independiente, es decir, fantasmagórica. Es la ocultación de la explotación que son objeto los obreros, al presentarse las mercancías ante los consumidores sin que ellos lo vean.

El resultado del fetichismo es la apariencia de una relación directa entre las cosas y no entre las personas, lo cual significa que las cosas (en este caso, las mercancías) asumirían el papel subjetivo que corresponde a las personas (en este caso, los productores de mercancías).

Los docentes en general la reclamamos como una necesidad en nuestro trabajo cotidiano, específicamente en lo áulico, en consonancia con el planteo de Brousseau, quien recluye a la didáctica como el “arte de enseñar la propia área específica de la ciencia o disciplina”.

El reclamo docente se centra en la necesidad de incorporar en sus saberes profesionales “herramientas” necesarias para hacer más efectiva la transposición didáctica (Brousseau) y acortar las distancias de fracaso escolar, atribuyéndole a la didáctica el rol de mediación del conocimiento areal en función del aprendizaje por parte del alumno.

Así considerada, la didáctica se convierte no en una disciplina autónoma sino en una caja de instrumentos útiles, como “tecnología”, como aplicación técnica de materiales disponibles a ser utilizados en cuanto sea necesario por la práctica áulica (Becker Soares). Esta idea se encuentra reforzada por la introducción extraordinaria de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la dinámica misma de la noción de ‘lo didáctico’ para traspolar la relación al campo de lo virtual como un futuro que ya llegó, un nexo inevitable en la representación de una enseñanza que merezca el adjetivo de ‘actualizada’.

Sin embargo, el objeto de la didáctica, la enseñanza, se presenta como una disciplina social que presenta significados.

La enseñanza, para Becker Soares, se centra en “el proceso de enseñanza en cuanto ocurre en el aula”, es decir, en el ámbito natural en donde se dan las relaciones de interacción entre un profesor, un alumno y un contenido específico. Este supuesto de lo que pasa en el aula como interacción entre los componentes de la tríada didáctica, supone partir de las problemáticas concretas



que se dan dentro de la misma. Pero hay algo que no deja de plantear Becker Soares con claridad, y esto es: la dificultad que entraña que esos supuestos que acabamos de mencionar, no deben convertirse en un simple análisis teórico, sino que intervenir para la proyección de propuestas. La intervención es la categoría por excelencia. Pero toda intervención encierra, en sí misma, una modificación de la práctica con final abierto. Esto significa una apuesta a la confianza en las relaciones pedagógicas (Cornú, 1999), una hipótesis de futuro positiva, un cambio radical en la perspectiva político-pedagógica.

Aquí es donde yo creo que entra lo pedagógico con su especificidad. Lo propio de la pedagogía es la reflexión sobre la educación en sus procesos de relaciones y de relaciones de poder. La educación es un campo de tensiones en donde se juegan relaciones de poder, diría Freire. Pensar la intervención es – fundamentalmente – pensar pedagógicamente, es pensar políticamente porque se piensa en relaciones de poder.

De lo contrario, la innovación pedagógica (título de este encuentro) corre el riesgo de ligarse a innovaciones didácticas, en un juego de desplazamiento de sentidos de ambas disciplinas en la tarea de educar. El discurso tecnológico (no limitado solo a las TIC's) al hacer énfasis en los objetivos, en las actividades y en la neutralidad, anula la especificidad de lo educativo que es el conflicto. Conflicto que se expresa en las desigualdades de capital cultural inicial en los estudiantes, en los valores portadores de sentidos que se dan en las relaciones intersubjetivas en las instituciones educativas del nivel superior, que se manifiestan en las relaciones entre la libertad y la autoridad, entre la socialización y la individuación de la formación, en fin, una serie interminable (cada uno de ustedes puede aportar otros conflictos) de situaciones en las que se pone en evidencia que la armonía institucional es más un ilusión a la que algunas organizaciones tienden que una realidad a la que ajustarse como dada.

3. La tensión entre la demanda/la posibilidad

Hay una pregunta que se me presenta cada vez con más fuerza: ¿cuáles son las preocupaciones centrales de los Institutos de Formación Docente (a la que podemos hacer extensivas a las universidades)? Esto equivale a preguntar por las demandas que se le efectúan al nivel superior, ya desde el alumnado en particular, la sociedad y los organismos educativos estatales en general.

Se me ocurren algunas problemáticas a modo de hipótesis (pueden haber otras):

1. DIFICULTADES ACADÉMICAS LIGADAS AL

CAPITAL CULTURAL Y HABITUS ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES

2. APLAZAMIENTO DE LAS CARRERAS

3. ABANDONO

4. FRACASO ACADEMICO

Pensar en demandas obliga a pensar en respuestas posibles.

Si estas hipótesis de respuesta constituyen un listado simple de reales preocupaciones que suelen desvelar a directivos y docentes (también a los órganos ministeriales centrales y descentralizados), debo decir, junto con Ezcurra (Ezcurra, 2011:45) que este cúmulo de intranquilidades, aflicciones y – en algunos institutos y universidades – de turbaciones, apuntan exclusivamente a los alumnos, no se dirige a los educadores ni a directivos ni a funcionarios educativos, sino a los estudiantes. Las respuestas suelen limitarse a esquemas de clases de apoyo, tutorías, etc.

Las instituciones en esta materia, tienen un papel capital y constituyen un condicionante primario y potente.

El aula, como el espacio privilegiado de la enseñanza, como experiencia académica cotidiana, es decir, lo curricular, se transforma en un condicionante crítico.

La cuestión del capital cultural de los estudiantes se encuentra desigualmente distribuido (Ezcurra, 2011) sobre todo en poblaciones con mayores desventajas sociales.

Existe una tensión entre el capital cultural esperado y el capital cultural real.

En el capital cultural esperado hay una representación de 'alumno esperado', categoría teórica que interviene en la construcción de sentidos implícitos y, por ello, eficaces operadores prácticos.

¿Cuáles son los conocimientos, las habilidades, las herramientas que los docentes esperamos que vengan nuestros jóvenes estudiantes? El 'alumno esperado' constituye una expectativa de parte de la institución que se expresa en cada área, en cada materia, en cada educador. Es un eje ordenador (Ezcurra, 2011:55) de nuestras prácticas pedagógicas. Los que se acercan más a esos sentidos construidos serán 'los exitosos', los que se alejan más serán 'los fracasados'.

De esta manera, afirmamos con Ezcurra (Ezcurra, 2011: 45) que uno de los problemas institucionales más difíciles de resolver como es el fracaso académico, tiene su origen en las expectativas de los docentes en la hipótesis del 'alumno esperado'. Sobre este tema no me explayaré mucho más. Existen para ello, numerosas



investigaciones llevadas adelante que lo demuestran y que están al alcance de todos a través de los medios informáticos. Dejo para la inquietud de los oyentes, algunas de las investigaciones más importantes en este campo. Una es la realizada por el sociólogo Pierre Bourdieu junto a Monique de San Martín que se puede rastrear bajo el nombre “Las categorías del juicio profesoral”. También existen numerosas investigaciones nacionales, bajo la dirección de Carina Kaplan, sobre todo el último trabajo en forma de libro suyo: “La inteligencia escolarizada” y un emblemático estudio cuyo nombre de por sí solo es altamente sugerente, denominado “Buenos y malos alumnos”.

Palabras finales

Para que la breve exposición no quede subsumida en la desesperanza y en la falta de prospectiva, sugiero a continuación algunas hipótesis que se alinean con lo que interpreto, se pretende de este encuentro que es reconocer Experiencias en Innovación Pedagógica.

Un primer camino de innovación se podría centrar en oponer un cambio periférico, actualmente hegemónico, a un cambio drástico, un giro copernicano con centro en la enseñanza, cuyo foco sea el 1er. Año del nivel superior. Esto significaría un “trastocamiento Institucional” (Tinto, 2003) que evite caer en un simple maquillaje. Una auténtica renovación de las prácticas de la enseñanza con la mirada puesta en el ‘alumno real’. El trastocamiento institucional debe apoyarse, necesariamente, en un trastocamiento de las expectativas institucionales.

Un segundo camino, consistiría en un mensaje a los docentes consistente en enseñar lo omitido para “no dejar lagunas inadmisibles” (Bourdieu). Saber – aprender a estudiar, a utilizar el tiempo, a desarrollar habilidades cognitivas es lo que podríamos reconocer como ‘lo omitido’. Nadie viene a las instituciones educativas administrando o sabiendo administrar las formas, los requerimientos, las exigencias de lo académico. Enseñar lo obvio podría colaborar a encaminar soluciones (no hay respuestas ‘mágicas’ de antemano) relacionadas con el fracaso académico y el posterior abandono de las carreras.

Un tercer camino sugerido se dirige a los estudiantes del nivel superior. Es imprescindible contar con la im-

plicación estudiantil, el “engagement³” dirían los ingleses.

La implicación estudiantil debe consistir en una categoría intransferible e ineludible por parte de los aspirantes a la docencia. Las innovaciones pedagógicas no pueden consistir en un mero recurso metodológico que

3 Engagement: compromiso o implicación utilizado en el ámbito de las relaciones laborales y la cultura organizacional que se identifica con el esfuerzo voluntario por parte de los trabajadores de una empresa o miembros de una organización reponga el saber por el entrenamiento pedagógico. La implicación estudiantil tiene la intención de reforzar el compromiso personal y colectivo de los estudiantes en aprender a aprender, en fortalecer la cultura del esfuerzo sin el cual, cualquier innovación caería en el vacío.

Para ello, resultarían válidas algunas estrategias, que mencionaré a continuación.

En primer lugar, la metacognición, que es aprender a saber cómo conozco y los mecanismos de mi propio conocimiento.

En segundo lugar, la retroalimentación del desempeño de lo aprendido, que implica un feedback entre educador y estudiante que ayude a saber lo que se sabe pero también lo que no se sabe.

Por último, la autovalía. La representación del capital cultural disponible (Perrenoud, 1995) engloba las expectativas sobre el propio desempeño (Ezcurra, 2011:67). La escasa confianza en sus potencialidades educativas, disminuye considerablemente el rendimiento y suelen conducir hacia fracasos que, en ocasiones, emergen como profecías autocumplidas.

Finalmente, una síntesis muy breve, en frases cortas que me permitan sintetizar esta breve exposición:

En primer lugar, siguiendo al pedagogo francés Laurence Cornú sobre la afirmación de la CONFIANZA como base de la expectativa educativa (Cornú, 1999). Sin la confianza en las relaciones pedagógicas, las mismas pueden transformarse en una instrumentación que limita el aprendizaje esencial que es el fin de todo acto educativo: la humanización.

En segundo lugar, esta vez siguiendo a otro pedagogo francés, Phillipe Meirieu, una actitud esencial que se desprende de la anterior que es el RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN TANTO OTRO que promueve la auténtica libertad y autonomía racional (Meirieu, 2006).

Por último, rescatando al último gran innovador de la pedagogía latinoamericana, Paulo Freire, la importancia de instalar la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA como desafío de innovación pedagógica (Freire y Faúndez) sin desmedro de la innovación tecnológica ni de las variaciones en la implementación de recursos didácticos que actúan como operadores prácticos del cambio en la enseñanza del nivel superior.

Me gustaría cerrar esta exposición con una reflexión del mismo Freire sobre este tema en diálogo con el sociólogo chileno Antonio Faúndez para sintetizar lo que he querido exponer.

“Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. (...) Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, (...) El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar. (...) Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. (...) cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza. (...)

(...) la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creativi-

dad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinvención.

Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.”

(Freire y Faúndez, 2014)

Apuesto a una innovación pedagógica que renueve su deseo de convertir el acto de enseñar en el acto de preguntar como ejercicio existencial.

Bibliografía:

BECKER SOAREZ, M., “Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad”, en Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM, MÉXICO, 1988. Disponible en <http://areadedidactica.blogspot.com.ar/2007/01/didctica-una-disciplina-en-busca-de-su.html>

CORNÚ, L., La confianza en las relaciones pedagógicas, artículo publicado en la revista Noveduc, FRIGERIO, G., (comp.), (1999): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares, Bs As. Disponible en <http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf>

EZCURRA, A.M., (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, IEC UNGS, Bs. As.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2014) Hacia una Pedagogía de la pregunta, Ed. Siglo XXI, Bs. As. en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>

MEIRIEU, Ph., conferencia en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente

Martes 27 de junio de 2006 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Pizzurno 935. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf

PERRENOUD, Ph., (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, Morata, Madrid.

PISCITELLI, A., “Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?” Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero/marzo, año/vol.11, n° 028, 2006.