



Abrir la Didáctica:

Notas sobre experiencias de trabajo en la universidad

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: perspectivas y vínculos, debates

Romina Gallo

Universidad Nacional de Entre Ríos

romina.gallo@uner.edu.ar

Luciana Toci

Universidad Nacional de Entre Ríos

luciana.toci@uner.edu.ar

RESUMEN

En la década del noventa, el sociólogo Wallerstein publicó un informe titulado “Abrir las Ciencias Sociales” que invitaba a las comunidades académicas a repensar las tradicionales separaciones disciplinares y proponía una reestructuración de este espacio de conocimiento. También convocaba a una mirada más profunda e integrada de los problemas de la sociedad, cuyo abordaje implicaba un giro epistémico que trasciendan *las rejas protectoras* de la estructura disciplinar. No en vistas a abandonar las disciplinas, sino para animar visiones intelectuales creativas frente a un escenario social inestable y complejo. En este sentido, esta ponencia expone una serie de experiencias en la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación¹. Animadas por esos debates epistémicos, nos interesa compartir un camino marcado por la apertura de nuestra disciplina a otras relaciones disciplinares e interinstitucionales que van trazando nuevas preguntas sobre la constitución de los objetos didácticos, así como otros modos de enseñar y construir conocimiento en la universidad.

Hace tiempo el trabajo en la cátedra viene ampliándose. Proyectos de investigación², experiencias de “innovación en la docencia”³, trabajo con escuelas secundarias, con otras cátedras y espacios de nuestra facultad⁴, fueron insumos para repensar el lugar de la

¹ UNER

² Castells, M. y Luna, V. (2016-2019). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. FCEdu – UNER.

³ Luna, V y Gallo, R. (2019) Reinventar la enseñanza, cartografiar lo im/posible. FCEdu – UNER

⁴ Durante 2019 y 2021.



didáctica en la trama social contemporánea, así como el modo en que construimos cierto saber acerca de lo enseñable y lo escolar en condiciones actuales.

Reconocemos en estos movimientos, un largo derrotero en el campo didáctico que desde los años '80 ha puesto en cuestión su identidad como disciplina normativa (Baraldi, 1996). Además, se ha reconocido deudora de otras disciplinas y como ciencia en la que confluyen muchas otras (Camilloni, 1996). Supo ponerse en crisis y problematizar sus construcciones teórico-metodológicas, colocando a la teoría en sus propios límites (Castells, 2001). Consideramos que este camino nos ha permitido vivenciar nuevas experiencias de conocimiento en las que la propia Didáctica se ve conmocionada al interpelar sus marcos interpretativos y al reconocer nuevos objetos. Como si transitando sus propios bordes se aventurara a mirarse y transformarse a sí misma.

En este marco, compartiremos un recorrido en el que nos preguntamos por la configuración de nuevas *prácticas didácticas* (Castells, Luna y otras, 2016) y sobre *composiciones escolares* (Luna, 2018) que se erigen en particulares coordenadas espaciales - temporales y regulaciones sociopolíticas. Tales condiciones van trazando modos inéditos de enseñar y hacer escuela no siempre contemplados en el campo didáctico.

En una primera instancia expondremos criterios teóricos-metodológicos que se produjeron en el equipo de cátedra. En segundo lugar, experiencias de trabajo con otros actores e instituciones que orientaron nuevos análisis. Finalmente, compartiremos una serie de problematizaciones, producto de estas relaciones, que consideramos relevante para pensar la didáctica en nuestro tiempo.

Palabras clave: didáctica, universidad, relaciones interinstitucionales

1. Puntos de partida

La cátedra de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER ha asumido, ya hace varios años, la tarea de pensar nuestro presente. Esto supone el ejercicio de mirar la producción de prácticas escolares y didácticas en su contingencia, atendiendo a las coordenadas históricas, espacio- temporales y regulaciones sociopolíticas que las hacen posible; reconociendo, a la vez, la configuración de nuevos objetos didácticos. Dicho posicionamiento implica, asimismo, un ejercicio de constante de comprensión (Arendt, 1995) y problematización (Foucault, 1996) que consideramos nodal para abordar la actualidad de



esas experiencias didácticas. Asumiendo y confiando en tales desafíos, nuestro espacio se ha ampliado y diversificado en este último tiempo. Para “abrir la didáctica”⁵, hemos sostenido proyectos de investigación e innovación en la docencia, relaciones interinstitucionales, diálogos con otros espacios y lenguajes. Apertura que significó, por un lado, nutrir con diversos aportes y experiencias formativas nuestro itinerario y el ofrecido a los estudiantes y, por otro, trazar inéditas preguntas sobre la enseñanza, la escuela, el saber escolar. Movimiento epistémico que nos exigió, a su vez, nuevas lecturas y análisis. En tal sentido, aquí presentamos una breve síntesis de las experiencias vivenciadas con el fin de compartir las preguntas y problematizaciones derivadas de ellas.

2. Acerca de los criterios teóricos-metodológicos

En producciones previas elaboradas por docentes del equipo de cátedra (Luna, Castells y Gallo, 2019; Castells y Luna, 2020) ya se han planteado los desplazamientos teóricos-metodológicos y la construcción de nuevos criterios para investigar y enseñar Didáctica en la universidad. Desde una perspectiva de corte hermenéutico-crítica, se pasó a pensar el espacio con aportes de la arqueología y genealogía que ha ofrecido Foucault. Este pasaje exigió profundos reposicionamientos metódicos. Podríamos señalar en primer lugar, que cambió el modo de vincularnos con las escuelas⁶. Este nuevo enfoque permitió el desplazamiento de una mirada omnisciente que buscaba *interpretar* las prácticas desde los saberes de la ciencia y la didáctica; para interrogar precisamente esos parámetros de validez con los que se pretende leer lo “real”; en este sentido cierta postura valorativa/evaluativa fue desplazada por una mirada que intenta aproximarse y comprender las prácticas como efectivamente se gestan- sin anteponer los objetos fabricados en el seno didáctico- para hacerlas emerger en el análisis como acontecimiento y en su positividad (Foucault, 1996). En segundo lugar, desde este reposicionamiento las condiciones sociales también se leen de otra manera. No son parte del “contexto” ni factores externos que intervienen en la escuela; son el suelo mismo en el que se configuran saberes, sujetos y prácticas; es decir se piensan como particulares regulaciones en las que lo escolar se erige. Finalmente, el punto de partida de cualquier análisis didáctico dejó de ser esa serie de categorías cerradas y acabadas como “escuela” “enseñanza” o “saber”, que operaban como aquello ya sabido a reconocer en la experiencia; y se dio lugar a un movimiento epistémico que piensa lo escolar o lo enseñable como aquello que hay que registrar en el trabajo en

⁵ Es un parafraseo del planteo de Wallerstein (1996) en “Abrir las ciencias sociales”.

⁶ Realizamos “trabajos de campo” en escuelas. Los estudiantes permanecen en ellas durante un tiempo haciendo observaciones, entrevistas, intercambios.



terreno (Deleuze, 1990). Qué es escuela, qué es enseñanza y qué es el saber en este contexto social e histórico, deviene territorio a explorar.

Estos- y otros- desplazamientos teóricos fueron condensados en la elaboración de dos categorías de análisis: la de *prácticas didácticas* (Castells, Luna y otras, 2016) y *composiciones escolares* (Luna, 2018). Con prácticas didácticas referimos a:

Aquellas que configuran vínculos epistémicos, políticos, morales, que se ordenan a la vez que se materializan en regulaciones y/o dispersiones productoras de códigos en las que se intersectan dominios de saber y modos de subjetivación en y para el espacio escolar. En ellas, regulaciones institucionales, (...) saberes de los sujetos involucrados, discursos instruccionales, convergen y producen temporalidades y espacialidades que generan ritmos, secuencias y alternancias particulares en las interacciones escolares (Luna y Castells 2020; p. 194).

Por lo tanto, abordar las prácticas didácticas supone abrirnos al análisis de múltiples elementos que se relacionan, superponen y diseminan y que hacen emerger ciertos dominios de saber y procesos de subjetivación; a la vez que configuran temporalidades y espacialidades necesarias de analizar para comprender lo escolar en escenarios actuales.

Asimismo, es menester pensar la escuela como *composición*. Esta idea nos permite nombrar “*un modo de existencia contemporáneo de lo escolar en el que acontece una proliferación y coexistencia de situaciones, tiempos, saberes, sujetos y problematizaciones que parecen no estar organizados bajo una racionalidad institucional* (Luna, 2018, pág. 21). Como señala la autora, la escuela secundaria se desmigaja en una dispersión de elementos dados por la heterogeneidad y contingencia de experiencias o demandas que los sujetos escolares hacen resonar. La escuela vista como un «caleidoscopio», se tensiona entre dispositivos que revalorizan su formato y otros que suponen su contracara (Luna, 2018). En esas sintaxis y múltiples modos de existencia es que posamos la mirada.

3. Experiencias de trabajo con otros actores e instituciones

A fin de explorar las configuraciones actuales de *prácticas didácticas* y *composiciones escolares*, en estos años hemos construido un territorio de trabajo que podríamos reconocer en los bordes de la facultad y otras instituciones escolares, así como en la intersección de la didáctica y otros espacios y lenguajes.



Durante el periodo comprendido entre 2016 y 2019 llevamos adelante una investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná. Esta indagación nos permitió no solo la construcción de nuevos criterios metodológicos, como se expuso previamente, sino abrir líneas de análisis potenciadoras de nuevas indagaciones. Algunas de ellas tenían que ver con pensar las fronteras entre “el adentro” y “el afuera” escolar en condiciones de fragmentación y exclusión contemporáneas, las formas de gobierno y autogestión de las escuelas con un marcado ascenso de una pragmática vitalista (Gago, 2011) así como cierta tendencia al neocomunitarismo (Espósito, 2012); la *inclusión educativa* y lo vital como principios reguladores de las prácticas; ciertas mutaciones y yuxtaposiciones de los regímenes del saber escolar, modos de ser y hacer escuela gestados en los imprevistos, en múltiples demandas barriales y sociales, en temporalidades episódicas y discontinuas que van produciendo inéditos formatos para la enseñanza. Estos puntos de análisis, entre otros, orientaron propuestas posteriores. Así, en 2019 llevamos adelante dos experiencias. Por un lado, el proyecto⁷: “*Reinventar la enseñanza, cartografiar lo im/posible*”, en el que nos abocamos a trabajar detenidamente con una de las escuelas objeto de la investigación, para establecer intercambios a partir de los hallazgos de la tarea investigativa. Inventamos talleres donde pensamos *la configuración de la práctica docente en condiciones de fuerte permeabilidad entre el adentro y el afuera escolar*. Esta experiencia de trabajo nos desafió, además, a abordar junto a los docentes la matriz propositiva de lo didáctico pensando la invención de la enseñanza en contextos de precariedad institucional. Algunos de los interrogantes derivados de los intercambios se centraron en cómo diseñar un “adentro simbólico” en esa escuela y cuáles son los lugares del *deseo* y el *saber* en la tarea didáctica de los docentes.

Por otro lado, también en 2019, llevamos adelante una propuesta de vínculo interinstitucional⁸ con dos escuelas secundarias de Paraná, cuyas características eran aparentemente disímiles a las de la investigación⁹. El propósito fue reconocer sus modos efectivos de hacer institución e intercambiar saberes y experiencias. Asimismo, nos conectamos con el Área de Comunicación Institucional de la facultad, con el fin de conocer las potencias de la fotografía para registrar escenas escolares y pensar a partir de ellas. Una particularidad de esta inserción en las escuelas fue la irrupción de un paro de transporte

⁷ Como parte de una convocatoria- “*Proyectos de innovación e Incentivo a la Docencia*”- promovida por nuestra facultad.

⁸ Presentamos un proyecto para el “Espacio de relaciones interinstitucionales I” (ERI I) que se dicta en el profesorado en Ciencias de la Educación.

⁹ Las de la investigación se caracterizan por ser escuelas periféricas en contexto de fuerte vulnerabilidad social. Las escuelas del proyecto de ERI son del centro de la ciudad y reciben estudiantes de diferentes barrios de la ciudad.



urbano que dejó a las escuelas en un escenario desolador. Lejos de ser un obstáculo, convertimos este episodio en un emergente para analizar tiempos, espacios y formas escolares; incluso aprovechamos la ausencia de “los cuerpos” para hacer hincapié en una lectura de la materialidad de las escuelas que expresaba en sus arquitecturas una yuxtaposición de tiempos, mandatos, saberes. Esta experiencia fue muy valiosa porque nos permitió trabajar esas escenas a partir de la fotografía, pensarlas en términos de composición escolar (Luna, 2018) y por ende como insumo para reconocer la emergencia de ciertas prácticas, saberes y sujetos. Los resultados de esos intercambios se expresaron luego en muestras fotográficas construidas en el diálogo entre estudiantes, con otros docentes y con las especialistas del área comunicacional. En este recorrido de corte experimental también divisamos líneas de análisis potentes: nos preguntamos por la regulación institucional en estas escuelas que se gestan y rearman en contingencias de variado orden. Notamos cómo se erigen en la discontinuidad nuevos repartos, líneas de visibilidad, juegos de saber y pujas transpositivas, que requieren ser comprendidos en su hechura (Luna, Gallo; 2020). Se visualizaron nuevos ritmos y programaciones de la enseñanza organizadas en torno al problema de la inclusión; se reconocieron saberes lectivos y mosaico (Barbero, 2003). En cuanto a los sujetos y formas de trabajo docente, reconocimos fenómenos de personalización en los vínculos, la aparición de figuras -como tutores, preceptores- en el hacer didáctico y la construcción de redes con otros profesionales que vienen desplazando las fronteras del rol docente, asignándole a su tarea novedosas características.

Finalmente, en 2021, sostuvimos una nueva propuesta de ERI I donde establecimos lazos con otras dos instituciones escolares y con el Área de Gráfica así como con equipos de tutores pares y otros espacios disciplinares de la facultad. En esta ocasión, el foco estuvo puesto en reconocer modos de sostener escuela y universidad en tiempos de pandemia, y las formas asumidas para seguir enseñando en espacialidades y temporalidades impuestas por la virtualidad. Emergió casi como una necesidad de poner en común qué estábamos pudiendo hacer con y más allá de una fragilidad compartida en ese *estado de excepción* (Agamben, 2005). Una estrategia que nos dimos fue delimitar *situaciones inéditas* en nuestras experiencias y animarnos a la construcción de nuevas palabras - y su expresión gráfica- que nos invitaran a reconocer e interpelar la aparición de escenas escolares y universitarias en tiempos revueltos. Este ejercicio, impulsado principalmente por el área de gráfica, nos instó a otras formas de pensar, en un vínculo con lo estético y lo lúdico para abrir otras posibilidades de análisis. Las palabras que los estudiantes inventaron indican algunas mezclas, entrelazamientos, puntos difusos y dificultades de nombrar la experiencia



cotidiana del período de aislamiento social dispuesto por DNU¹⁰. “Tiemp-on”¹¹ es una de ellas; describe una nueva vivencia del tiempo como conexión total a los dispositivos tecnológicos digitales. Otras dos palabras fueron “Salvapandemia”¹² y “Virtuodocente”¹³; ambas dan cuenta de la multiplicidad de tareas y estrategias que los docentes tuvieron/tuvimos que implementar para que algo de lo enseñable sea posible.

Como aspecto general de las propuestas narradas, podemos decir que mantuvieron la apertura del espacio a otros vínculos y se sostuvieron en un carácter experimental como insumo para pensar lo didáctico. Cada una portó, para nosotras, nuevos interrogantes y posibles líneas de trabajo en las que continuar profundizando.

4. Ejes y problematizaciones didácticas

En función de las líneas trazadas, nos parece oportuno exponer algunos ejes que consideramos nodales para continuar abordando.

En primer lugar, consideramos que hay aspectos reconocidos en la investigación que se potenciaron en los últimos años sobre todo con la pandemia. Reconocimos el borramiento de fronteras entre el adentro y el afuera escolar, incluso el ascenso de lo no-escolar en la escuela (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Advertimos cómo instan por institucionalizarse formatos flexibles de asistencia, de agrupamientos, de ritmos y secuencias de la enseñanza, así como nuevas figuras institucionales¹⁴ que reorganizan el vínculo entre docentes y estudiantes y median permanentemente en la tarea de enseñar. Notamos que se fortaleció el régimen de inclusión escolar como principio regulador de prácticas escolares-didácticas y aparece cada vez con más fuerza que los armados institucionales se traman a partir del soporte de la vida misma (Castells, Luna 2020). Que el oficio docente se reconoce experimental, de cambios y readaptaciones constantes; los docentes suelen autopercebirse creativos y con faltas de hábitos para maniobrar la incertidumbre. Observamos que hay cada vez más normativas y protocolos de acción que se forjan desde organismos ministeriales y/o en espacios directivos de las propias escuelas que, en general, son a corto plazo, espontáneas y aparecen superpuestas. Finalmente,

¹⁰ Decreto de Necesidad y Urgencia

¹¹ Deriva de la combinación de las palabras *tiempo* y *on* (en inglés: "encendido"). Remite a la cantidad de tiempo que una persona permanece frente al ordenador-

¹² Remite a instancias de salvataje instrumentadas para sostener la cursada escolar en pandemia.

¹³ Término que combina el sustantivo *docente*, *virtu* por virtual (refiriéndose a la modalidad) y por virtuoso, que dicho de una persona significa que domina cualquier arte o técnica, en este caso, la virtud de comunicarse para poder efectuar la labor docente.

¹⁴ Tutores, preceptores, asesores pedagógicos



notamos una mutación en los modos de circulación de los saberes, su diseminación y destemporalización (Barbero, 2011), que amerita un análisis profundo acerca de qué experiencias y relaciones con el saber deseamos promover en los estudiantes.

Estos ejes nos dejan a las puertas de una pregunta sobre el hacer didáctico en momentos de autogestión institucional y en condiciones de excepcionalidad e incertidumbre permanente.

5. Lo didáctico: entre la excepcionalidad permanente y la construcción de esferas públicas

Como sabemos, asistimos a tiempos de profundas mutaciones sociales, políticas, tecnológicas que lejos estamos de comprender en sus más profundos efectos. En la necesidad de captar algunas líneas para el análisis, nos acercamos a dos filósofos italianos, Agamben y Virno; ambos ofrecen pistas para abordar las formas de vida actuales y planteamos algunas preguntas de corte didáctico. Tomamos del primero la noción de “estado de excepción” y del segundo la idea de “esfera pública”. La intención es plantear un cruce conceptual que nos permita situar lo didáctico en coordenadas sociales y políticas contemporáneas.

Para Agamben (2005) *el estado de excepción* es ese momento del derecho en el que se suspende el derecho precisamente para garantizar su continuidad, e inclusive su existencia. Pero su tesis central es que ese momento excepcional en el que se interrumpe el orden jurídico, se ha convertido en forma permanente y paradigmática de gobierno, incluso es la regulación central de las vidas.

Fue el año 2020 el que nos conectó a nosotras, especialmente, con la idea de “excepcionalidad”. La emergencia sanitaria se administró, a escala global, por los Estados a través de una modalidad de gobierno de excepción. En Argentina, a través de los DNU. Las universidades resolvieron mayoritariamente adoptar la modalidad de trabajo *educación a distancia* para todas sus carreras. Las escuelas, estrategias de variadas características, que fueron desde la educación virtual hasta la búsqueda de estudiantes, casa por casa, para entregarles materiales de trabajo. Las instituciones se colmaron de decretos, normativas, protocolos de actuación; lo que da cuenta de una excepcionalidad en la que se suspendieron normas y leyes existentes y se establecieron otras medidas extraordinarias. No obstante, consideramos que hay rasgos del estado de excepcionalidad que ya se advertían previamente a la pandemia y que continúan aún; es lo que Agamben (2005) denomina *estado de excepción permanente* como paradigma de gobierno. Son muchas las



escenas en las que advertimos cómo “las interrupciones” en realidad regulan lo escolar. Si reconstruimos los ejes de las experiencias narradas y si consideramos el aporte de Agamben, podemos asumir que “la suspensión del orden jurídico” y “la visibilización de la ambigüedad de la relación entre norma y vida y entre el derecho y anomia” (Agamben, 2005) emerge efectivamente en escenarios sociales y escolares. Si asumimos la excepcionalidad como regla, entonces, estamos desafiados a abordar nuevos problemas en torno a la escolaridad y la enseñanza.

Por su parte, Virno nos invita a complejizar el concepto “Estado de Excepción”. Este puede ser descrito también, como *ambivalente*, de efecto innovador. Para Virno la excepción permanente muestra cómo el Estado se asume en su propia crisis y, si bien sobrevive, también indica posibles declinaciones políticas, alternativas no estatales sobre esa base estatal. Nuevos principios constitutivos, invenciones son producto de la acción política en manos de la *multitud*¹⁵ en tiempos de excepción permanente. Ambivalencia radical que nos permite pensar las instituciones en un sentido por hacer.

En cuanto a las posibilidades de invención política, Virno ofrece la idea de *esfera pública no estatal y transindividual* como esfera de experiencia democrática y colectiva en la que se puede organizar una forma de vida, política de existencia, una institución (Virno, 2003; 2013). La multitud requiere, dice el autor, *espacios transindividuales* que le permitan inscribirse en la realidad, significar su experiencia. Son las condiciones de posibilidad de la experiencia las que, como ámbito exterior a la consciencia y plano de expresión, habilitan a los sujetos a emprender experiencias colectivas.

En este sentido, consideramos que el estado de excepción, se nos presenta en una ambivalencia potente. Por un lado, supone un corrimiento de los soportes institucionales y jurídicos, pero por otro abre posibilidades de invención política. Es precisamente esa suspensión la que nos puede llevar a crear nuevas formas de institución y por qué no, nuevos modos de enseñar.

6. Palabras finales

En este escrito presentamos un recorrido de trabajo en la cátedra de Didáctica marcado por la apertura del espacio a intercambios amplios con otros espacios, lenguajes e instituciones. En esa reconstrucción señalamos líneas de análisis construidas en las propias experiencias y que resultan potentes para continuar abordando. Presentamos, finalmente,

¹⁵ La multitud es para Virno el sujeto contemporáneo, que no busca converger en lo uno, es pluralidad que persiste en la esfera pública.



un aporte para pensar lo didáctico en coordenadas políticas y sociales contemporáneas. Si bien consideramos condiciones de excepcionalidad permanente, ponemos en valor la capacidad imaginativa e inventiva de la didáctica para pensar con y más allá de tales condiciones. Creemos que lo didáctico puede aportar a la construcción de “esferas públicas” de mediación con el saber. Precisamente, las acciones que narramos desde un recorrido experiencial, fueron nuestro modo de “abrir la didáctica” y nuestra forma de construir junto a otros un espacio público para pensar; lo que en tiempos actuales resulta un privilegio y una exigencia política.

7. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Adriana Hidalgo.
- Arendt (1995) *Comprensión y política*. En “De la historia a la acción”. Paidós.
- Baraldi (1996) *El lugar de la Didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja*. Ediciones UNL
- Barbero, J. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación, 32, 17-34.
- Camillioni, A, y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Castells (2001) *El campo de la didáctica en la Argentina actual: su conformación como espacio de debate. Logros y tareas pendientes*. Revista El Cardo N°3. Fcedu- UNER
- Castells, Luna y otras (2016) *Prácticas didácticas contemporáneas: nuevos objetos y desplazamientos metodológicos en una investigación educativa*. Uncuyo.
- Castells, Luna (2020) *Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento, 10*
- Chevallard Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique grupo editor.
- Deleuze, G (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D (2011) *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Espósito (2012) *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Amorrortu editores.
- Foucault, M. (1996) *¿Qué es la ilustración?* La piqueta.



Gago, V. (2015) *La Razón Neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.

Luna, V. (2018). *Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas*. *Itinerarios Educativos*, (10), 15-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i10.7210>

Luna, V., Castells, M. y Gallo, R (2019). *Enseñanza de la Didáctica en la Universidad: memorias de un recorrido y nuevos arribos metódicos*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Martín.

Luna, V. y Gallo, R. (2020) *Relato de una experiencia de vinculación entre escuelas secundarias y la universidad. Implicancias metodológicas de trabajar en terreno*. *Revista Educación y Vínculos*. FCEdu – UNER

Virno P. (2003) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Traficantes de sueños y Tinta Limón.

----- (2006) *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Tinta limón.

----- (2013) *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Tinta Limón.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.