

I.E.S.M.A.

Profesorado de Artes Visuales

Materia: Práctica Docente 1.-

Módulo 2- El espacio escolar- 1ra. Parte

Profesora: Adriana Morales

Ciclo Lectivo 2020

---

**Punto 1:**

1.a.- En este módulo trataremos en un primer momento de recordar cómo era la escuela primaria que hemos transitado. En que barrio de encontraba situada (contexto socio-cultural), cómo era su edificio, asistían muchas/os chicas/os, cómo eran sus aulas, su patio/s, de qué color estaba pintada, cómo era su piso, y también que había en sus paredes...en el texto de Gabriela Augustowsky que leímos y analizamos, ella se realiza una serie de preguntas...Me permito apropiarme de ellas, y reformularlas en función de que las pienses y respondas desde lo que recuerdes. Entonces: ¿Qué elementos (láminas, fotografías, mapas, dibujos, murales, calendarios, etc., etc.) había en las paredes de tu escuela? Según tu opinión ¿qué sentido poseían y qué función cumplían? ¿Cómo incidían en la enseñanza? ¿Qué sensación te producía esa escuela?

1.b.-En el texto qué se propone investigar Augustowsky? porqué elige ese tema? Como lo aborda? Qué técnica (desde la Metodología de la Investigación) elige? Qué recorte establece y cómo lo desarrolla...?

1.c.-En la primera parte, la autora señala que desde siempre sobre las paredes del aula se han encontrado dibujos, láminas, carteles, mapas, etc. que hemos “naturalizado” y que no han constituido, por lo general, un tema de reflexión. Sin embargo, inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para dicha justificación, establece un recorrido que da cuenta desde cuando las imágenes están dentro del aula. Realizá a través de una síntesis, un resumen o un cuadro, el desarrollo que propone la escritora desde Comenius (1630) hasta hoy.

1.d.-Por último, distinguí y exponé en forma escrita, cada una de las paredes que presenta: la pared *construída*, la pared *activa* y la pared *alegórica*.

Fecha de entrega: Miércoles 30/9

**Bibliografía**

\* Augustowsky, G. (2003), “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria”

Materia: Práctica Docente 1.-

**Módulo 2- El espacio escolar (2da. Parte- A-)**

Ciclo Lectivo 2020

---

Todos los años a esta altura, visitamos distintas escuelas del Partido de la Costa, en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. Qué buscamos en esas visitas? Por qué las hacemos?Cuál es la intención? Qué información relevante obtenemos?...

Visitamos estos lugares y nos hacemos preguntas de todo tipo, pero fundamentalmente acerca de lo que se da en llamar, según distintos autores: el *espacio escolar*, la *cultura escolar*, la *forma escolar* o la *gramática escolar*.

Para Guy Vicent, Bernardo Lahire y Daniel Thin (2001), con el surgimiento de la escuela como un lugar específico y separado de otras prácticas sociales, se constituyen saberes escritos formalizados, y se producen efectos durables de sociabilización en los estudiantes, diseminándose unos aprendizajes asociados a los modos de poder y propagándose la enseñanza de la lengua como construcción de una relación escritural entre el lenguaje y el mundo, el que configura la llamada “forma escolar”. Para David Tyack y Larry Cuban (1999), la “gramática de la escuela” se evidencia en la división del tiempo y del espacio, en las clasificaciones y en las jerarquizaciones de los alumnos y en la escolarización de contenidos. Más allá de las diferencias, en ambos casos, es el énfasis en el mantenimiento de las estructuras y la resistencia que la escuela exhibe al cambio, aquello que emerge como principal característica de funcionamiento de la institución escolar. Por otra parte, Dominique Julia (2001) y André Chervel (1990), concibieron el término “cultura escolar”. Si bien reconocen los elementos perennes de la cultura escolar, también se interrogan por los cambios, hasta los más sutiles, introducidos en la cotidianeidad. En esta dirección, se sensibilizan por la singularidad de la cultura escolar y por su permeabilidad al cambio. (Flacso/Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto).

Muchas de estas prácticas las hemos vivido como alumnos/as y hasta las hemos naturalizado como propias de ese ámbito. Ahora frente a la Pandemia, nos vemos por zoom...entonces como sustituir esta falta?

Bueno, si bien no es lo mismo, utilizaremos fragmentos del Capítulo 5, llamado “*De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo*”, escrito por Ma. Belén Fernández, para el libro *Comunicación /Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*” compilado por Jorge Huergo, para observar algunas particularidades propias de la escuela, que se presenta a continuación:

“La escuela es, ciertamente, uno de los símbolos que mejor definen la modernidad, comprendiendo tanto el mandato social fundante y sus muros como lo que acontece en ella.

Las prácticas realizadas en comunicación/educación en el ámbito escolar, nos remiten a mirar esos muros y no-muros, “*esos aparentes silencios de la arquitectura, lo no construido: el espacio*” (Arias y Eleasnar, 1985). El ámbito escolar nos abre y re-abre preguntas en torno a las construcciones, el espacio, su significatividad; hablan de un modelo pedagógico y del mandato impreso en uno de los escenarios cotidianos de interacción que la modernidad le ha asignado a la infancia.

(...) Desde una perspectiva estructural constructivista, pensar el espacio implica analizar la realidad de manera relacional: lo visible que esconde lo invisible que lo determina.

La arquitectura escolar resulta escenario de interiorización muda de un modo de comunicación y matriz de significado de la comunicación educativa. La arquitectura no es sólo arcaica (cfr. Martín-Barbero, 1991: 90), sino que es un elemento residual que puede condicionar efectivamente determinadas prácticas comunicacionales y educativas, y no otras.

El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico: enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no sólo lo que la historia legitimó en sus monumentos, sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y, por ende, la potencialidad transformadora del espacio.

¿Cuál es el imaginario social escuela que en cada época histórica definió el diseño de edificios escolares? ¿Cuáles los modelos pedagógicos instalados que construyen y hacen de marco del imaginario? ¿Cuál es la función asignada a la escuela? ¿Cuáles los trayectos sociales y las regiones que significan y resignifican los muros? Escuela: ¿establecimiento, institución, lugar, espacio, sede?

## 5.1. Algunos enfoques acerca del espacio escolar

La necesidad de un encuadre de referencia y el uso reiterado de un mismo sitio destinado a la educación fueron marcando las características del edificio escolar, a la vez que dando origen a la noción escuela-establecimiento, la cual denota el lugar fijo, que, desde una lógica burocrático-administrativa, constituirá la base de esa pirámide organizacional que son los Sistemas Educativos.

La noción de escuela-institución denota una parcela del espacio social. El espacio social presenta parcelas que son las instituciones: una de ellas es la institución escuela, la cual es un producto histórico definido por un mandato social fundante, que se expresa en el curriculum prescripto. Este actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógico-didácticos en cada aula, en la relación docente-alumno.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Toda tipificación de esa clase es una institución (Berger y Luckman, 1993: 76).

Los campos sociales constituyen espacios estructurados que, para funcionar, requieren que haya algo en juego y que se esté dispuesto a jugar. Los actores de un campo están dotados de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes innatas del juego, como una aprehensión sincrónica (Bourdieu, 1991: 135-136). La escuela resulta, como todo espacio habitado, un campo social destacado para la objetivación de los "principios generadores". Es el escenario donde se despliega toda una danza corporal, movimientos, miradas, gestos, discursos donde se conforman esos hábitos. El cuerpo está notablemente "implicado". Hace una "puesta" (enjeu) que muestra esa "implicación" (investissement), en el doble sentido de inversión del cuerpo en la "puesta" y de inmersión en el juego institucional (Bourdieu, 1991) que conforman una "*postura social*" (Giddens, 1991).

Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas: el patio de recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen. Cada uno de estos lugares lleva huellas del espacio histórico, contenedor de mitos, de mandatos instituidos y de prácticas instituyentes, posibilidades de sentidos que resisten dichos mandatos (Melich, 1996). Estos espacios marcan lugares e indican valores. Pierre Bourdieu plantea que el peso y el valor simbólico del espacio marca "umbrales" que distinguen dos espacios definidos por oposiciones, en relación con movimientos del cuerpo y trayectos socialmente cualificados; dirá: el espacio es el lugar en el que el mundo se invierte. El afuera y el adentro, espacios femeninos y masculinos, lo público y lo privado.

Una mención aparte merecen los objetos mediadores que son portadores de sentido y actúan como la escenografía y el vestuario de cada puesta en escena del aula. Son formadores de identidad y aportan a la conformación del hábitus-alumno y del hábitus-docente. El guardapolvo blanco es el vestuario imprescindible que marca el espacio social y las relaciones que define el juego; todo cuanto se desarrolle sin él es "extracurricular". Es, a la vez, símbolo de una profesión junto con la tiza y el pizarrón: las carpetas, los registros, el portafolios, son un segundo escudo cada vez que se entra a escena y el docente se "enfrenta" con los alumnos. El cuaderno de clase, los útiles escolares, los boletines, los cuadros de honor, el cuaderno de comunicaciones, son objetos que controlan al alumno lo definen y establecen su orden de mérito. De acuerdo con los diversos modelos pedagógicos, fueron incorporándose nuevos objetos mediadores y eliminándose otros.

El mobiliario escolar fue estudiado desde el inicio de la modernidad, desarrollándose manuales que especificaban dimensiones, formas y ubicación; éstos fueron variando de acuerdo con las funciones asignadas a la escuela. Del banco único de la escuela lancasteriana, a los pupitres dobles o individuales fijos que disciplinaron el cuerpo de generaciones; luego se pasó a las sillas pupitre individuales y las mesas grupales, formas distintas de la ortopedia escolar. La manera de administrar el arreglo espacial del aula ha sido sociofugal en vez de sociopetal, es decir: ha estado diseñada para inhibir interacciones sociales más que promoverlas (McLaren, 1995).

Marc Auge, en su trabajo sobre la modernidad y los no-lugares, caracteriza a los lugares de la modernidad como identificatorios, relacionales e históricos. El "lugar antropológico es principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquellos que lo observan. El plano de una casa tiene reglas de residencia... tiene posibilidades, prohibiciones y prescripciones, cuyo contenido es espacial y social" (Auge, 1995). En este sentido, Michel de Certeau define al lugar como una configuración instantánea de posiciones y al espacio, en cambio, como el lugar practicado.

Desde la teoría de la estructuración, no se emplea el concepto de lugar para designar un punto en el espacio. Anthony Giddens opta por el de sede como una "disponibilidad de presencia que denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción" (Giddens, 1995), como contextualidades de interacción que Goffman (1963) tipifica como: reuniones, ocasiones sociales, interacciones difusas o interacciones convergentes (por encuentros o rutinas). Desde esta perspectiva, toda interacción social es una interacción situada en el espacio y en el tiempo, una ocurrencia oportuna y ritualizada de los encuentros. Los aspectos específicos de los escenarios también se usan como rutina, para constituir el contenido de una interacción social. "Una de las razones que me llevan a utilizar el término sede más que lugar es qué propiedades de escenarios reciben un uso sistemático por parte de agentes en la constitución de encuentros por un espacio y un tiempo (Giddens, 1991: 151).

Con la idea de umbrales de Bourdieu, se vincula lo que Giddens señala como fronteras que definen una región: éstas pueden ser simbólicas y poseer marcadores físicos.

La regionalización está referida a una zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales ritualizadas; esa cotidianeidad está marcada por recorridos con frecuencias específicas y contenidos diversos. Las rutinas presentan intervalos de presencia semanales, diarios esporádicos e implican desplazamientos que denotan sendas o recorridos con atribución de significado. La regionalización puede incorporar zonas de gran variabilidad en el recorrido, regiones de recorridos amplios (mucho espacio durante un largo tiempo); cuando las interacciones de recorrido son considerables se da la institucionalización. Se definen estaciones en el recorrido de la rutina cotidiana, determinantes y provocadores de interacción. Una escuela es una estación; sus características físicas comprenden: las imaginarias fronteras entre una clase y otra, entre una clase con el maestro y la irrupción en ella del director, etc.

La noción de sede desarrollada presenta tres aspectos notorios:

- la distribución de encuentros que se producen en su interior por un tiempo y espacio.
- la regionalización interna.
- la contextualidad de las regiones individualizadas. La escuela presenta fronteras cerradas: sus bordes físicos están separados con mucha claridad del afuera: murallas, paredones, rejas. En el interior del cerco se presenta una coordinación estricta de los encuentros seriales; la distribución de un área de acceso garantiza la eliminación dentro del cerco de encuentros intrusivos del exterior. "La regionalización cerca zonas de espacio-tiempo, un cercamiento que permite sostener relaciones diferenciales entre regiones "anteriores" y regiones "posteriores", que los actores emplean para organizar la contextualidad de una acción y el mantenimiento de la seguridad ontológica" (Giddens, 1995: 156).

La división regional interna o partición es un dispositivo del poder disciplinario, en el que cada individuo tiene su lugar específico en cada momento de la jornada: "no se puede circular por los pasillos en horas de clase". La definición de regiones anteriores/posteriores estaría indicada por la disponibilidad de presencia. El docente cuenta con una región posterior, la sala de profesores, donde los alumnos no entran; para los alumnos, las regiones posteriores se sitúan en algún lugar de las estrechas fronteras temporales entre clases, supongan o no desplazamiento.

El contexto que presenta el aula y la postura espacial de maestro y alumnos es diferente de la que rige la mayoría de otras interacciones en las que intervienen componentes gestuales, faciales, etc. Aun así, la permanencia de esa interacción difiere en el modo de designarse, de nombrarse el maestro y el alumno: señorita, maestro, profesor; al alumno, por el apellido, cuando en otras interacciones dicha disponibilidad de presencia implica un trato personal.

El sistema ritual escolar presenta microrituales y macrorituales que tienen diversas funciones. Estas funciones, según las describe Peter McLaren, pueden ser: de instrucción-formación, de intensificación (cuya función es renovar el compromiso de los participantes del ritual), de resistencia. Todos ellos definen tipos de interacciones sociales de los actores en lugares y tiempos precisos.

Se delimita lo que McLaren llama "estado del estudiante" y "estado de la esquina", que constituyen los repertorios de rituales que dan forma a las interacciones del estudiante, en el aula, en la escuela, o en la vereda o esquina de la escuela.

El estado del estudiante lo caracteriza como racional, preciso, de tipo monocromático; el trabajo es el arco ritual, es generador de tensión, resistente a la fluidez; la acción es dirigida, jerárquica; la forma es el gesto. En cambio, el estado de la esquina se caracteriza por ser emocional y catártico, azaroso e impreciso; el marco ritual es el juego; la acción es espontánea; la forma es el movimiento, es flexible e improvisado (McLaren, 1995). “

1ra. TAREA: Construcción de un glosario. (Definición de glosario: Catálogo alfabetizado de las palabras y expresiones de uno o varios textos que son difíciles de comprender, junto con su significado o algún comentario.

Ej.: "este tratado contiene además un glosario al final de sus páginas")

**Observaciones: compartimos esta tarea en el zoom del martes 6 de Octubre**

2da. TAREA:

**2. a-** Ver la película “Detrás de la pizarra”(2011) <https://www.youtube.com/watch?v=6rEnVBakk5E>  
El film narra la experiencia de la profesora Stacey Bess ocurrida en el año 1897, basada en el libro *Nobody Don't Love Nobody* (Nadie los ama, nadie), que ella misma escribió, cuando se hizo cargo de la “escuela” improvisada en un refugio para personas sin techo en Salt Lake City, y leer el fragmento que se presenta a continuación, extraído del Marco General de Política Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Vigente).

## **SUJETOS Y ENSEÑANZA**

### **EL SUJETO PEDAGÓGICO Y LA ENSEÑANZA**

“Toda propuesta político educativa se fundamenta en determinadas concepciones que le otorgan su significación y delimitan sus propósitos y contenidos. Los diseños curriculares de la provincia se basan en una concepción relacional del sujeto pedagógico. Esta noción no se refiere ni al/a la docente ni al alumno/a por separado, sino al vínculo entre ambos/as. El sujeto pedagógico es la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela –constituyéndose en ella como educadores/as y educandos- mediada por el curriculum. Este tercer elemento -el curriculum- es el que otorga al vínculo su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos son diferentes y complementarios. La enseñanza le corresponde al educador/a y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Sin embargo, al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el/la docente también resulta involucrado/a en aprendizajes que lo/a modifican en diferentes planos subjetivos, seguramente distintos de los múltiples cambios que viven sus alumnos/as al aprender. Es importante superar la conceptualización de enseñanza-aprendizaje tan difundida en el discurso pedagógico a fin de encarar con mayor claridad la consideración reflexiva y práctica de la intervención del docente en los procesos formativos. La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas. Las instituciones educativas y los/as docentes, a partir de la profunda crisis social y económica que vivió nuestro pueblo en los últimos años, se vieron desbordados/as por la imprescindible atención a múltiples demandas desde el único retazo del Estado que quedaba en pie. Fue así que las escuelas alimentaron, asesoraron, consolaron, asistieron a los niños/as y adolescentes y sus familias, cuando no también a los alumnos/as adultos/as. Algunos discursos

reclamaron liberar a los/as docentes de estas tareas que los/as distrajeran de su especificidad. Sin embargo, las escuelas pueden y deben articular su actividad específica –la enseñanza- con la consideración completa de las vidas de sus alumnos/as, es decir atender, amparar, ofrecer filiación: políticas de cuidado que en todas las épocas las escuelas brindaron. La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye. El reconocimiento del alumno/a en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género permite ofrecerle el amparo, siendo éste, una de las condiciones para que el aprendizaje sea posible. Esta concepción de enseñanza requiere múltiples vínculos entre sujetos y de ellos con la sociedad y las instituciones. Entre todas las articulaciones, la relación pedagógica docente-alumnos/as resulta de fundamental importancia. Esta relación es necesariamente asimétrica. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternidad. La asimetría es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes. El/la docente se posiciona en un rol diferente al del alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo. La autoridad pedagógica se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el 20 | Dirección General de Cultura y Educación Marco General de Política Curricular | 21 indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos. Además, la asimetría entre docentes y alumnos/as nos remite a reflexionar sobre la necesaria solidaridad intergeneracional que hace posible la constitución de un legado ineludible para poder mirar al futuro con esperanza creativa. El intercambio entre generaciones contribuye a la construcción histórica de oportunidades y cuestionamientos, en fin, de avances para la cohesión de una sociedad democrática.” (Extraído de la pags. 19 y 20 del Documento).-

**2.b-** Responder el cuestionario que se presenta a continuación teniendo en cuenta por momentos solo la película, y en otros, relacionándola con el fragmento del texto escrito por Ma. Belén Fernández, presentado al principio de este módulo y con “El sujeto pedagógico y la enseñanza”.

**2.b.1-** Porqué la protagonista quiere ser maestra? Qué significó en su infancia para ella la escuela?

**2.b.2-** Cómo obtiene su primer trabajo, cómo se lo imagina y cómo resulta ese primer día?

**2.b.3-** Qué recibimiento le da la maestra a cargo y qué opinión de las/os chicas/os le brinda?

**2.b.4-** Podrías establecer una relación entre el texto y la película, tratando de trazar la *cartografía cultural* de la escuela que se le presenta como tal? (Teniendo en cuenta el lugar asignado, las familias que allí transitan, el barrio, etc.)

**2.b.5-** Según Fernández “el ámbito escolar nos abre y re-abre preguntas en torno a las construcciones, el espacio, su significatividad; hablan de un modelo pedagógico y del mandato impreso en uno de los escenarios cotidianos de interacción que la modernidad le ha asignado a la infancia”. Con qué *espacio* se encuentra la Srita. Bess, y de qué manera intenta establecer “la forma escolar” y “la gramática escolar” en ese entorno y con esas familias. Explicar y ejemplificar con por lo menos tres escenas concretas.

**2.b.6-** ¿Qué sucede desde lo buracrático- administrativo en la película? ¿Cómo podríamos categorizar a esta escuela según lo explicitado en el texto: Establecimiento? Institución? Lugar? Espacio? Sede? Justificar.

**2.b.7-** Fernández en su escrito señala que “una mención aparte merecen los objetos mediadores que son portadores de sentido y actúan como la escenografía y el vestuario de cada puesta en escena del aula”, cuáles aparecen en el principio de la película, quien introduce los que luego aparecen? Cómo aparecen y con qué finalidad?

**2.b.8-** Si bien la película se refiere a la una “escuela” de Estados Unidos, que relación podrías establecer con el apartado “El sujeto pedagógico y la enseñanza”, que se encuentra vigente para nuestro ejercicio, en la Provincia de Buenos Aires?

**2.b.9-** Por último, que reflexión te merece la historia en función de los fragmentos de texto presentados?

### **Optativo**

Si encontrás alguna otra vinculación que se pueda establecer entre el texto y la película, es bienvenida...

Observaciones: En internet existe mucha data sobre la película (Blogs, resúmenes, videos, etc.) Si son consultados y utilizados para responder alguna pregunta deben ser citados.

Fecha de consulta: Martes 20/10 a las 18hs. Por zoom (Si necesitan algo antes, por whatsapp del grupo o privado)

Fecha de entrega: Del 27/10 al 3/11, por mail a [morales1965 @yahoo.com.ar](mailto:morales1965@yahoo.com.ar)

## Bibliografía

\* Fernández, Ma. B. (1997), *5-De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo*, en "Comunicación/ Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas", Jorge Huergo Editor. Pags.86 a 109.-

<https://culturacomunicacionyeducacionlaprida.files.wordpress.com/2013/05/huergo-educacion-y-comunicacion-renovada.pdf>

\* Marco General de Política Curricular (2007), Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdes carga/marcogeneral.pdf>