
Escuela, cultura y subjetividad: construcción de los significados, el imaginario y las representaciones del acto de educar

School, culture and subjectivity: construction of meanings,
imaginary and representations of the act of educating

César Matías Díaz ¹

El presente artículo analiza los procesos de construcción de significados, del imaginario y de las representaciones sobre la cultura, la escuela y el acto de educar. Un abordaje desde la construcción de subjetividad, seguido de una perspectiva social nos brinda un análisis integral orientado a señalar cuáles son los elementos intervinientes en la construcción de significados.

Educación - Cultura - Subjetividad - Representación mental - Lenguaje

This article analyzes the process of constructing meaning, the imaginary and representations about the culture, the school and the act of educating. An approach from the construction of subjectivity, followed by a social perspective gives us a comprehensive analysis which are oriented to point out the elements involved in the construction of meanings.

Education - Culture - Subjectivity - Conceptual Imagery - Language

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente y Asistente Técnico de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. E-mail: cmdiaz_2007@hotmail.com.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)04)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

Introducción

En las próximas páginas analizaremos el proceso educativo que se desarrolla en las instituciones escolares relacionado a la construcción de significados y representaciones de los sujetos que participan cotidianamente en ellas. Además, abordaremos las implicancias de educar en la postmodernidad a partir de la construcción de vínculos intersubjetivos y la complejidad que plantea el pensamiento postmoderno que constituye sujetos con modos particulares de vivir la realidad. Spiegel (1993, citado en Pérez Gómez, 1998, p. 4) entiende al respecto que

el postmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase. Es un mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística. Llevada al límite, la deconstrucción expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad, cuya condición incierta queda representada por el uso persistente de las comillas.

Educar en la sociedad postmoderna requiere de una visión que contemple las diversas dimensiones de esa realidad. Entendemos que la multiplicidad de dimensiones complejiza el abordaje temático, por lo cual explicaremos algunas de ellas. En la dimensión ontológica de la educación postmoderna el cambio significativo que irrumpió con el pensamiento moderno fue el desplazamiento de la percepción del sujeto de

una realidad inmutable a otra incierta y en permanente transformación (Pérez Gómez, 1998, p. 7). La escuela debe constituirse como lugar de pensamiento cotidiano que discute la incertidumbre y la transformación de la realidad. Inés Dussel, quien expone sobre las nuevas prácticas culturales infantiles, sostiene que "la educación tiene que ver con preparar a los que vienen a renovar el mundo" (2007, p. 2), de lo cual inferimos que la educación se sitúa en el ámbito de la transformación sobre la realidad.

Enseñar y aprender es operar entre subjetividades y construir procesos intersubjetivos. La actividad educativa, en la dimensión gnoseológica, se orienta a la construcción social del conocimiento. Atisbar el aspecto socializador de la educación nos permite pensar la constitución de vínculos que, generalmente, están caracterizados por su permanente transformación en torno a la sensibilidad del accionar humano. Encontramos en Inés Dussel (2007, p. 7) una direccionalidad cuando menciona que el "registro de la sensibilidad es un aspecto muy importante [...] y que hay que incorporarlo a la discusión pedagógica", ya que se está refiriendo al sentido que tienen los procesos de sensibilización en la construcción de vínculos escolares.

Construcción subjetiva

Analizaremos la dimensión social del acto de educar, pero es necesario, además, considerar la subjetividad involucrada en la experiencia de la acción educativa, en término de las percepciones que tienen y construyen los

sujetos durante esta. La relación entre la categoría social y la psicológica busca dilucidar qué es un significado y una representación mental para la construcción de "un imaginario social instituido" (Castoriadis, 2005, p. 92), concepto que oportunamente abordaremos ya constituidas las nociones previas que lo explican. Las representaciones mentales pueden ser entendidas, desde la dimensión psicológica, como imágenes; desde la perspectiva social, en cambio, nos referimos a ellas como símbolos. Ambos conceptos dan cuenta de la construcción subjetiva de algo real y ausente, y como lo veremos más adelante, su relación se basa en que el símbolo permite entender lo imaginario en relación a la representación constituida por el sujeto. Las representaciones mentales se encuentran organizadas en estructuras que otorgan sentido al entorno del sujeto. Los procesos de construcción de representaciones no son puros ni aislados,

sino que se construyen a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva, constituida por una serie de interacciones aprendidas del ordenamiento de la realidad, que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo y que por lo tanto es histórica y dependerá de lo que también privilegie el contexto en el que el sujeto se desarrolle. (Arbeláez Gómez, 2001, p. 1)

En la interacción subjetiva escolar, la construcción de representaciones mentales es constante e inevitable, ya que los sujetos permanentemente al interactuar buscan construir parámetros estructurantes que ordenen y otorguen

sentido a la realidad que los circunda. El desarrollo de los procesos representativos -individuales- conduce a la construcción de redes de significados -sociales-, delimitados teóricamente por Cornelius Castoriadis (2005, p. 95) como "significaciones imaginarias sociales". Castoriadis entiende que las instituciones, como la educativa, "están animadas por -o son portadoras de- significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica" (Castoriadis, 2005, p. 95); al censurar la realidad y la lógica entendemos que las instituciones son movilizadas por imaginaciones de lo que fueron, son o podrían ser.

Construcción social

Desde la obra de Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* (2007), ubicaremos el debate en la dimensión social del acto de educar. Analizando el planteamiento de Castoriadis sobre el imaginario social instituido podemos interrogar qué es lo que mantiene unida a una comunidad educativa. La respuesta en cuestión sería el sostenimiento colectivo de un mundo de significados, los cuales, según sostiene Castoriadis (1989, citado en Guibal & Ibáñez, 2009, p. 168), "'hacen' sentido, constituyen el mundo cotidianamente percibido y vivido, crean 'la adhesión de la gente a lo que es'".

A partir de las categorías teóricas "representaciones mentales" y "significaciones imaginarias sociales" abordaremos la concepción del "imaginario social instituido" (Castoriadis, 2007). Las conceptualizaciones abordan la construcción de estructuras subjetivas del acto de educar (representaciones

mentales), y el desarrollo intersubjetivo de redes de significados en la construcción de sentido de la práctica educativa (significaciones imaginarias sociales). Analizando el cotidiano educativo observamos que las representaciones mentales individuales participan de redes de significados sociales y constituyen "el imaginario social instituido".

Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras. (Castoriadis, 2005, p. 96)

En la coyuntura histórica postmoderna los sujetos generan representaciones mentales contextualizadas sobre las instituciones y construyen significados sociales de ellas y dentro de ellas. La escuela está configurada por la representación moderna y racionalista de sujetos que acudieron a sus aulas décadas atrás. En el imaginario social postmoderno de la institución educativa el significado de esta muta permanentemente, pero la representación mental continúa establecida de igual modo que en la modernidad. Pensamos que esto se debe al proceso de reificación de las instituciones. Para comprender la conceptualización de reificación, Durkheim (1961) realiza un desarrollo teórico del concepto. Con el fin de acotar el trabajo a la temática que nos interesa mencionaremos que "reificación" es el proceso subjetivo en el que los sujetos otorgan un sentido de "vida" a la institución, no como una

construcción colectiva y social sino como un ente organizativo-burocrático cosificado.

Ampliaremos la idea de reificación refiriéndonos teóricamente al concepto que desarrolla Castoriadis sobre la "autonomización de las instituciones" (2007, p. 183). Castoriadis explica que se reduce a las instituciones solo a su visión económico-funcionalista dentro de una sociedad. Ampliando la visión de Durkheim, considera que las instituciones no solo operan como elementos alienantes en las interacciones subjetivas, sino también en las interacciones estructurales de una sociedad. Respecto a ello Castoriadis explica la alienación que producen las instituciones como el proceso "que limita y hace casi vana toda autonomía individual [...] manifestándose como masa de condiciones de privación y de opresión" (2007, pp. 172-173).

Un análisis del desarrollo teórico elaborado por Castoriadis nos permite identificar, en el cotidiano escolar, aquellos elementos doblemente alienantes. En primer lugar la escuela se puede percibir como alienante en su contenido específico en aquellas prácticas que construyen una estructura social, generalmente divisional y antagónica de clases. En los discursos de docentes y directivos podemos identificar distinciones "instituidas" (Castoriadis, 2007, p. 174) tales como las divisiones entre los alumnos que prestan atención y los que no, entre los que son más lentos y aquellos que son más despiertos, entre los sumisos y los molestos, etc., generando una distribución real o ideal de alumnos en el aula según divisiones sociales correspondientes a categorías específicas de clases.

Castoriadis indica que existe, en las instituciones, alienación en un segundo orden porque "la institución, una vez planteada, parece autonomizarse, de que posee su inercia y su lógica propias, de que supera, en su supervivencia y en sus efectos, su función, sus 'fines' y sus 'razones de ser'" (2007, pp. 175-176). El sentido otorgado a la institución escolar es modificado por la alienación de aquel objetivo inicial por el cual fue creada.

A partir de lo planteado anteriormente los sujetos se alienan en la escuela cuando se brindan al cumplimiento de objetivos secundarios de la institución. Identificamos estos procesos en las prácticas en las que se prioriza el cumplimiento en la gestión administrativa-burocrática sobre el desarrollo de la dimensión pedagógico-didáctica, cuando se sobredimensiona el contenido curricular al desarrollo de los aprendizajes, en la sobrevaloración de la función acreditadora de la escuela o cuando se hace necesario incrementar la matrícula para el sostenimiento laboral de docentes, etc. La institución educativa pierde su razón de ser cuando se autonomiza, alienando indistintamente a los sujetos que participan en ella.

Inés Dussel (2007) reflexiona sobre los procesos que brindan una visión reificante de la escuela como institución. Al considerar los tiempos escolares se pregunta cómo hace la escuela para autorizarse ante las nuevas temporalidades de los aprendizajes (Dussel, 2007, p. 4). El cuestionamiento de la autora permite observar uno de los procesos de autonomización de la institución escolar, que pretende autorizarse

frente a otras instituciones sobre un aspecto de la práctica educativa.

Educación en este momento histórico implica considerar la educación como una práctica social contextualizada, que vincula a los actores escolares intersubjetivamente construyendo y reconstruyendo vínculos sociales. Las implicancias de educar también responden a consideraciones significativas y representativas del hecho educativo, el cual es posible por las condiciones subjetivas (sensibles) y coyunturales (sociales, económicas, políticas, contextuales).

Lenguaje y orden simbólico

En el cotidiano de la institución escolar se manifiestan diversas características humanas tales como los intereses personales, la sensibilidad, las expectativas, el lenguaje y la comunicación visual, etc.; estas características impactan en la construcción significativa, imaginaria y representativa de la escuela. Dussel señala que "esto nos instala en otra situación de la cultura, en otra relación con la cultura, y no podemos hacer cuenta de que no pasa nada" (2007, p. 5). Las características humanas se encuentran instaladas en el cotidiano escolar y en las relaciones intersubjetivas que buscan la construcción del conocimiento, proceso que se desarrolla asociado a las condiciones del contexto y valorizado por los sujetos según el grado de significatividad que tiene ese conocimiento en su experiencia de vida.

Entendemos que el lenguaje es la característica humana que nos permite

relacionar integralmente los procesos de construcción de significados, el imaginario social y las representaciones mentales. Berger y Luckmann (1968, p. 56) entienden que "el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras", identificando la dimensión educativa que comporta el lenguaje. Comprender el sentido del lenguaje en la trama constitutiva de los significados, el imaginario social y las representaciones mentales implica abordar nociones que logran dilucidar las relaciones entre ellos.

Conceptualizaremos qué es un simbolismo para luego entender cómo se introduce en el lenguaje a través de un orden simbólico. El universo simbólico es una construcción social que permite entender lo imaginario en relación a la representación constituida por el sujeto. Un símbolo es un significante compartido por una sociedad que da cuenta de algo real o ideal. Existen símbolos que son sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, como por ejemplo la idea de patria representada en una bandera. El lenguaje no solo tiene la capacidad de construir estos símbolos sino también de recuperarlos y presentarlos como un elemento objetivo y real en la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1968, p. 59). Castoriadis analiza la constitución del imaginario social de las instituciones y los simbolis-

mos que se construyen en la sociedad intersubjetivamente, y entiende que

el simbolismo no puede ser ni neutro, ni totalmente adecuado, primero porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera. Esto es evidente para el individuo que se encuentra siempre ante él con un lenguaje ya constituido y que, si carga con un sentido "privado" tal palabra, tal expresión, no lo hace en una libertad ilimitada, sino que debe apropiarse de algo que "se encuentra ahí". Pero esto es igualmente cierto para la sociedad, aunque de una manera diferente. La sociedad constituye cada vez su orden simbólico, en un sentido totalmente otro del que el individuo puede hacer. Pero esta constitución no es "libre". Debe también tomar su materia en "lo que ya se encuentra ahí". Esto es ante todo la naturaleza -y, como la naturaleza no es un caos, como los objetos están ligados unos a otros, esto implica consecuencias. (Castoriadis, 2007, pp. 193-194)

La derivación cultural y social del lenguaje² que observamos en la reflexión constituye, en el ámbito educativo, la capacidad del sujeto de edificar los simbolismos intersubjetivamente sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes. Castoriadis, además, comprende que

² Castoriadis reconoce que "jamás podemos salir del lenguaje, pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él" (2007, p. 201).

la sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad. El simbolismo se agarra a lo natural, y se agarra a lo histórico (a lo que ya estaba ahí); participa finalmente en lo racional. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba, ni estaban previstos [...] el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad [...] y está lleno de intersticios y de grados de libertad. (2007, pp. 201-202)

La construcción de un orden simbólico institucional, al igual que en la sociedad, no está dada fuera de un contexto, de una naturaleza social que lo rodea y de una relación histórica que lo determina. Berger y Luckmann³ (1968, p. 125) conciben al universo simbólico "como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo".

Entender al universo simbólico como una matriz constituida dentro de un marco histórico y biográfico de los sujetos nos permite pensar que existe un proceso de legitimación al constituir algo dado al aseverarlo, y en relación

a ello desde las prácticas discursivas Pierre Bourdieu asegura que

el poder simbólico, [...] de actuar sobre el mundo actuando sobre la representación del mundo, no reside en "sistemas simbólicos" bajo la forma de cierta "fuerza ilocutoria". Es definido en y por una relación determinada que produce creencia en la legitimidad de las palabras y de la persona que las emite, y sólo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen. (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 214-215)

El planteo de Bourdieu al ser considerado dentro de la lógica escolar establece que la legitimidad epistémica otorgada a los docentes no está dada, al menos no completamente, por su capacidad de operar relacionadamente sobre "sistemas simbólicos".⁴ La legitimidad encontraría su fundamento en la relación de poder que establece con sus alumnos y en el reconocimiento del lugar que ocupa en el campo de poder (Bourdieu, 1997) el actor o los actores en cuestión.

Imágenes de lo escolar y de la enseñanza

La preexistencia del orden simbólico por la connotación histórica de este es el supuesto de base para la cons-

³ Berger y Luckmann (1968) cimientan su desarrollo teórico en la obra de Alfred Schutz y se plantean el interrogante ¿cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas?

⁴ Entendidos como construcciones reales e ideales sobre elementos culturales (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 5).

trucción del imaginario. Castoriadis (2007, p. 204) plantea que "lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para 'expresarse', lo cual es evidente, sino para 'existir', para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más". Las imágenes constituidas de la institución escolar cumplen una función simbólica sobre el hecho de educar, son imágenes ideales representadas por otros simbolismos. Castoriadis indica también que inversamente "el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es" (2007, p. 204). En los sujetos opera esta doble función del simbolismo, sin embargo, Castoriadis menciona que es necesario comprender también que en la medida en que lo imaginario puede darse bajo el modo de la representación, en el sentido de que no están dadas en la percepción o que jamás lo han sido, nos encontraremos ante un imaginario efectivo y de lo simbólico (2007, p. 204).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje identificamos la doble función del simbolismo en la constitución cognitiva de elementos culturales. El sujeto de la educación a través de la capacidad imaginaria actualiza en sus representaciones mentales simbolismos que existían previamente al encuentro con el alumno. A su vez, el simbolismo legitima el imaginario ya que es la condición cultural previa que permite la constitución imaginaria.

A partir de los conceptos que emergen del involucramiento entre el lenguaje y la educación podemos cuestionar qué es un sistema de enseñanza. Foucault analiza la práctica educativa y

explica que un sistema de enseñanza genera y reproduce la lógica de distribución y adecuación del discurso. Para Foucault educar es "una ritualización del habla; [...] una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; [...] la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; [...] una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes" (1996, pp. 45-46).

Las interacciones lingüísticas del espacio áulico responden a formas específicas de adecuación social del discurso. La escuela al formar parte de un sistema político configura determinadas prácticas lingüísticas. Foucault afirma que

por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (1996, p. 45)

Inés Dussel contextualiza el trabajo de la escuela en la actualidad, considerando que

ésta muchas veces se quedó más en la postura racionalista, donde lo que importaba era la conexión entre mi mente y tu mente, como si esto pudiera darse independientemente de un cuerpo, de una

persona, que viene con todo lo que venimos los seres humanos. (2007, p. 7)

Es importante destacar que algunas formas de lenguaje, como la visual y la corporal, son potencialmente eficaces en el ámbito educativo, ya que la ruptura con la postura tradicionalista y conservadora instalada en la profesión docente invitará a los alumnos a participar activamente en las clases.

La consideración de las nuevas discursividades se dirige al desarrollo del conocimiento desde una lectura crítico-reflexiva. No se plantea que el uso exclusivo y descontextualizado de estos lenguajes constituya al hecho educativo como crítico-reflexivo. En todo caso apuntamos a las posibilidades que se abren al considerar la sensibilidad humana como constructora de lazos intersubjetivos, ubicada en contextos específicos y a partir de la lectura de los lenguajes visuales y corporales aún no instituidos por la sociedad.

Reflexiones finales

Si examinamos con detenimiento lo descrito en estas páginas, podemos concluir que la postmodernidad entendida como una realidad de "matrimonios mixtos" es tan compleja que es necesario considerarla desde diversas dimensiones: la ontológica, la gnoseológica, la psicológica, la social, la pedagógica. Desde estas dimensiones es necesario pensar en la escuela prácticas educativas dirigidas a la transformación de la realidad, pensadas particularmente desde una postura freiriana que plantea que el hombre debe ser

partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real; además que constituyan el conocimiento intersubjetivamente a través de vínculos escolares que se orienten a la revalorización del significado de la educación siguiendo consecuentemente una postura liberacionista desde la reflexión crítica de la praxis.

Pensar el significado de la educación implica considerar los procesos de constitución del imaginario social y las representaciones sobre la institución educativa. El "imaginario social instituido" le otorga sentido a la escuela al operar como regulador de la vida de los sujetos. El imaginario social se sostiene sobre el universo de significados y de símbolos que circulan por el ámbito escolar. A su vez, estas redes de significados y símbolos encuentran su origen en el lenguaje, característica humana que comporta un sentido educativo. Es a través del lenguaje que el sujeto construye el imaginario social (aprendizaje), pero ese universo simbólico que se transmite (enseñanza) presupone la capacidad imaginaria de los sujetos, en este sentido hablamos de una doble función del simbolismo.

Por último, es necesario prestar atención a determinadas prácticas institucionales que son nocivas al acometido primordial de la educación. Los actores escolares deben tomar precauciones sobre los procesos que pueden alienar a los sujetos (reificando o autonomizando la institución). Entendemos que los procesos alienantes tienen lugar porque en el cotidiano escolar im-

para un posicionamiento racionalista donde la concatenación de los conocimientos se da exclusivamente de una mente a otra. En la escuela solo adquieren reconocimiento aquellos lenguajes que nutren esta postura racionalista, desistiendo de los lenguajes visuales y corporales por carecer de sentido para la construcción de un conocimiento científicamente válido.

Además, los docentes deben lograr un estado de consciencia sobre la relación de poder que establece el vínculo educativo. Su capacidad para establecer un vínculo empático con los alumnos reside en la consciencia de reconocer que su legitimidad como autoridad no

está provista solamente por el lugar de saber que ocupa en la relación educativa. El reconocimiento por parte de los alumnos está dado por el lugar que ocupa el docente en el campo de poder. Es importante que el docente se cuestione el sistema de enseñanza que proyecta en su práctica, ya que existe la posibilidad de que esté generando y reproduciendo la lógica de distribución y adecuación del discurso como parte de un sistema político que impone determinadas prácticas lingüísticas.

Original recibido: 30-03-2016

Original aceptado: 22-09-2017

Referencias bibliográficas

- Arbeláez Gómez, M. C. (2001). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*, 29, 87-94. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Durkheim, E. (1961). *Sociología. Las reglas del método sociológico. Sociología y ciencias sociales*. Córdoba: Ediciones Assandri.

Dussel, I. (2007). *Nuevas prácticas culturales infantiles: Del currículo cultural a la mediación pedagógica*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Paraná: Ministerio de Educación FOPIIE.

Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Guibal, F. & Ibáñez, A. (2009). *Cornelius Castoriadis. Lo imaginario y la creación de la autonomía*. Perú: Fondo Editorial de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.