

El aula de clases como un territorio simbólico de investigación.

Tomás Fontaines-Ruiz¹

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Ana Delia Barrera²

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Amelia Sánchez Bracho³

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Introducción

En el aula de clases, como en cualquier espacio social, coexisten diversas estructuras normativas que homogenizan lo múltiple, a pesar de su naturaleza compleja, generando resistencias y sumisiones que definen identidades y potencian su condición como generadora de conocimientos desde la voz de sus actores. Se trata de un espacio social y simbólico cuya interacción epistemológica, teleológica, psicoafectiva, didáctica y discursiva dan cuenta de su complejidad y posibilidades para producir conocimiento. En este sentido, pretendemos comprender el aula desde una mirada multidimensional haciendo énfasis en su fuerza simbólica para construir el conocimiento, los sujetos y sus contextos.

Abordamos el tema desde un eclecticismo pragmático. Promovemos una interacción discursiva con matices anárquicos, feministas, post-estructuralistas y constructivistas para explicar el tránsito de las posturas puristas y conservadoras centradas en la normatividad curricular a expensas de la diversidad y la diferencia, hacia posturas más disruptivas, difractivas, que aglutinamos bajo la denominación

1. Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Principal de la Universidad Técnica de Machala. tfontaines@utmachala.edu.ec

2. Doctora en Ciencias Pedagógicas . Profesora Principal de la Universidad Nacional de Educación. Ecuador. ana.barrera@unae.edu.ec

3. Psicóloga. Máster en Orientación educativa. Profesora Auxiliar de la Universidad Estatal de Milagro. Ecuador. meliasanb12@unemi.edu.ec

de territorio simbólico, apropiándonos del poder referencial de esta metáfora como espacio de expresión creativa en el que construimos respuestas inteligibles a preguntas inquietantes.

Dejaremos al descubierto algunas lógicas psicopolíticas que están en el interior de las aulas y que alejan la posibilidad de investigar en ellas y desde ellas. Tomaremos conciencia del discurso dualista sobre el hacer docente y contactaremos cómo afecta la posibilidad de enfocarnos en una propuesta que transforme la cotidianidad desde sus actores. Finalmente, mostraremos el caso de dos alternativas metódicas que vinculan la difracción y la intracción para responder a la complejidad subyacente del fenómeno educativo. De modo prospectivo, en esta interacción, llegaremos a la conclusión de que la fuerza creadora del aula pasa por tomar conciencia de nuestros procesos dialógicos e interaccionales y a partir de ellos, empoderarnos de la posibilidad de construir objetos y acercarnos a ellos con rutinas procedimentales que tengan acogida científica y que armonicen con la identidad educativa.

Del aula de concreto al aula difractiva.

Las reflexiones pedagógicas han adoptado una retórica comparativa entre el docente de antes y el de ahora para justificar su novedad sociohistórica. Es tan cotidiano comparar y descalificar nuestros marcos de referencia, que sin entrar en detalles extremos, el núcleo semántico de la formación abraza los mismos valores: -lo de ayer...es obsoleto y lo de hoy es...noticia, es la novedad-. Lo paradójico es que lo cuestionado está presente en lo actual, reduciendo la innovación a un insight, un despertar de conciencia. Podemos resultar incómodo con esta apreciación, pero solo bastaría revisar las ediciones originales de los textos de Vigotsky (1996, 2004), Freire (1994, 1996, 1997), Giroux (1984, 1999; Giroux et al., 1988), para contactarlo. Básicamente, estos pensadores son usados como escudo para enfrentar la obsolescencia del ayer, del que ellos forman parte. Resulta irónico que el vino viejo en botella nueva, niegue su barrica para legitimar su identidad. A veces son los riesgos de la novedad.

Queremos precisar que la flexibilización de la conciencia simbólica, hace que reconsideremos nuestra posición respecto al cambio, logrando que demos valor agregado a nuestra práctica educativa, sin justificar nuestra realidad desde un antes, que consumimos a través de nuestras lecturas y un ahora, que nos paraliza, probablemente, por el estado de nuestra actitud. Heráclito de Efeso (535-484 a.C) nos invita a reconocer que existe un permanente cambio en los sistemas abiertos. Al decir que no es posible bañarnos en el mismo río dos veces, nos deja claro

que mientras vivimos, cambiamos, convirtiéndonos en una suma de experiencias transindividuales que terminan por justificar la visión que tenemos del mundo. Si reconocemos certeza en lo declarado, compartimos la idea de que ningún Docente asiste a la misma aula todos los días, ni enseña los mismos contenidos a los mismos estudiantes cada día, a menos que se resista a entender el cambio como un comportamiento natural que sucede, aunque no lo queramos, y que luego nos abrumba para que le demos legitimidad en nuestro devenir. La historia de la ciencia lo muestra. Pensemos en los movimientos de la tierra y la teoría geocéntrica; ¿empezó la tierra a girar alrededor del sol cuando lo vio Copérnico? parece que a pesar de la negativa medieval, siguió su curso.

Esta lógica de resistencias y reposicionamiento sociocognitivo reclama atención. La idea es concientizar o construir la visión del aula que será nuestro marco de referencia para vivir la investigación en y desde ella. Para efectos ilustrativos, les presentaremos dos extremos de un espacio simbólico socio históricamente definido, resignificado de manera continua y vulnerable ante la voluntad del individuo que la crea, impulsa o destruye al emplear el poder de las ideas y el discurso como generador de la realidad construida a partir de la interacción y el diálogo (Austin & Austin, 1975; Bolívar, 2017; Fontaines-Ruiz, 2020; Fontanille, 2004).

Empezaremos de lo concreto a lo intangible. Tomando como referencia el difícil tiempo de pandemia que nos ha tocado vivir, te pedimos que imagines el aula de clases en la que no están. Se trata de un espacio físico, concreto, dispuesto con los materiales para desarrollar las acciones curricularmente exigidas y garantizar la formación del ciudadano que el contrato social establece. En su interior, se generan múltiples transacciones. Canjeamos inocencia por saberes, diferencias por igualdades, singularidades por pluralidades; convertimos personas en representaciones estadísticas, experiencias en registros, expresiones creativas en indicadores de logro, libertades en condiciones, inquietudes en disciplina, voces en silencios. Contamos regularidades para significar la presencia de algo y legitimamos la cultura de la evidencia como garantía de logro. Se trata de un espacio de transformación de diferencias en construcciones homogéneas, con opciones de progreso. Aquí, la criticidad no tiene espacios, aunque la inquietud cognitiva a veces la trae de visita.

El aula rígida se diseñó para convertir el saber en objeto de culto y no en una llave hacia la libertad. En ella se aplica el poder psicopolítico (Han, 2014, 2017; Ouriques, 2015) para hacernos creer que somos libres al reproducir la lección, mientras nos regulan integral y remotamente. En este tipo de aulas, dudar, cultivar

el error, movilizar la incertidumbre, no está bien visto. Se confunde la crítica con indisciplina. El error, lejos de apalancar el saber y movilizar los paradigmas, es visto como una condición de minusvalía que se ataca sin aprovechar su efecto apalancador. En ella, materializamos el currículo de modo uniforme; no como práctica social, sino como instrumento de regulación y control y nosotros, los docentes, nos convertimos en reproductores normativos, vigilantes y garantes del control; terminamos siendo víctimas de nuestra cotidianidad, a tal punto, que la invitación a salir de nuestra zona de confort, puede resultar poco grata. Pasamos a ser actores con un guión trazado y un director que silencia la creatividad cuando hacemos de la diferencia una oportunidad de mejora.

En esta aula se reproduce el mito de las cavernas de Platón, por ello, la investigación es rechazada y se justifica permanentemente su postergación. Se convierte en una tarea por hacer sin trascendencia alguna. Se concibe como trabajo sin rentabilidad. En este contexto, si consideramos que al investigar nos liberamos, pensar en ella de modo estéril, garantizaría que cambiar y renovarse, sea simplemente una utopía y por ello, en la actualidad aún hay docentes que se resisten a romper las ataduras de la inacción mediante el empoderamiento de la investigación en su cotidianidad.

Ahora les presentaremos el aula de intangibles que, en este texto, identifiqué como un territorio simbólico. La metáfora obedece a la concepción que tenemos de los territorios como espacios de experimentación y/o convivencia para comprender y explicar el comportamiento estructural y funcional de una cosa. En los territorios, la razón y la pasión se cruzan en procedimientos, metódicas, hipótesis, formulaciones para darle rienda a la imaginación, hasta desentrañar el código que guarda el sentido de aquello que investigamos. Me parece que no habría otro modo de representar la adrenalina que despierta el hecho de conocer. De momento, contactamos la imagen de Arquímedes y su hidrostática y podría justificar que olvidara su desnudez al producirse su momento eureka y tras ella, la necesidad de compartirlo. Estamos convencidos que en el aula intangible ¡pasa exactamente lo mismo!

Se trata de un lugar simbólico en el que simulamos, construimos y deconstruimos diferentes formas de ser y de reconocernos como unidad y colectivo. Aquí nos miramos más allá de los roles. Valoramos nuestras diferencias como zonas de talentos que, puestos al servicio de la transformación personal y social, influyen significativamente en la mejora educativa y otros estados de desarrollo. El aula intangible, reconoce que no existen formas unitarias para aprender, enseñar y legitimar la verdad. Favorece la libre expresión del pensamiento y sus complejidades,

mostrándonos que la interacción discursiva está cargada epistemológicamente y, en sí misma, demanda ser incluida sin recortes ni ajustes. Se pone sobre el tapete la pluralidad del pensamiento y la prudencia metodológica que, junto al consenso intersubjetivo, le dan forma al criterio de demarcación entre el conocimiento pertinente y sus bordes.

Otro de los intangibles que necesitamos remarcar es la conciencia psicoafectiva y su íntimo vínculo con la actividad racional ejercida en este territorio simbólico. Conocer y no sentir, es imposible. Desde esta postura, abogamos por el cultivo de los sentimientos epistémicos (Meylan, 2014; Michaelian & Arango-Muñoz, 2014; Shea & Bidjerano, 2009), porque alimentan la ausencia de autómatas y humanizan la carrera por encontrar respuestas en un terreno de preguntas con alcances diferenciados. Para ejemplificar lo dicho los invitamos a pensar en los cyborg (Grebowicz & Merrick, 2013; Haraway, 1995). Ellos, por su estructura, tendrían ventajas para gestionar información, pero no para emocionarla. Podrían describir hechos pero, al carecer de emoción, serían incapaces de trascender su propia existencia como una acción volitiva; incluso, podrían explicar la emoción, pero no experimentarla; en síntesis, tendrían un radio limitado de decisión más allá de los límites que le ofrezca su algoritmo. Lo que intento decir es que no es posible descuidar las emociones y los sentimientos en el aula, porque son actores latentes en la actividad formativa y el tratamiento inteligente que le demos, los convertirá en permanente fuente de alianzas estratégicas.

Como consecuencia de los elementos anteriormente señalados, es inadmisibles pensar que existan vías únicas para construir, descubrir o crear saberes. Si existen diversos enfoques epistémicos, sería lógico suponer que también hayan diversas rutinas procedimentales para materializarlos (Camacho et al., 2005; Camacho & Fontaines-Ruiz, 2004; Fontaines-Ruiz & Camacho, 2016). En este territorio simbólico, el límite tiene múltiples matices y distancias. Las recetas únicas ceden paso a los caminos probables. El saber hacer se materializa desde múltiples perspectivas, porque está centrado en darle valor a los datos desde su origen y no desde un marco impuesto.

Esta caracterización no estaría completa si no consideramos el valor de la interacción discursiva como elemento generador del saber. En este territorio simbólico, la acción de generar respuestas tiene una dimensión interaccional, dialógica y textual. El acto de comunicar es equivalente a la mezcla de reactivos en un laboratorio, ya que busca despertar acciones y reacciones que significan y resignifican el acto de conocer. Pudiéramos pensar que lo simbólico le otorga rasgos

discursivos a la ontología de lo que estudiamos (Echeverría, 2003; Fox & Alldred, 2015) y basados en ello, sería impensable construir conceptos y posicionarlos, desconociendo su carácter textual.

Este modelo de aula funciona difractivamente (Kaiser, 2014; Sehgal, 2014). Asumiremos el enfoque de Barad (1996, 2010, 2012) para explicar que cuando concientizamos lo plural en acción, reconocemos que en el espacio de interacción socio educativo, se producen tramas de sentido, que se cruzan de múltiples modos originando complejas representaciones. También, asumimos que la linealidad causal es utópica porque contamos con un conjunto de interacciones capaces de formar múltiples realidades. Esta propuesta deja de lado lo prescriptivo e invita a los actores a involucrarse de modo inclusivo en la comprensión de la realidad, sabiendo que en la acción educativa, sus miembros se afectan mutuamente y su interacción crea escenarios probables, ya que del encuentro consciente surgen realidades que invitan al desarrollo de investigaciones.

¿Qué y cómo investigar en aulas difractivas?

Empecemos por diferenciar la investigación sobre el aula, desde el aula y en el aula, para demarcar nuestra posición como investigadores y proyectar la posibilidad de un conocimiento pertinente. Si vemos el aula como una estructura interdependiente en nuestra cotidianidad, es posible que hablemos acerca de su composición y formas de interacción. En este punto, ella se constituye en nuestro objeto de estudio y sus tensiones y formas de funcionamiento pasan a ser las dimensiones de interés. Si hacemos una inmersión en ella, entonces, será nuestra referencia para entender el mundo de la escuela y el que podemos mirar a través de ella. Desde esta referencia, el aula es un dispositivo que interactúa con el mundo y lo explica, mediante la creación de representaciones que modifican creencias colectivas sobre una temática de interés. Ahora, la investigación en el aula, sirve para comprender el modo en que interactúan los docentes con estudiantes y éstos con el saber, su psicoafectividad e intencionalidades. Este proceso implica mirar hacia el interior del aula para contactar con su complejidad y encontrar sentidos a aspectos de la realidad didáctica que no son inteligibles. Con base en lo señalado, considero oportuno compartir una línea de ideas de acción para iniciar la investigación en el aula (Ver tabla 1).

Teniendo ideas en mente, el paso siguiente es saber cómo podemos proceder. El punto de partida será reconocer que nuestra cotidianidad está llena de datos que reclaman significación y que además, al ser ordenados, nos muestran una realidad latente

que no logramos ver a simple vista, por ello, necesitamos metódicas que nos permitan metodologizar la experiencia para compartir los saberes en la comunidad científica. La idea es que podamos comprender el aula y lograr que nuestros productos se acerquen a las revistas científicas y sean difundidos ampliamente, al tiempo que ayudemos a nuestros colegas a comprender la realidad social en la que están inmersos. Para efectos de este ensayo, enfocaremos la atención en la estrategia del Data Wise o Datos Sabios por su adaptabilidad a nuestra realidad escolar. A continuación su descripción.

Tabla 1. Focos de investigación.

Didáctica	Psicoafectiva	Cognitiva	Social
Simulación de aprendizaje.	Interacción e intracción aúlica	Sistemas de creencias.	Familia y aprendizaje
Mediación situada.	Liderazgo estudiantil.	Autoeficacia para el aprendizaje.	El aula en casa
Construcción de recursos con intención formativa.	Emociones y sentimientos como potenciadores de aprendizajes.	Funciones ejecutivas y potenciación del pensamiento.	Convivencia social.
Experimentación didáctica.	Sistemas de refuerzo.	Representaciones individuales.	Toma de decisiones.
Variaciones en los alcances curriculares.	Resiliencia e inteligencias múltiples.	Atención y concentración.	Representaciones sociales.
Contextualizaciones didácticas.	Sistemas simbólicos.	Lectura rápida.	Resolución de conflicto/ sistemas de apoyo.
Mediación tecnológica.	Estilos de vida/ Imagen personal	Desarrollo cognitivo.	Comunicación aúlica.

Los Datos Sabios (Data Wise) generada en la Escuela de Educación de Harvard (Boudett et al., 2013), esta metodología propone un sistema de reflexión para mejorar la práctica educativa. Consta de 8 pasos, a saber: 1) Organización para el trabajo colaborativo. Identificar actores y roles; 2) Construir el conocimiento previo de los datos. Me doy cuenta, me pregunto; 3) Descripción general de los datos. Focos al qué dirigirse. Cuál es el desafío; 4) Cavar los datos para identificar el problema; 5) Indagar la propia práctica. Demarcar el problema in situ; 6) Desarrollar un plan de acción; 7) Plan para evaluar el progreso; 8) Evaluar y actuar. En este esquema, las etapas 1-2 constituyen la fase de preparación; la 3-5 la fase de investigación y la 6-8, la de acción. Hasta el momento, esta metodología ha gozado de mucha receptividad y cuenta con resultados aplicables en diversas etapas del desarrollo escolar.

En esta metodología, los problemas se observan sin juzgar y la teoría tiene que conjugarse con la práctica para justificar su viabilidad. El equipo, se centra en un punto de acción y fija sus expectativas, teniendo como referencia que todos los estudiantes

merecen una educación y formación de calidad y pueden trabajar colaborativamente en ello. El desarrollo de esta metodología demanda que los docentes tengan una postura investigativa, construyan argumentaciones con base en evidencias, se conciban como generadores de intenciones positivas, se ajusten al protocolo con disposición para la escucha activa, ser fiel y disciplinado en el cumplimiento de los horarios y empoderarse en el principio gestáltico del aquí y ahora.

Reflexiones finales.

A lo largo de este texto nos dedicamos a mostrar los elementos que limitan y potencian la posibilidad de convertir el aula en un laboratorio simbólico de investigación. Como recordarán, ilustramos la cotidianidad de reuniones docentes llenas de novedades comparativas entre el ayer y hoy, cuando en realidad, la dicotomía, es solo una estrategia retórica para presentar a los interlocutores opciones que siempre han estado allí, pero que el desconocimiento de su existencia le ofrecen novedad. De manera, tal vez irónica, insistimos en que la novedad existe porque así la definimos y que lo verdaderamente necesario en el ejercicio de un aula renovadora es que despertemos del sueño de una cotidianidad repetitiva y en serie y nos abramos a una visión más emergente y movida, que deje la ignorancia educada de lado y cultive la creatividad como pasaporte hacia el mundo de la diferencia. En tal sentido, dejamos para el final una pregunta capciosa, pero necesaria. Se trata de concretar la existencia de esta aula. La pregunta es: ¿cómo llegamos a convertir el aula en ese territorio simbólico? Evidentemente el Docente, se constituye en alfa y omega de esta pretensión.

Este proyecto tiene fuertes dimensiones actitudinales que exigen cambios hacia la inclusión crítica del saber en la cotidianidad y al mismo tiempo, la disposición a prosumirlo. Se trata de entender que nuestro día a día está lleno de roles y teatros en los que fluimos con y en libertad y que al ejercer estos personajes generamos datos para hacer inteligible el mundo. El punto es que en nuestros teatros debemos resistirnos a guiones con contenidos que deben repetirse literalmente. Los invitamos a pensar en teatros con estructuras que se llenan con la comprensión crítica de la cotidianidad docente y que cobran vida al tenor de nuestros referentes teóricos, lo cual sugiere que la diversidad de lo que vivamos siempre va a estar caracterizada por la complejidad de nuestras miradas y soportadas en nuestra voluntad de acción. En este contexto, la investigación en el aula y desde el aula, ofrece un modo emergente de relacionarnos con la formación humana, ya que nos invita a reflexionar y difractar ideas con el objetivo en mente de formularnos preguntas inteligentes para descubrir, inventar o construir respuestas provocadoras.

Mirar el aula como un territorio simbólico implica pensarnos como generadores de respuestas pertinentes y colectivas. Así como no hay modo de investigar en soledad, tampoco se pueden mover las cuerdas del aula sin que sus actores se enteren. En tal sentido, les invitamos a cultivar nuestras diferencias, y reconocernos desde la diversidad para crear puentes inclusivos que encuentran en la investigación y la generación de conocimiento su expresión más fidedigna. Esto hará que vivir entre símbolos nos permita ir más allá de los bordes que la rigidez del pensamiento educativo ha sugerido y tras nuestros silencios, a ratos impuesto.

Referencias.

- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. In L. H. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161–194). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1742-2_9
- Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240–268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Barad, K. (2012). On Touching—the Inhuman That Therefore I Am. *Differences*, 23(3), 206–223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Bolívar, A. (2017). *Political Discourse as Dialogue: A Latin American Perspective*. Routledge. <https://market.android.com/details?id=book-AyE6DwAAQBAJ>
- Boudett, K. P., Elizabeth A. City, & Murnane, R. J. (2013). *Data Wise: A Step-by-step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning*. Harvard Education Press. <https://play.google.com/store/books/details?id=TAyPkQEACAAJ>
- Camacho, H., & Fontaines-Ruiz, T. (2004). Análisis de tópicos en textos de metodología de la investigación. *Encuentro Educativo*, 11(2).
- Camacho, H., Ruiz, T. F., & Urdaneta, G. (2005). La trama de la investigación y su epistemología. *Telos*, 7(1), 9–20.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. J. C. Sáez Editor. <https://play.google.com/store/books/details?id=Y0sZ8sjhgvOC>
- Fontaines-Ruiz, T. (2020). Institucionalización discursiva de la investigación. / Discursive Institutionalization of the Research. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(0), 176–188. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32858>

- Fontaines-Ruiz, T., & Camacho, H. (2016). Una metodología para generar modelos teóricos. In T. Fontaines-Ruiz & J. L. Martínez Rosas (Eds.), *Complejidad, Epistemología y Multirreferencialidad* (pp. 23–46). Ediciones de la Universidad Técnica de Machala.
- Fontanille, J. (2004). *Semiotica Del Discurso*. Fondo De Cultura Economica USA.
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399–414. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A., Freire, P., & McLaren, P. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Grebowicz, M., & Merrick, H. (2013). *Beyond the Cyborg: Adventures with Donna Haraway*. Columbia University Press.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València. https://market.android.com/details?id=book-0rN_CeTfjkEC
- Kaiser, B. M. (2014). Worlding CompLit: Diffractive Reading with Barad, Glissant and Nancy. *Parallax*, 20(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927634>
- Meylan, A. (2014). Epistemic Emotions: A Natural Kind? *Philosophical Inquiries*, 2(1), 173–190. <https://philpapers.org/rec/MEYEEA-3>
- Michaelian, K., & Arango-Muñoz, S. (2014). Epistemic Feelings, Epistemic Emotions: Review and Introduction to the Focus Section. *Philosophical Inquiries*, 2(1), 97–122. <https://doi.org/10.4454/philing.v2i1.79>
- Ouriques, E. V. (2015). A teoria da gestão ea emancipação psicopolítica do sujeito do autocontrole contínuo e dos balanços anuais. *Ágora de Heterodoxias*.

- Sehgal, M. (2014). Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. *Parallax*, 20(3), 188–201. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927625>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543–553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.007>
- Vigotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Ediciones AKAL.