



MEDIACIÓN PARA LA AUTONOMÍA. UNA EXPERIENCIA CRÍTICA DE DISEÑO CURRICULAR CON EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

César Gordillo Pech cesar.gordillo.pech@gmail.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

RESÚMEN

Se presenta una experiencia curricular de un Diplomado: Mediación para la Autonomía: Construyendo Comunidades de Aprendizaje, desarrollada de 2008 al 2009 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel Cuauhtépec, específicamente en lo que atañe a uno de los módulos (III). La experiencia constituye una *intervención o reflexión sistematizada de experiencias curriculares*, cuyo propósito fue explorar referentes teóricos que den cuenta de la relación que guarda el discurso con la práctica educativa con respecto al currículum. Con dicha intervención se buscó encontrar referentes en dos ámbitos: epistémico, referentes o nociones conceptuales que sustenten el trabajo para la intervención con el proceso de la construcción de un discurso y el proceso de la práctica educativa, y, metodológico, referentes o nociones conceptuales que orienten la formación en el marco de estos dos procesos. Los resultados plantean la necesidad de encontrar la articulación diferencial entre discurso y práctica, bajo la confrontación de la noción de discurso que incluye lo extralingüístico como parte del mismo, así como de delimitarlo con respecto del habla.

PALABRAS CLAVE

Currículum, discurso, práctica educativa, proceso formativo.





1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Díaz Barriga y Lugo (2003: 87), dos de los referentes teóricos y disciplinares del desarrollo curricular¹ que desde la década de los noventa han influenciado los trabajos de análisis teórico del campo, la formulación de propuestas de modelos curriculares, o la realización de reflexiones críticas sobre las propuestas para el desarrollo del currículo, son el constructivismo psicológico (enfoques psicogenético piagetiano y cognoscitivista principalmente) y las teorías críticas o de corte social (los enfoques críticos, las teorías sociales, la hermenéutica o la sociología de las profesiones, teoría de la reproducción, y ya en lo educativo, la pedagogía crítica).

Dichas autoras plantean, así mismo, que las influencias teóricas del primer enfoque han sido tan importantes que algunas de las principales reformas de la década, como por ejemplo, el cambio en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM entre 1995-1996, así como múltiples esfuerzos de investigación sobre procesos curriculares y de enseñanza- aprendizaje en las escuelas, son muestra clara de ello; por su parte, en cuanto a las teorías críticas, éstas han influenciado principalmente la producción de ensayos teóricos múltiples que abordan el campo de la teoría y desarrollo curricular desde una perspectiva contextualizada, social y política.

El punto medular del aporte del constructivismo al diseño curricular es sin duda, la primacía de la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, apoyado en su teoría sobre los procesos de aprendizaje del sujeto y el desarrollo psicológico en la construcción del conocimiento. Por su parte, las teorías críticas o de corte social han aportado al campo del currículo una perspectiva contextualizada, social y política, que ofrece una visión alternativa y crítica al tema del desarrollo curricular y a la introducción de innovaciones educativas (Díaz Barriga y Lugo, 2003, pp. 88-89).





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



El constructivismo se permeó también de esta perspectiva contextualizada, social y política pues, como lo ha planteado Díaz Barriga (2003, p. 52), uno de los cambios principales en la década de los noventa fue la emergencia de una visión constructivista centrada en el aprendizaje mediado por los otros y el abandono de la centrada en el individuo y los procesos intrapsicológicos, cambio provocado principalmente por la psicología sociocultural de Vigotski que llevó a la consideración del origen social de los procesos psicológicos superiores y, en específico, a mirar los contenidos curriculares como saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados, situando al docente como mediador de la construcción del conocimiento, e introducir la noción de comunidad de práctica donde los profesionales de un ámbito particular, aprenden y comparten conocimientos, lenguajes, creencias, etcétera.

Por su parte, Torres (2003, p. 175) ha documentado otra influencia afirmando que en la reflexión conceptual para el análisis de las prácticas y los procesos curriculares se encuentran trabajos que, orientados por la influencia de la teoría crítica han estudiado por un lado, las aportaciones de la teoría crítica relativa a los discursos y las prácticas educativas y, por el otro, la importancia de lo cualitativo para llevar a cabo la investigación de las prácticas y los procesos curriculares, teniendo los primeros como objeto de estudio la relación entre el pensamiento crítico y la investigación acción desde la dimensión curricular, mientras que los segundos, se han orientado a establecer la importancia de dicha metodología para el análisis del currículo.

Pues bien, podemos distinguir aquí tres momentos importantes en el abordaje del currículum: lo intrapsicológico, lo contextual, social y político, y finalmente, el estudio del discurso y la práctica educativa. Es en este último movimiento donde se ha dado mayor énfasis a lo político, impulsado esto por la crítica a la lógica de control subyacente a la racionalidad técnico-instrumental de la modernidad, y su consecuente construcción de teoría como un sistema fijo, unitario y cerrado sobre sí mismo, es decir, *atemporal*.





Ello en el contexto de la constante emergencia de crisis propia a la sociedad capitalista contemporánea. Para la superación de dicha “racionalidad curricular” (Díaz Barriga, 2003), en el sentido de orientar la acción curricular únicamente hacia fines técnicos centrados en estos intereses subyacentes a los programas de estudio (fines de control), el giro lingüístico de la Filosofía devenido con la posmodernidad, iniciado por Saussure y consolidado por el segundo Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*), ha sido el punto de apoyo principal para dicha superación.

A partir de esta relación filosofía - pedagogía, en la década pasada se plantea que la teoría y campo de la educación se encuentra atravesado por la paradoja de abandono del sujeto y un nuevo retorno a él (en la coyuntura modernidad - posmodernidad), por lo que el tema del sujeto sigue siendo central para dicho campo, que funge tanto como obstáculo como posibilidad en los planos epistémicos, teórico y de los procesos y prácticas, en los discursos pedagógicos (de Alba, 2003). De lo que se deduce que, si en la relación educación – sociedad, el tema del sujeto pasa necesariamente por el campo curricular pues todo currículo opera para la formación de un determinado tipo de sujeto y sociedad, se hace necesaria la de-construcción y resignificación (de-re-construcción) del discurso educativo, el sujeto y lo social, a fin de superar el centramiento en el que el discurso moderno ubicó el sujeto en el contexto de una sociedad también unitaria y cerrada sobre sí misma, a saber, la sociedad como un sistema centrado.

Partiendo de la máxima de que la realidad es discursivamente construida y los sujetos son tales en función del discurso, el abordaje para el estudio de lo educativo es el campo de la significación, el discurso, entendido en el marco del juego del lenguaje del segundo Wittgenstein: “La hipótesis básica de un abordaje discursivo es que la mera posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de cierto campo de significación el cual pre-existe a cualquier factualidad inmediata” (Laclau, en de Alba 2003).





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Así llegamos a un nuevo campo teórico de lo educativo y, por supuesto, del currículum: el análisis (crítico y/o político) del discurso, bajo la premisa de que todo campo teórico es un campo de significación constituyente del juego de lenguaje o discurso, que se define en el plano ontológico-discursivo a partir del cual se comprende y construye la realidad. Dicho campo se ha ido conformando desde la década pasada, principalmente, con las importaciones teóricas de autores como Derrida, Laclau, Lacan y Zemelman, entre otros. Es en este último movimiento donde sobresale, en el campo del currículum, la obra de Alicia de Alba, quien con su proyecto Currículum y Siglo XXI (De Alba, 2007), ha podido ubicar el abordaje discursivo para lo educativo, en la posmodernidad, es decir, en la semiosis de la discursividad posmoderna.

De acuerdo con Díaz (en de Alba, 2007, pp. 26-27), para de Alba “no se puede comprender el currículum al margen de la sociedad, del tiempo y el espacio. Las reglas que subyacen al currículum son espacio-temporales: algo se selecciona, se organiza y se distribuye en el tiempo”. En otras palabras, el currículum obedece a reglas de significación que sostienen un determinado sistema, un orden social, un orden del conocimiento, que para el caso de la posmodernidad dominante es un orden tejido alrededor de la identidad global que, en realidad, es de desigualdad social cuyo referente básico (de significación) es la ausencia o soledad.

Por ello, la “nueva naturaleza” del conocimiento en la posmodernidad es la acción, *performance* o pragmática que, en una sociedad en crisis estructural generalizadaⁱⁱ (CEG) en la coyuntura de la modernidad – posmodernidad o tránsito de la unidad a la diversidad, donde es emergente una sociedad pre-formativa, carente de unidad e identidad, con límites borrosos, inidentificables, donde el horizonte social se ha vuelto abstracto, donde precisamente la hibridez y la abstracción es el nuevo principio de articulación de lo social, que se legitima en la acción (Díaz, en de Alba, 2007). De ahí la ausencia de causas y proyectos con contenidos y que apunte a una utopía o ideal que tenga vigencia concreta y no como algo abstracto e irrealizable.





De ahí que la pregunta fundamental explícita e implícita que orienta el trabajo de esta autora es: ¿cómo hacer un trabajo curricular en la condición posmoderna reconociendo que la sociedad vive en una crisis estructural generalizada y que se refleja en proyectos y utopías sin contenidos concretos de futuro con posibilidad de vigencia real? Con lo que hemos venido revisando hasta aquí, en esta brevísima síntesis del estado del conocimiento en el campo del currículum, estamos claro que la respuesta a la pregunta anterior se juega entre la deconstrucción y reconstrucción del discurso en relación a la práctica, lo que nos definió los dos grandes ejes de la intervención curricular que aquí reportamos: discurso y práctica educativa.

2. DELIMITACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

De acuerdo con lo anterior, planteamos una experiencia de trabajo curricular que duró más de dos años desde su concepción, planeación, diseño y ejecución, y cuyo propósito fue explorar referentes teóricos que den cuenta de la relación que guarda el discurso con la práctica educativa con respecto al currículum.

De acuerdo con Díaz Barriga (2003), la experiencia se inscribe en el rubro de *intervención o reflexión sistematizada de experiencias curriculares*, que dicho autor define como una de las tres posibilidades en la investigación curricular, pues dicha categoría posibilita una articulación entre casos prácticos y fundamentos conceptuales de los mismos. Con esta intervención, básicamente buscamos encontrar referentes en dos ámbitos: epistémico, referentes o nociones conceptuales que sustenten el trabajo para la intervención con el proceso de la construcción de un discurso y el proceso de la práctica educativa, y, metodológico, referentes o nociones conceptuales que orienten la formación en el marco de estos dos procesos.





En cuanto a la perspectiva teórica, este trabajo se inscribió en los referentes siguientes: primero, el constructivismo centrado en el aprendizaje mediado por los otros, especialmente de la psicología sociocultural de Vigotski, pues aquí se mira los contenidos curriculares como saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados, situando al docente como mediador de la construcción del conocimiento, y se introduce la noción de comunidad de práctica, en este caso, de una comunidad de aprendizaje; segundo, en lo que se refiere a la práctica, de acuerdo con Torres (en Díaz Barriga, 2003), la perspectiva sobre el currículum que se tuvo en el presente trabajo, puede ser ubicada tanto dentro de la llamada dimensión del currículo como representación de la acción, como de la dimensión del currículum como acción interactiva y construcción, pues el diseño curricular apuntó hacia la reflexión conceptual sobre el análisis de las prácticas indicando las líneas teóricas y formas metodológicas para la investigación de las prácticas y los procesos curriculares.

Las nociones teóricas de las que partimos fueron:

- 1) Discurso, definido como pensamiento lógico-verbal mediante el cual el sujeto, basándose en los códigos del lenguaje, es capaz de rebasar los marcos de la percepción sensorial directa del mundo exterior, reflejar nexos y relaciones complejas, formar conceptos, elaborar conclusiones y resolver problemas teóricos complicados (Luria, 1991, p. 25);
- 2) Práctica educativa, tomada no solamente como el actuar sobre la realidad, sino como praxis histórico-social que tiene una función activa como nexo articulador entre los distintos niveles de la totalidad histórica (Zemelman, 1983: 45), es decir, como práctica política.
- 3) Currículum, definido en dos sentidos: primero, a partir de la concepción de Orozco (en de Alba, 2003, pp. 438-439), “una noción amplia de currículum que reconoce la articulación entre dimensión social amplia y la orientación o





tendencias educativas que se estructuran en propuestas académicas, las cuales son el resultado de una combinación de elementos contextuales,

sociales y culturales en movimiento, es decir, con historicidad. Estos elementos se anudan en la relación currículum-sociedad, relación teórico educativa y ángulo de observación y análisis de programas curriculares. Un programa curricular es, a la vez que una propuesta, una apuesta de formación y carta de juego, por lo mismo, es una posibilidad de jugada curricular, formalizada, organizada conceptualmente en tanto que utiliza nociones y conceptos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación al justificar una intencionalidad curricular. Al mismo tiempo, es una propuesta o proyecto porque posee potencialidad de direccionalidad, de la intencionalidad, del sentido educativo y formativo de los sujetos que cursan los programas curriculares en contextos y temporalidades particulares”. El segundo sentido estuvo acorde con la noción de práctica educativa y el interés de la presente intervención; así, currículum se entendió como proceso y práctica, es decir, como una construcción o creación activa de profesores y estudiantes, que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela, una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados; por lo tanto, sus contenidos y sus formas se ubican en el juego y expresión de diversos intereses y no como objeto estático y, en ese sentido, determinado por los contextos en los que se configuran y expresan las prácticas educativas (Torres, en Díaz Barriga, 2003).

- 4) Formación, entendido como proceso formativo, es decir, transformación de la práctica teniendo como mediación el discurso lógico-verbal.





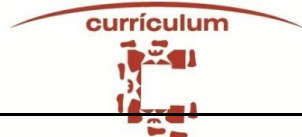
3. LA CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL DIPLOMADO

Para la dimensión que se intentaba alcanzar: la construcción de un discurso y proyecto históricos, hace falta algo más que un enfoque [constructivista](#) que responda a las necesidades, intereses y orientado a la solución de problemas de la vida práctica de los participantes para que éstos pudieran obtener un aprendizaje realmente significativo, no sólo individual sino social en el sentido de aprender a trabajar colaborativamente; es decir, algo más que un diseño donde el “aula” estuviera abierta hacia lo social: asumir que la nueva realidad de trabajo educativo son las comunidades de aprendizaje. Quedarse en el ámbito del diseño de un proyecto “pragmático”, implicaba dejar de lado el marco de la formación que se pretendía.

De ahí que la propuesta de Paulo Freire (1966) delineada en su *Pedagogía del oprimido*, permitió no sólo un marco, sino pensar el proceso formativo, entendido como transformación de la práctica teniendo como mediación el discurso lógico-verbal, como “acompañante” del diseño curricular del diplomado. Por tal razón, el eje transversal del mismo: el aprendizaje de la autonomía, considerado como proceso formativo supuso desde su inicio, lo que bien podría llamarse, a falta de un nombre más apropiado, la “reelaboración del discurso y la práctica educativa para conformarlos en un discurso y práctica históricas”ⁱⁱ, pues el resultado final del diplomado debía apuntar a la construcción de comunidades de aprendizaje, nueva realidad de la educación. Dicha “reelaboración” sería traducida en la construcción de un discurso y la práctica orientados por un proyecto de trabajo histórico que impulsara esta apertura hacia otra historia por escribirse a la salida del diplomado.

Con estos principios, el diplomado se segmentó en tres etapas de trabajo, y en cuatro módulos de trabajo: Reflexión de la práctica educativa, Aprendizaje autónomo, Asesoría y Tutoría.

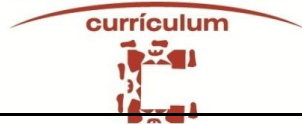




Las etapas fueron: I. Etapa Perceptiva, momento de revisar la praxis del estudiante y el docente de forma colaborativa o colegiada; II. Etapa Analítica, momento de contrastar la revisión anterior, a la luz de las líneas teóricas que sustentan el modelo de autonomía no sólo de la universidad, sino de las teorías que apuntan a dicha formación; III. Etapa de Planeación, momento de: a) escribir el discurso que diera cuenta del proyecto personal de trabajo (proyecto histórico), recuperando la revisión de la práctica alcanzada en el I Módulo, iluminada por los referentes teóricos del II Módulo, es decir, dicho proyecto intentó impulsar la transformación del participante, aunado al hecho de que éste asumiera: b) actitudes proactivas y c) opciones globales por el trabajo autónomo.

En otras palabras, la revisión de la práctica que se propuso en el primer módulo se abordó desde la categoría *acción* a través de instrumentos elaborados para que el participante descubra por sí mismo, mediante la problematización de su práctica abordada como acción, pero desde la *investigación* de su lógica interna. En la etapa analítica o segundo módulo, se ofrecieron las líneas teóricas del trabajo autónomo, que los participantes emplearon como referentes para re-estructurar su acción. El resultado de la etapa fue el paso de la percepción de la práctica tenida en la etapa anterior, a la formulación de la lógica interna con la que se despliega la misma, abordado esto como discurso lógico-verbal. Los instrumentos trataron de ayudar a que el participante abordara el análisis de su práctica para organizar las *constantes de estructura lógica* en: organización, sentido, fundamentos, actitud y opciones (interrelacionadas entre sí), que orientan aquella, en un discurso lógico el cual permitiría dar una explicación que ayudaría a que el participante comprendiera aquello que necesita cambiar, implicándolo a él mismo (actitudes y opciones), y no como una simple función de trabajo. Finalmente, la tercera etapa o tercer y cuarto módulos, cerraron el círculo epistemológico, postulando una transformación de la práctica. El proyecto en último término fue el que orientaría la transformación de la práctica educativa, la que a su vez contempla la redefinición de su concepción curricular.





4. Fundamentos y diseño curricular del Módulo III: Asesoría

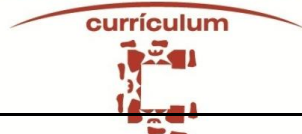
Este módulo también se denominó *construyendo un proyecto histórico* y tuvo como punto de partida la planeación educativa que constituyó una síntesis de la construcción teórica que el participante desarrolló al final del módulo 2. Se trató de recuperar precisamente de la planeación educativa, los grandes elementos específicos que se encontraron subsumidos en ella y que conformaron el Proyecto histórico de trabajo de Asesoría.

El propósito del módulo 3 fue la elaboración de un proyecto de trabajo de *dimensión histórico-social*, en el sentido de apertura o proyección de la acción pedagógica a las grandes problemáticas que son parte de la sociedad global, en tanto abstracciones que tienen que ver con el *desarrollo histórico* seguido por dicha sociedad y que no se limitan a problemas particulares de personas, grupos o instituciones, pues éstos en realidad son efecto de aquellas. Ejemplo de estos temas históricos son: la violencia, la hegemonía cultural, la globalización, la modernidad, el consumismo, la posmodernidad, la deuda externa, etc.

El proyecto histórico fue el camino para pasar de una acción pedagógica que se venía realizando en la realidad de forma directa y que respondía a un conocimiento sensitivo de la misma, a otra que pretendió alcanzar la dimensión de *práctica histórico-social*, mediado por el discurso lógico-verbal, recuperando la mediación del marco teórico de autonomía o conceptualización de la práctica construida en la etapa analítica. Es decir, con el proyecto histórico se buscó que acción pedagógica se transformara en práctica histórico-social. Insistimos que esto se alcanzó por la construcción de un discurso lógico-verbal.

El fundamento del módulo descansó en dos grandes ejes organizadores: *eje ontológico* y *eje epistemológico*. El eje ontológico se refirió a la búsqueda de significados sobre lo qué es un proyecto. Por su parte, el eje epistemológico se refirió a la construcción práctica de la dinámica del proyecto de trabajo, que trató de ser guiado por la pregunta:





¿cómo elaborar un proyecto? Epistemológico porque buscó construir caminos (cómos) individuales o grupales, que indicaran cómo *actuar-en-el-mundo*.

El primer eje consideró el momento del pensar y el segundo, el actuar. Es aquí donde la noción Mediación, entendida como el punto que articula el ser con el actuar, punto como espacio donde el sujeto tiene la posibilidad de innovar y transformarse. Así, el proyecto fue entendido en este tercer módulo como un lenguaje escrito en un discurso lógico – verbal que se construyó en la dialéctica o tensiones entre el ser y el actuar. En consecuencia, en cada sesión del módulo se buscó alcanzar dos tipos de productos: uno reflexivo, relativo a la construcción de significados que fueran articulando el discurso lógico-verbal y, otro metodológico, relativo a la construcción de una nueva práctica.

Cada sesión estuvo organizada para elaborar un paso del proyecto y, por consiguiente, un instrumento de trabajo. La lógica completa de este recorrido integró tres grandes momentos generales para la elaboración de un proyecto y que dan pie para los tres momentos de la metodología de trabajo de las sesiones mediante las cuales se elaborará el proyecto. Dichos momentos fueron:

1. **El enfoque histórico**, miró la acción pedagógica como un proceso que partió de la voz del educando y el educador pero dimensionados en el campo ontológico, buscando orientar el trabajo como proceso formativo.
2. **Tematización histórica** en grandes líneas constantes que ‘atravesaron’ todas las agrupaciones de datos significativos que se hicieron en la etapa perceptiva, y que se unieron entre sí en un Tema (siguiendo la lógica de temas generadores de Paulo Freire), por el conflicto que generan y la capacidad de creación de una historia nueva. Por ello, la tematización también puede ser entendida como una gran problematización histórica.





- 3. Programación histórica del proyecto** para dar una respuesta sistemática a esos desafíos, a través del diseño de una situación previa, objetivos y etapas de trabajo. Con la programación se intentó pasar de la acción como función a la acción como un proceso de trabajo: práctica histórico–social.

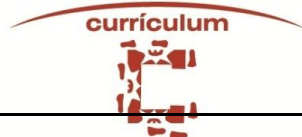
4. Conclusiones

Al término de la experiencia, tenemos más preguntas que respuestas. En el marco del juego discurso – práctica educativa, la conclusión de este trabajo confronta la definición de discurso como “configuración de *elementos lingüísticos y extralingüísticos*, articulados de manera estructural, que constituyen un *campo de significación*, un sistema *abierto*, en el cual el significado de cada elemento se define por su *uso* en el juego del lenguaje al que pertenece, que se constituye por medio de las reglas del juego que establecen los mismos jugadores” (de Alba, 2007, p. 44).

Lo anterior por la siguiente cuestión que atañe a la práctica inserta en una realidad: si lo extralingüístico es parte de lo lingüístico, ¿qué papel queda para lo epistemológico entendido como conocimiento de la realidad?, segundo, si sólo puede darse cuenta de la realidad por un lenguaje que la antecede y, en ese sentido, todo discurso es una formación histórica, afirmación con la que estamos de acuerdo, ¿de qué manera el conocimiento de la realidad puede abrirse a lo nuevo, a lo no dado?, es decir, ¿toda creación de lo nuevo es un acto significativo que se asemeja a la invención?

Nos parece que encontramos aquí una problemática que atañe a cómo se entiende la categoría discurso. Si por discurso se entiende lo mismo que lo extralingüístico, implica que la formación del mismo sea una derivación de la acción como lo piensa el constructivismo clásico, especialmente Piaget.





En ese sentido, pensamos que la noción de discurso tiene que alcanzar una articulación diferencial con la práctica que permita responder a estas preguntas. Nos parece que la incorporación de la categoría habla puede servir para su delimitación.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2000). *Diccionario de Filosofía*. México. Fondo de Cultura Económica.
- De Alba, A. (2003) (Comp.). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre la fuerza de la imaginación*. México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – Plaza y Valdez Editores.
- Díaz Barriga, A. (2003) (Comp.). *La investigación curricular en México: La década de los noventas*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Gómez de Silva, G. (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Instrumentos de la Etapa Perceptiva (1992). Seminario de Planificación. Colombia. Universidad Javeriana.
- Luria, A. R. (1991). *Lenguaje y pensamiento*. México. Ediciones Roca.
- Vela, J. A. Compilador (1991). *Manual del acompañante*. Seminario de Planificación. Colombia. Universidad Javeriana.
- Zemelman, H. (1983). *Historia y política en el conocimiento*. México. UNAM.

