

Educación y docencia para el siglo XXI: el aula como un espacio de socialización

ANITA BARABTARLO ZEDANSKI*

RESUMEN: El artículo presenta la síntesis de una investigación de carácter cualitativo en el campo de la formación docente, iniciada en 1998 en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La interrogante principal que se plantea se refiere al sentido, intención y significado de educar desde, para y en el siglo XXI a partir de una pedagogía sociocrítica que contemple al sujeto y su historicidad en la relación con el conocimiento a partir de la construcción individual y social del mismo. Se abordan las implicaciones del trabajo docente en el aula como espacio de socialización y construcción de cultura y se proponen dos estrategias metodológicas en la construcción del conocimiento, como lo son la historia de vida y el diario de campo.

ABSTRACT: The article provides a summary of qualitative research in the field of teacher training, begun in 1998 at the Center for Basic Research of the UNAM Political and Social Science Faculty. The main question raised refers to the meaning, intention and significance of education since, for and during the 21st century on the basis of a socio-critical pedagogy that contemplates the subject and his historicity in the relationship with knowledge on the basis of the individual and social construction of the latter. The article explores the implications of classroom teaching as a sphere of socialization and construction of culture and proposes two methodological strategies in the construction of knowledge: life history and field diaries.

Palabras clave: educación, docencia, historia de vida, diario de campo.

Key words: education, teaching, life history, field diary.

* Profesora-investigadora adscrita al Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una síntesis de aspectos teóricos y metodológicos de una investigación cualitativa en el campo de la formación docente, que se inició en 1998 y cuyos resultados se han documentado en revistas especializadas a nivel nacional e internacional.

Se describe la problemática de lo que implica educar en una sociedad posmoderna marcada por lógicas de complejidad. Se aborda el papel de la universidad en el siglo XXI en relación con la formación de recursos humanos, su contribución al desarrollo del pensamiento a partir de la construcción de nuevas categorías, teorías y metodologías que posibiliten formar al futuro profesional a partir de una cosmovisión que abarque la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

En este sentido, se abordan las implicaciones del trabajo docente en el aula como un espacio de socialización y construcción de cultura desde una práctica docente, que contemple la historicidad del acontecer del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los sujetos implicados en él: docentes y alumnos.

Se propone la utilización de estrategias metodológicas como el diario de campo y la historia de vida, como herramientas que propician una socialización caracterizada por rupturas e integraciones y que posibilitan incorporar desde la vivencia misma lógicas de complementariedad en la relación con el conocimiento, a partir de una construcción individual y social del mismo.

LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

Como lo plantea López García (2005):

El siglo XXI en sus inicios, se caracteriza por representar una era de transición entre las formas de pensamiento que interpretaron y se prepararon para vivir en las condiciones de un mundo dicotómico y bipolar, caracterizadas por propuestas de transformación dirigidas desde el Estado y una nueva era que se plantea formas de vida y de interpretación del mundo capaces de complementar y reunir bajo categorías de carácter universal, las distintas maneras de proyectar los sistemas de convivencia social, de valores objetivados humanos, bajo la égida de la misma sociedad.

Este siglo se inicia con crisis de diversa naturaleza que siembran incertidumbre y desasosiego en la sociedad civil y la sociedad política. Se identifica lo que no se desea, pero los proyectos a futuro no se plantean de manera suficientemente clara y concreta. De aquí que la educación tenga sobrecargadas sus tareas en la formación de los nuevos ciudadanos, así como de los futuros dirigentes en los diversos ámbitos de la vida social.

Una vez más estamos ante lo nuevo, lo inédito, que lleva a una pregunta central: ¿cómo incluirse desde un proyecto educativo en la complejidad de un mundo globalizado?

La interrogante que se plantea se refiere al sentido, la intención y el significado de educar desde, para y en el siglo XXI a partir de una pedagogía sociocrítica que contemple al sujeto desde su historicidad. ¿Cómo y a partir de qué cosmovisión el ciudadano latinoamericano y mexicano del siglo XXI deberán incorporarse a la sociedad para influir en el futuro de la misma? ¿Qué papel juega la educación en este proceso de construcción de una cosmovisión? ¿Cuál sería el

sentido, la intención y el significado de la práctica docente en el aula como espacio de socialización en la conformación de esta cosmovisión?

Desde el centro de la ilustración, pero ahora de la construcción de las teorías de y acerca de la posmodernidad, en la universidad latinoamericana se lee y se interpreta, entre otros, a Edgar Morin y su sociología de la complejidad.

En sus libros *Educación para la era planetaria* y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin realiza un análisis crítico y minucioso de los deplorables procesos de “boba-lización”, a partir de la elaboración de programas muy bien elaborados para producir poblaciones dóciles, manejables, alienadas, carentes de herramientas intelectuales para conocer e interpretar el mundo. Busca y encuentra propuestas pedagógicas para humanizar y contribuir a desalienar a los habitantes del siglo XXI.

Desde la necesidad de resignificar el papel de la teoría y el método del pensamiento, su propuesta muestra cómo cada ciudadano puede ser investigador de su realidad interna y externa para constituirse en “arquitecto de su propio destino” y, por ende, del destino compartido, tal como lo anunciaron Paulo Freire, desde su pedagogía dialógica y concientizante, y Antonio Gramsci, desde su categoría del intelectual orgánico.

En los textos citados, Morin afirma que la formación escolar, universitaria, profesional, nos hace ciegos políticos y nos impide asumir nuestra condición necesaria de ciudadanos de la tierra. Nos priva de métodos para comprender, enfrentar y resolver situaciones propias de un mundo complejo que incluye a la vida cotidiana. Un mundo en el que se dan situaciones en las que coexisten el orden y el desorden, el desencanto, el determinismo y el azar, y en el que prevalece la incertidumbre. En este sentido, prevalecen las sensaciones de confusión e ignorancia. El llamado es hacia la urgencia de recuperar la

capacidad de asombro y la lucidez a través del método del pensamiento complejo.

Ante esta situación, el desarrollo individual y social requiere de la ampliación de la autonomía de los sujetos y la participación comunitaria, local y hasta planetaria. Más libertad, más comunidad, menos ego, menos egoísmo (Minujin, 2005).

Desde esta sociología de la complejidad, toca al trabajo académico problematizar y repensar la categoría del subdesarrollo atendiendo a su multidimensionalidad, no como certidumbre histórica sino como probabilidad incierta.

Compete a la universidad, como espacio plural de debate y construcción de conocimientos, plantearse los grandes problemas de la cultura y del devenir social; generar un espacio que posibilite el planteamiento de preguntas necesarias, y encontrar nuevos problemas y nuevas respuestas en torno al análisis del desarrollo económico, social y cultural del entorno del cual forma parte. Hoy más que nunca se hace necesaria la formación de profesionales capaces de construir conocimientos a partir de formas cooperativas de relación.

Desde una mirada de resignificación a la problemática sociohistórica del subdesarrollo, desde sus componentes multidimensionales, la universidad del siglo XXI requiere plantearse y desarrollar proyectos innovadores que provean de sentido y significado a las acciones de los sujetos en la docencia y la investigación, y que respondan a las exigencias del momento histórico actual: una sociedad compleja, aparentemente caótica, para crear un mundo en el cual el sujeto es protagonista, un sujeto de la historia desde el cual se define el futuro de los acontecimientos.

La innovación en la educación, en el sentido de conformar una cosmovisión del ciudadano del siglo XXI, supone procesos de socialización en el aula inscritos en una revaloración del papel del docente, en los que se destaque el papel

protagónico de los estudiantes y en los que se consideren los aspectos humanos del aprendizaje, manteniendo y recreando la comunicación y fomentando la participación activa de los sujetos del proceso, revalorando el trabajo en el aula como actividad práctica e intelectual.

LA SOCIALIZACIÓN EN EL AULA

El sentido del proceso de socialización en el aula se ha venido orientando a la reproducción de las representaciones sociales hegemónicas de la sociedad. Es decir, a la reproducción cultural de los modos de ver, entender y ser en el mundo. Así se conoce (aprehende) desde lógicas y objetivos de poder —de determinación y validez—, de apropiación del mundo. Lógicas que condicionan formas de pensamiento uniforme, cerrado, acabado y de exclusión (lo que se debe y puede conocer).

Ahora bien, las interrogantes que surgen en función de una socialización que apunte hacia la conformación de conciencia del ciudadano del siglo XXI, desde el reconocimiento de la singularidad y la diferencia, son las siguientes:

¿Cómo y desde dónde desmitificar nuestro aprendizaje de los primeros años, inscrito en el distanciamiento y la fragmentación y la identificación de la necesidad como única y hegemónica? ¿Qué concepto de realidad aprendimos? ¿Con qué lógica aprendimos a vincularnos con el concepto de realidad (sujeto-sujetado)? ¿Cómo y cuándo aprendimos a relacionarnos desde una lógica de la parcialidad? ¿Qué significado tiene la organización del trabajo en el aula para promover un proceso de socialización de rupturas y de conformación de nuevas miradas para observar, conocer y apropiarse de la realidad? ¿Cuál es el papel de la historia de vida y el diario de

campo como estrategias cualitativas empleadas por el docente en el aula, para promover una socialización que ayude a la conformación de un universo de sentido desde lógicas de complementariedad? ¿De qué manera la historia de vida y el diario de campo que se concretan en textos escritos y dialogados, ayudan a moverse a otras formas de socialización? ¿Cuál es el papel de la subjetividad en este proceso?

En este contexto, el aula se convierte en un espacio de construcción de cultura, de desarrollo y aprendizaje cuyo sentido fundamental es la conformación de la perspectiva dialógica, desde la cual los sujetos problematizan y transforman su práctica desde la mirada de la subjetividad. En este sentido, Vigotsky aporta su concepción de un sujeto global inmerso en una historicidad y capaz de trascenderla en tanto se transforme a sí mismo y pueda incidir en la transformación del mundo. Su elaboración de la subjetividad se conforma mediante un proceso complejo de interrelación de factores externos e internos en un contexto de interacción. En su modelo educativo plantea la constitución de la subjetividad entendida como una capacidad de autorregulación, definida como una forma reflexiva de conciencia a la que el autor caracteriza como “contacto con uno mismo” (Rivière, 1997).

El significado primordial de la socialización promovida en el aula, comprende el conocimiento del sujeto como una construcción mental individual y colectiva mediada por el lenguaje. El conocimiento que se genera y circula es un constructo que surge desde una diversidad de prácticas y contextos situacionales.

La socialización promovida tiene la intención de llevar a un reconocimiento, toma de conciencia y transformación de las lógicas con las que aprendimos a relacionarnos con el conocimiento, es decir, “aprender a desaprender” y en el

mismo proceso ir construyendo otras lógicas de carácter incluyente, participativo y holístico.

En el proceso de socialización, el docente está aprendiendo permanentemente en su acción, apoyando en la construcción de estrategias para aprender y trabajar con lógicas de relación con el conocimiento, que permitan reconocer los apegos a formas tradicionales aprendidas y sus posibilidades y momentos de ruptura para acceder a otras maneras de pensar y conocer la realidad.

La práctica docente involucra a los sujetos docentes y alumnos como protagonistas de su propia historia de aprendizaje. Los sujetos se responsabilizan de su propio proceso formativo y se comprometen en las acciones a llevar a cabo en el trabajo individual y colectivo que se genere en el aula.

La epistemología planteada desde la visión cualitativa para estudiar, comprender e incidir en la realidad de los procesos formativos, rescata la legitimidad de los procesos de creación de pensamiento considerando la expresión del sujeto como un proceso complejo e inacabado de construcción. Esta epistemología legitima la singularidad como factor primordial en la producción de conocimiento y retoma al yo como sujeto cognoscente, reconociéndolo como parte esencial del proceso en el reconocimiento de su subjetividad.

LA HISTORIA DE VIDA

El uso en el aula de la estrategia cualitativa de la historia de vida permite reflexionar sobre los caminos recorridos y saber a cuáles regresar sin olvidar lo que en ellos hemos recogido. Permite recuperar la experiencia por medio de la indagación del recuerdo desde el aquí y el ahora. ¿Cómo organizamos los recuerdos?

El constructivismo en su connotación narrativa permite alumbrar nuestra representación del mundo y aun de nuestra propia identidad, que lejos de corresponder con una descripción estática de la realidad, suponen el recuento de la historia viva, desde dos o más versiones de una misma historia.

Cada sujeto, que además es un sujeto protagónico, tiene para sí un relato de su propia vida y además cuenta historias, todas verídicas, que desde su interpretación conforman su biografía.

La estrategia de la historia de vida consiste en agrupar y analizar por medio de preguntas los recuerdos que van dejando huella en el individuo. Recordar la experiencia y narrarla desde una lógica de reconstrucción, primero escribiendo y después dialogando en un proceso de socialización, que posibilita a la vez una toma de conciencia.

A partir del recuerdo de lo cotidiano se construye grupalmente una nueva historia que da una nueva versión de la realidad. Las historias se ponen en un espacio común, se consensan algunos aspectos significativos que se rescatan desde las diferencias y la singularidad de cada uno de los sujetos. Surgen interrogantes que se engloban y se plantean hipótesis que desde la perspectiva cualitativa son momentos de producción de ideas.

Este proceso tiene sentido desde una socialización dialógica-dialéctica. Es decir, la reflexión de las formas de socialización es de carácter permanente, en el afán de entendernos como sujetos en un contexto que dé coherencia significativa a la experiencia y a las intenciones.

Así, en el proceso formativo en el aula, vamos tomando conciencia de la referencia paradigmática que orienta a nuestras acciones; de las lógicas desde las que hablamos y somos escuchados; de la necesidad de replantear los vínculos con uno mismo y con el otro; nos desplazamos del lugar aprendido

del “concesionario autorizado de la verdad”, cambiando la mirada (Bordieu se refiere a una revolución de la mirada), de nuestra imagen internalizada de la institución educativa y del trabajo en el aula; de la relación maestro-alumno y de los alumnos entre sí; del proceso de enseñanza-aprendizaje; del rol y funciones del docente como un intelectual orgánico que prepara al futuro ciudadano para incorporarse a su país y a la sociedad según la concepción de conciencia posible propuesta por Goldman (1975).

EL DIARIO DE CAMPO

El diario de campo como herramienta de investigación permite observar y analizar la realidad, y se conforma en espejo. Posibilita la lectura hermenéutica de la realidad. Se observa, se registra, se lee, se dialoga y reflexiona sobre el proceso mismo de las observaciones, incluyéndose el sujeto como parte de la misma realidad. La investigación se ocupa de elaborar cuadros interpretativos amplios y flexibles, cuya finalidad consiste en clarificar, articular e iluminar la visión y percepción de los fenómenos sociales.

Así, el diario es un texto biográfico, y la lógica de su construcción revela la lógica de la relación de los sujetos con el conocimiento y con el afecto. Se registran experiencias, significados y presencias. Recupera la historicidad como lógica de descubrimiento y posibilita un lenguaje constituyente para aprender a mirar, esto es, lograr un desplazamiento de la mirada y poder así captar desde la subjetividad el devenir del sujeto en el mundo y el mundo mismo.

El diario es un caleidoscopio de subjetividades. La acción permanente de percibir y tomar conciencia de los referentes en los que nos hemos formado y que conforman la plataforma

desde la cual miramos lo que vemos, está presente en el proceso de construcción del mismo. Como sujetos somos inteligibles en la medida en que sea inteligible el proceso social en el que se desenvuelve nuestra existencia.

Así, problematizamos de manera diferente porque nuestros referentes, intereses, lugares desde donde pensamos y venimos son diferentes (contextos socioculturales).

El proceso de socialización a partir de la escritura, la reflexión y el diálogo del diario de campo, se convierte en un espacio de intercambio de miradas orientadas en un principio por la necesidad de despertar, la necesidad de entender a partir del “yo conocedor”, el significado que desde la subjetividad le damos a nuestras vidas y a nuestro hacer profesional.

A partir de los registros en el diario de campo, se aumenta la capacidad de observación, de escribir y reflexionar sobre lo escrito, así como la capacidad empática de la aceptación de la diversidad. Las observaciones, lejos de ser externas, son autorreferenciales.

El tiempo y el espacio dedicados a la lectura de los diarios de campo significan momentos de intimidad colectiva, de estar con los otros, desde el nosotros.

Escribir sobre las experiencias es un proceso complejo, ya que se refiere a la resignificación del existir, del vivir de cada sujeto. No sólo se comunica contenido sino también una manera singular de vivir, pensar y sentir el mundo y que se comparte para ser fuente de conocimiento y aprendizaje.

Es a través del lenguaje como se logra penetrar en los marcos de significado de los sujetos y es por el mismo lenguaje que se hace posible la construcción de nuevos significados. La comprensión de las acciones propias y de los otros es posible porque los significados se comparten.

Varios han sido los espacios formativos que han posibilitado la aplicación de esta metodología con la que la autora

ha venido trabajando desde el año de 1981 en el campo de la formación docente. Cabe mencionar que cada experiencia formativa ha significado una serie de nuevos aprendizajes, cuyo sentido ha sido el de enriquecer la práctica como formadora de docentes.

En el contexto de este artículo, a continuación ilustro con un ejemplo que refleja mi propia experiencia al impartir el módulo de Investigación Cualitativa en el magíster de Psicología Educacional de la Universidad de Santo Tomás, en Santiago de Chile en el año 2006.

Lo que sigue refleja el trabajo con las estrategias cualitativas de diario de campo e historia de vida. El aprendizaje en esta perspectiva es vivencial. Se parte de la práctica, de la vivencia.

A continuación transcribo algunos textos tomados de los ensayos finales de carácter evaluativo, como ejemplo de lo vivenciado por los sujetos participantes, todos psicólogos de profesión.

[...] retorné al lugar en el que antes estuve; recordé el encuentro con aquellos que ya no están o que se alejaron de nuestra cercanía. Emergieron experiencias significativas, aquellas que se atestiguan en el tránsito por los sitios; el recuerdo de los momentos que no queremos que se pierdan sin que su simbolismo sea resguardado. Aprendimos a dialogar, a interpretarnos a partir de reconocer nuestras diferencias, validando el hacer a partir del sentido, significado e intención. Yo aprendí del otro y de mí mismo; y el otro de mí y de sí mismo. El aprendizaje constituye varios factores: lenguaje, emoción, historia, cultura, la relación social. Es vivencial porque siempre estamos aprendiendo (Matías).

[...] Se dieron tres momentos en mi proceso: *a*) extrañamiento de lo que estaba observando; *b*) empezar a sentirme parte de;

d) valorar la propia postura. Sentí que lo que me estaba faltando me lo entregaba la subjetividad colectiva del grupo. Desde el afecto, el respeto, el diálogo y la discusión, igual fue valorada mi opinión, sin encasillamientos en respuestas “correctas o incorrectas” (Carla).

[...] El trabajo de la subjetividad significó: la valoración desde la afectividad; fue un vehículo de generación de ideas y del reconocimiento del otro. En cada elaboración de historias de vida y en los diarios de campo se sucedía una reconstrucción de la personalidad desde tres valoraciones sustantivas: el sentido, la intención y el significado de las narraciones.

Aprender se facilita en ambientes donde se genera confianza, y yo siento que ésta estuvo muy presente en los momentos en que compartíamos nuestros diarios de campo o nuestras historias de vida. El escuchar al otro es fundamental, pudimos reconocernos en nuestras emociones, nuestros miedos, siempre desde el diálogo con el otro. Además, al permitirnos hablar desde la vivencia y no sólo desde los contenidos académicos, generó una forma muy singular de aprender.

[...] La metodología permitió conocer e incorporar a mi sistema cognitivo una nueva y distinta forma de reconocermé dentro de esos multiuniversos, de reconocer mi visión y forma de situarme en la realidad (Elizabeth).

[...] En la comunicación se desarrolla el carácter procesal de producción de conocimientos. A partir de la misma reconstruimos, repensamos y trabajamos con la complejidad de un sujeto activo, pensante, reflexivo y emocionalmente comprometido; así nos involucramos en el movimiento, en el cambio tomando conciencia de nuestra incompletud y trabajando desde lógicas de complementariedad (Jaime).

[...] La clase nos enseñó a mirar el pensamiento y a conocer nuestro entorno. Todos nos sentimos a gusto con escuchar nuevas ideas para relacionarnos con el conocimiento. Es muy importante cuando escuchamos la vivencia de un compañero porque son sus propias experiencias vistas desde su mirada. Lo esencial es comunicar, debatir puntos de vista en un proceso de interacción (Show Mei Lee).

[...] Buscamos comprender que desaprender significa movernos y desplazar la mirada para crecer en conocimiento y como sujetos; salir de las lógicas de relación aprendidas que buscan validar certezas absolutas, y en esto, a manera de ejemplo, se plantea que en México tal como sucede en Chile, el paradigma del constructivismo ha sido propuesto en el ámbito educacional, pero se ha venido enseñando y aprendiendo a partir de lógicas lineales contrarias a la propuesta [...].

El diario de campo puede propiciar el proceso de aprender a desaprender; permite ejercitar, escribir y participar. A partir de su escritura y de su lectura, se trata de recordar lo sucedido, retomar las emociones y sentimientos desde el proceso mismo, considerando que las preguntas las realizamos siempre desde algún lugar, desde determinado momento histórico, y en el caso del Chile actual, desde una situación de reforma. Respecto de esto, los patrones sociales van cambiando y necesitamos ver y saber cómo podemos movernos en la complejidad (Fernanda).

[...] El diario de campo llamó mi atención en cuanto a la flexibilidad que posee; el no tener una pauta por la cual regirse a la hora de su elaboración, y la historia de vida se relaciona con rescatar del baúl de los recuerdos experiencias personales.

Cito al maestro Maturana que dice que uno se puede encontrar con la gente de dos maneras: la primera, desde la postura “ustedes no saben, yo sí”, y la segunda, “ustedes saben lo que

voy a decir porque todo lo que les voy a decir tiene que ver con ustedes y conmigo”. Considero que la segunda postura representa el sentido que tienen los estudios cualitativos. Muchas de las respuestas que como investigadores buscamos, se encuentran en el mundo interno de los participantes, en sus preguntas a partir de sus vivencias y experiencias.

Ambas estrategias o herramientas apelan a recursos ya existentes en los sujetos de la investigación, es decir, son las propias experiencias las que son dialogadas, reflexionadas y analizadas con un propósito investigativo, en este caso el de la propia práctica [...]. La coordinadora nos fue sumergiendo en el mundo de la subjetividad con una sutileza profunda y clara, la que personalmente me hizo sentir la subjetividad desde mis historias, mis recuerdos, mis vivencias, mi experiencia, la que se fue enriqueciendo a medida que mis compañeros fueron desplegando las propias [...]. De este modo, el proceso vivido fue una experiencia no tan sólo de conocer e incorporar a mi sistema cognitivo una nueva y distinta forma de análisis, sino también una forma de reconocermé dentro de estos multiuniversos, de reconocer mi visión y forma de situarme en una realidad, que en la mayoría de los casos es vivida por más personas, pero vivida de manera particular (Carolina).

CONCLUSIONES

Lo que se ha expuesto en este artículo representa la mirada de la autora desde una experiencia de varias décadas en este campo y desde una cosmovisión acerca de la realidad social y educativa, que tiene la intención de contribuir a la formación docente para el siglo XXI.

Trabajar a partir de la modalidad a la que se ha hecho referencia conlleva un mayor esfuerzo por parte del docente al

que normalmente está acostumbrado, pues la práctica es producto y a la vez propicia rupturas paradigmáticas en la relación con el conocimiento. Además, su rol cambia de ser un docente transmisor a un coordinador y asesor del proceso de construcción de conocimientos, proceso centrado primordialmente en el alumno, pero en el que como el docente, también está permanentemente aprendiendo.

En el sentido que propone Morin, el docente ya no es responsable solamente de impartir contenidos, sino también de investigar lo que sucede en el salón de clases como parte de una realidad social y compleja, de la cual él mismo forma parte.

BIBLIOGRAFÍA

- BARABTARLO, A. *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: Castellanos Editores, 2002.
- BERGER, Peter L., y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1976.
- BORDIEU, P., y J. Passeron. *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: CEE, 1981.
- CARR, W., y S. Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed Martínez Roca, 1988.
- CHOMSKY, N. et al. *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México: Ed. Joaquín Mortiz, 1997.
- DENZIN, K. N. *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Londres: Sage Publications, 1989.
- FEYERABEND, P. *Tratado contra el método*. Madrid: Ed. Tecnos, 1981.
- GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- GOLDMANN, Lucien. *Marxismo y ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1975.

- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunitaria*. Buenos Aires: Edit. Taurus, 1989.
- LÓPEZ GARCÍA, C. “La globalización y algunos de sus efectos en los sistemas educativos nacionales”. *Perspectivas de la Educación, el Siglo XXI desde México y América Latina*, núm. 0, año 11 (enero-agosto, 1995): 52.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. París: Gallimard, 1945.
- MINUJIN, A. “La investigación: una didáctica para la formación del pensamiento complejo”. *Perspectivas de la educación, el siglo XXI desde México y América Latina* 1, año 11 (septiembre-diciembre, 2005): 61.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa, 1990.
- RIVIÈRE, A. *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Ed. Visor, 1997.