



PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN: REFLEXIÓN SOBRE CIERTOS SENTIDOS DEL LENGUAJE EDUCATIVO ACTUAL

Bertha Orozco Fuentes¹

Febrero de 2011²

Breve contextualización y problematización

Antes entrar de lleno al tema de pensar críticamente a la educación, abordo someramente la problemática del cambio como un rasgo palpable que signa los tiempos actuales en las instituciones educativas, para situar y justificar la importancia de debatir los modos de pensar la educación, en un tiempo desafiante cuyo horizonte promisorio apenas se asoma o se mira poco claro, menos aún cercano, sin perder de vista el sentido de la educación como un valor social y como un bien público.

El razonamiento crítico es vigente, a pesar que, después de la llamada “década perdida” –los 80’- para los países en vías de desarrollo significó la pérdida del sentido crítico en la práctica social; afirmo la vigencia del pensar crítico, es ésta una postura y exigencia para el educador que piensa y actúa como educador y no como *extensionista* (Freire); y, al hacerlo, no sólo toma decisiones de cambio educativo, sino que está obligado a tomar decisiones política y éticamente correctas como sostiene el filósofo de la educación británico Wilfred Carr (2006).

Por esto mismo, la crítica es un concepto que no debemos dejar de lado los educadores, si bien estamos obligados a explicitar sus sentidos y su significado de uso como categoría conceptual en el campo educativo o pedagógico.

Hoy en día, ciertamente es inminente el cambio en educación, las prácticas educativas desde la década de los noventa, y quizá antes, desde los setenta y ochenta como fase antecedente, hasta el presente, se basan en un “nuevo” lenguaje educativo que incorpora o reviste con nuevas palabras

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Coordinadora académica del Seminario interinstitucional Curriculum y Siglo XXI. Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

² Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Costa Rica, el 3 de febrero de 2011, San José, C.R.

los programas y metas para mejorar los sistemas educativos en todas las regiones del orbe, bajo el supuesto de reformar a dichos sistemas hacia la innovación y el aseguramiento de su calidad.

Este lenguaje “innovador” otorga nuevos sentidos y significados para encauzar el cambio hacia el amplio movimiento de la reforma educativa en cada país, en cada región geo-cultural y política en el mundo entero, mediante el desarrollo de políticas y modelos de gestión educativa encabezados o promovidos por nuevos actores y agencias internacionales, regionales y nacionales. Todo esto es innegablemente necesario, el cambio es un imperativo ciertamente, ¿pero, cómo garantizar cambios efectivos para nosotros y nosotras mismas, y hacia qué horizonte y sueño pedagógico se orienta el movimiento de esos cambios educativos?

Las nuevas palabras apuntan una suerte de pedagogía global, por ejemplo: reforma (de 1ª, 2ª y 3ª generación), innovación, cambio educativo, modernización educativa³, calidad y aseguramiento de la calidad, excelencia, gestión del conocimiento, saberes de aplicación, conocimiento en su sentido contemporáneo como conocimiento *operacional* (Barnett), flexibilidad, competencias (clave, genéricas, específicas, comunicativas, sociales, etc.), aprendizaje y sujeto de aprendizaje como centro del discurso pedagógico, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, trabajo docente colaborativo, enseñanza tutorial o en acompañamiento, nuevas alfabetizaciones (en TIC), valores y educación, transversalidad y temas emergentes, educación compensatoria y para grupos vulnerables, desarrollo sustentable, evaluación, evaluación de competencias, acreditación, etc., etc.

Este enlazamiento de palabras en el lenguaje moderno de la denominada *sociedad educada* para el Siglo XXI caminando hacia la *Sociedad del conocimiento* como modelo social, son entre otras tantas, elementos de enunciación que circulan como nuevas conceptualizaciones para orientar, las propuestas de cambio educativo, innovación y reforma educativa.

El cambio es por lo tanto innegable, y su estudio y comprensión se está constituyendo, desde el punto de vista de los investigadores Flores-Kastanis y de la Torre (2010) en un particular campo de investigación educativa; ellos afirman que el cambio empieza a focalizarse como un objeto de estudio en sí mismo y no sólo como una temática entre otras.

Estos autores sostienen que, sobre todo en los diez últimos años, se han ensayado múltiples y variadas iniciativas de cambio sobre muchas temáticas educativas, se puede dar cuenta de cómo inician, como se implantan tales iniciativas o propuestas; pero poco se sabe como sentar bases para el éxito y la institucionalización [momento instituyente creativo y creador de los cambios] de las nuevas prácticas educativas. Citan a un autor canadiense, Fullan, quien sostiene desde principios de los 80 hasta hoy día, que las iniciativas de cambio fracasan en más del 80%.

Estos mismos autores sostienen como hipótesis, que hay que conocer el *proceso* de cambio e ir más allá del relato de cambios educativos específicos (Flores-Kastanis y de la Torre, 2010:1017-

³ En México, durante la década de los noventa se empleó el término modernización educativa, como equivalente al de reforma educativa. Al comenzar la primera década del Siglo se expandió el de reforma educativa.

1019). Argumentan también, que el estudio de este proceso desafía a los investigadores hasta en el plano ético y epistemológico, como imperativo de conocimiento sobre las consecuencias de los procesos de cambio. De ahí nuestra postura de sostener no sólo como vigente y necesario el recurso del razonamiento crítico para pensar y actuar en los procesos y las prácticas educativas. En síntesis, habrá que preguntarnos, ¿el cambio para qué, y hacia que horizonte pedagógico caminamos en nuestros países, en nuestras escuelas?

Otras voces en otros contextos argumentan sobre los desafíos, obstáculos y hasta bloqueos que enfrentamos los educadores para pensar y construir propuestas de cambio educativo (con sentido crítico yo agregaría). Por ejemplo, el Dr. Gimeno Sacristán en el contexto español así alude al problema en los siguientes términos, y dice:

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. Esta volatilidad de la vigencia de los lenguajes debería ser un serio motivo de reflexión, por varias razones.

Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión. No quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa, dejando en nuestra memoria impresiones fugaces de una estructura aérea que siempre retorna a la posición de equilibrio inestable a la que le obliga la ley de gravedad. (Gimeno Sacristán, 2008:9)

En América Latina, contexto nuestro, la educadora argentina-mexicana Adriana Puiggrós desde su aguda crítica política y cultural, asocia el término cambio al movimiento histórico de la prospectiva; ella sostiene que ésta no ha progresado significativamente –pone como ejemplo metas educativas propuestas por organismos internacionales no logradas por los gobiernos

nacionales-regionales. Parte del problema, afirma Puiggrós, es porque el universo educativo se ha cubierto de *un lenguaje destinado al ocultamiento...* de la situación social y educativa crítica entre nuestros países latinoamericanos y caribeños (Puiggrós, 2010: 1095).

Nos alienta que al hablar de prospectiva, Puiggrós introduce un léxico más cercano entre nosotros educadores centroamericanos y mexicanos, ella habla de educación común para América Latina, y de *inclusión* vinculada a ese *proyecto común, democrático, esperanzador*; introduce en su lenguaje un sueño, el de una pedagogía que permita acercarse a una *condición humana que alcance la belleza, la solidaridad, y que la pedagogía se impregne de amor por la vida* (Puiggrós, 2010: 1095-1096). Diría Freire, que no se nos olvide que la educación es para humanizar al hombre, para volverlo más humano.

Este lenguaje de sueño, o de imaginación pedagógica, requiere ser acompañado de un necesario ejercicio de un pensamiento crítico. Para ello necesitamos pensar qué significa la crítica como concepto en el campo de la educación, cómo aprender a razonar críticamente y sobre todo cómo actuar tomando decisiones crítica y responsablemente.

Hay avances en el ámbito de la investigación educativa, por ejemplo algunas posturas cognoscitivas y constructivistas aportan categorías para desarrollar habilidades de pensamiento analítico, reflexivo. Esta perspectiva ha impactado fuertemente en las dos últimas décadas en América Latina en el ámbito de la enseñanza, concretamente en el quehacer de los maestros.

Los educadores que actuamos en las escuelas frente a grupo, podemos resignificar y echar mano de estas categorías, no lo dudo, pero desde mi punto de vista, al menos en mi país esta perspectiva fortalece el plano intelectual y cognitivo en el aula, se avanza en emplear estas habilidades para desarrollar “competencias para el trabajo”, en el mejor de los casos.

Pero la pregunta que aquí surge es sobre las relaciones de saber – poder- que se juegan en el modelo de producción que le otorga sentido y significado al trabajo, quién trabaja, quién decide el modelo de producción, qué se produce, y cómo se distribuye la riqueza, y aquí la economía de mercado y de la economía del conocimiento en vez de aliviar el hambre, la profundiza, la pobreza y el deterioro de la vida de las personas y del planeta se deterioran, si no, véanse los indicadores de pobreza, educación, seguridad, salud y bienestar de las personas.

Aprender nuevos léxicos y nuevas teorías educativas está muy bien, no me opongo, es provechoso, pero considero, y esto lo pongo a debate, que se trasciende escasamente para hacer una lectura crítico política de las realidades que constriñen la construcción de una ciudadanía democrática en nuestros países. Estamos avanzando en las nuevas alfabetizaciones en TIC, pero son más lentos y limitados nuestros avances en la alfabetización crítica y política, como nos la ha legado una veta potencial del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

Por ejemplo Freire decía en los 60’ que la alfabetización crítica y cultural, es aquella que nos permite no sólo decodificar sílabas y palabras, sino que a partir de la lectura de la palabra,

accedemos a la lectura mundo, y la lectura del mundo abre los ojos a la lectura de la realidad y al modo en que las subjetividades nos relacionamos y situamos en ella.

También decía Freire que la alfabetización, crítica y dialógica consiste en la capacidad de interrogar, la vida y las experiencias de las personas, de tocar sus almas y sus mentes, una educación que no incluya el universo de las palabras de la gente, de las mayorías, y que excluya más que incluya a los desfavorecidos, es una educación extensionista, irrelevante, antidialógica, y acrítica.

Michel Foucault por su parte trabajó a lo largo de toda su obra la fuerte y estrecha relación entre el poder el saber y la constitución de subjetividades, los saberes como expresión de conocimientos experienciales, como relaciones de fuerza, y como prácticas culturales como verdades o prácticas históricas que nos son narradas e impuestas configurando nuestras relaciones intersubjetivas, o prácticas discursivas de gobierno en lo individual, lo comunitario y en la sociedad más amplia. De este modo se moldean los saberes e ideas fuerza para mostrar u ocultar la fisonomía de la vida en la que experimentamos nuestras prácticas sociales.

Pensamiento crítico e investigación educativa

La investigación educativa en México, como una política y práctica institucional se gesta desde los años setenta. Durante los ochenta, a través de los programas de Formación docente y profesionalización de la docencia comenzó a consolidarse un espacio de reflexión, búsqueda y producción de conocimientos desde una perspectiva crítica.

Más recientemente con el auge de los posgrados en educación en México, se están incorporando perspectivas críticas frente a la racionalidad ilustrada para la formación de investigadores educativos. Pero todavía son insuficientes, más bien se muestra el léxico de las reformas, por ejemplo el discurso de las competencias, sobre lo cual tocaré al final de esta exposición.

Paralelamente, con los programas de cooperación y financiamiento que estimulan la investigación educativa, en México emerge la figura del *investigador-regional* (Angulo) y los cuerpos y equipo de investigación. Esto es bueno porque en mi país la práctica de la investigación educativa se está extendiendo más allá de la región central de las universidades más consolidadas en el área metropolitana, se están abriendo redes de formación e investigación, esto es muy bueno, a pesar de todas las trabas y restricciones para conformar un saber de corte crítico que nos permita entender y superar las lógicas del mercado y de las políticas del aprendizaje y el conocimiento operacional: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado, competencias, etc.

Todavía esto es insuficiente, porque es escasa la formación básica en ciencias sociales y humanas que incorporen nuevas lógicas de pensamiento crítico, así se muestra en el estado de conocimiento en la investigación educativa del 2003, en relación a la formación filosófica, política epistemológica de los educadores, muchos reportes de nuevas acciones y cambios, menos producción en encontrar el rumbo filosófico, político y cultural de esos cambios.

Pero qué saberes se vehiculan con estas prácticas de aprendizajes, y es aquí que la categoría *saber* articulada a la categoría de aprendizaje puede producir sentidos diferentes, mundos de significado divergentes y hasta antagónicos, y construir prácticas intersubjetivas de poder saber en otras direcciones político culturales.

El saber no es sólo el conocimiento operacional y el aprendizaje significativo, el saber devela el poder de ese saber y de quien lo usa para un determinado fin político, cultural y práctica educativa.

El saber para Foucault,

... es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva... un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso ... no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.⁴

De modo tal que si los aprendizajes son significativos no porque repitamos a Ausebel, Brunner o a Vigosky, sino son significativos porque desmontan las prácticas de poder saber con las que conducimos nuestras prácticas día a día en las escuelas, o en cualesquiera espacio donde se produzca una relación educativa.

- **La crítica y la educación: sus avatares**

En fin. En este tipo la crítica es un tema-objeto complejo. Es aún un tema inacabado y es políticamente necesario ante los embates propagandísticos de que el conocimiento es el motor de lo social en la era postindustrial como lo denuncia Ronald Barnett⁵, momento histórico presente en el cual el significado del conocimiento pone el énfasis en el conocimiento operacional y performativo sin interrogar el sentido de lo que el conocimiento vehicula como imaginario social y pedagógico.

En América Latina, por tradición se ha privilegiado la dimensión política, cultural y crítica del conocimiento; así por ejemplo no podemos perder de vista los procesos de transmisión o más bien de comunicación y alfabetización crítica en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, para este educador latinoamericano la alfabetización es una forma de saber crítico (ésta es una interpretación sobre la que se puede debatir con amplitud en otro momento). Otro caso lo

⁴ Michel Foucault, *Arqueología del saber*, *op. cit.* p. 306.

⁵ Ronald Barnett. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa editorial, 2001, 286 pp. Serie Educación superior.

representa la obra del chileno Hugo Zemelman con su propuesta del uso crítico de la teoría. Se pueden citar otras tendencias, pero la extensión del texto por ahora no lo permite.

Sostengo que el tema de la crítica se ha replegado frente a la presencia del conocimiento operacional como mercancía que se aprecia en la llamada *economía del conocimiento*. De ahí transita y circula por el campo de las ciencias sociales y de la educación, enfrentando avatares a los que se puede hacer frente por la vía (no la única) de la investigación como práctica social y desde la universidad como espacio cultural de producción y transmisión de saberes.

- **¿pero que podemos entender como crítica o un tipo de razonamiento crítico para pensar en educación, y con que universo de palabras, o conceptos, o teorías podemos pensar y actuar en educación?**

La cualidad básica del *razonamiento crítico*⁶ es la capacidad del pensamiento, no la repetición de teorías, para traspasar los límites del conocimiento o teorías acumuladas, consiste prioritariamente en la posibilidad de abrir los límites de lo conocido, esto es de lo dado o de prácticas sedimentadas que anulan a las subjetividades, hacia nuevas relaciones inéditas, emergentes que irrumpen lo dado-conocido (lo no devenido), cuya productividad posibilita visualizar horizontes o mundos y acciones sociales, políticas, culturales, pedagógicas, valóricas posibles sobre las cuales centrar los esfuerzos y proyectos para la restitución y/o creación y reconfiguración del tejido social.

Freire a esto lo llamo como el *inédito viable*, que es una propuesta que esta recuperando con fuerza Lidia Rodríguez y el equipo APPEAL en Argentina, el inédito viable es aquella capacidad de soñar un mundo mejor y darles nombre, pero en prácticas cotidianas concretas que permitan experimentar y ensayar nuevas opciones en la enseñanza, en el aprendizaje, revisar y experimentar las prácticas en las escuelas.

Para ello, tanto el investigador educativo como el docente que interroga e investiga su propia práctica, en sus contextos sociales y culturales particulares están estamos obligados a repensar nuestros lenguajes educativos. Porque las palabras con que nombramos y calificamos nuestras prácticas, no sólo son palabras, sino son formas de pensar nuestras relaciones con el otro sujeto educativo, de pensar nuestras prácticas de poder y saber con las cuales interactuamos en las escuelas, en la comunidad, en el espacio donde hacemos investigación educativa, hay una relación insoslayable entre lenguaje educativo, pensamiento y acción educativa.

⁶ H. Zemelman, *op. cit.*

- **Ejemplifiquemos a manera de ejercicios prácticos**

Por ejemplo, la palabra y concepto de aprendizaje, hoy día el aprendizaje pone el énfasis en el aprender a lo largo de la vida, para poder trabajar en equipo, centrada en la capacidad de resolver problemas, todo esto suena bien, y es necesario, pero cómo identificamos los problemas, como explicamos las necesidades sociales, y con que estrategias metodológicas elaboramos propuestas pedagógicas para entrar a trabajar esos problemas educativos (escolares, de evaluación educativa, de investigación educativa, etc.) Las más de las veces el aprendizaje a lo largo de la vida se vuelve repetición sin sentido, dejando precisamente la vida, la educación como práctica, y al sujeto-subjetividad educativa de lado.

Una lógica de razonamiento crítico no repite palabras, sino recupera el sentido o significado discursivo del lenguaje como práctica (la pragmática del lenguaje), el razonamiento crítico según Zemelman, identifica dos funciones frente a la teoría, la *conceptualización* y la *categorización*; ambas son necesarias para la organización de un razonamiento, pero su significado es distinto.

La *conceptualización*, siguiendo la propuesta de Hugo Zemelman, es el ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido teórico o predicado de los *corpus* teóricos, a los cuales se ciñe el pensamiento del sujeto cognoscente para explicar los fenómenos o recortes de realidad, son explicaciones que se mueven dentro de los límites de lo dado-conocido, en cuanto a espacio social y cultural, tiempo y orientación de sentido⁷. El peso de la imaginación está pre-dicha por una teoría como conocimiento acumulado, es una forma de razonamiento paradigmático, no es precisamente crítico porque plantea parámetros explicativos por donde debe pensar y actual el sujeto educativo.

La *categorización* en cambio, va por otro camino o universo de sentido distinto en el uso de la teoría, cobra otro significado para el sujeto que intenta pensar críticamente, aunque se articule a la conceptualización o dialogue con ella, pero no subordina al sujeto frente a lo dado conocido de la teoría, sino emplea conceptos para interrogar su propio lenguaje con el que nombra, valora, califica, o niega sus acciones y práctica educativa. O como sostiene la forma de razonamiento complejo de Morin, la teoría no es el conocimiento, abre el camino a la problematización, al planteo de preguntas, la teoría no es un punto de partida, la teoría adquiere

⁷ Bertha Orozco, Documento. La categoría crítica en el campo del curriculum. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1992, 13 cuartillas, c. 4

vida o sentido cuando el sujeto la usa para problematizar y construir interrogantes, cuando formula sus problemas, cuando mira un posibilidad donde nadie veo más que las opciones impuestas.

Desde nuestra lectura de la propuesta del uso crítico de la teoría, esta forma de usar conceptos y palabras es potencial para promover la enseñanza de una capacidad crítica, para capturar la complejidad de la realidad en movimiento, el peso de su radical historicidad es cardinal para pensar.

Incluye al pensar teórico en tanto recupera contenidos teóricos, pero tal recuperación no incluye el contenido literal, predictivo y normativo de conceptos tomados de un referente o *corpus* teórico; sino en cuanto a la potencialidad que las teorías pueden aportar para mirar lo no observable a simple vista, para abrir nuevos ángulos de observación inéditos, para ubicar rasgos y tendencias de la realidad y de los objetos en estudio o en la práctica que no han sido trabajados aún.

El *pensar categorial* para Zemelman posibilita la producción de conocimiento para mirar el contexto de crisis de manera crítica y reposicionar al sujeto de educativo (lo político del conocimiento) ante los procesos de objetivación de la realidad.

Esta forma de razonamiento es crítico por excelencia, en tanto que permite que el sujeto(s) se apropie(n) y miren más allá de los límites conceptuales, y a la vez, se apropie(n) del movimiento de la realidad empírica; esta forma de razonamiento permite mirar de otro modo los fenómenos, los datos empíricos y permite buscar-crear nuevas palabras para *nombrar lo inédito* de las prácticas sociales. Al respecto he propuesto la categoría –acto de nombrar- prácticas inéditas que no tienen nombre o concepto dentro de la producción del conocimiento, es una categoría potencial de saber propositivo (Orozco, 2010).

Esta especificidad del acto de nombrar nos vuelve al punto de las categorías en términos de producción de saberes para posicionarnos ante los problemas sociales y socioeducativos en nuestro caso. Si esto es así, si se acepta esta postura como hipótesis de trabajo tanto en la docencia como en la práctica de la investigación educativa, podremos introducir nuevas prácticas o experimentaciones pedagógicas, en el proceso fino del detalle de los enunciados o categorías, cuyos sentidos y significados configuran una *caja de herramientas* –en sentido foucaultiano- específicas para observar lo que no se mira a simple vista de los fenómenos, interrogan la realidad

pero de un modo particular, para ello hay que dar cuenta de la experiencia, la experimentación y el ensayo (como ejercitación de la intención crítica del pensamiento) en el *trabajo artesanal* de la investigación social⁸.

En la perspectiva de la filosofía práctica, en tanto la práctica es un modo de actuación ético política para *tomar decisiones éticamente correctas* como propone W. Carr⁹, el pensar categorial al que hacemos referencia en el apartado anterior, constituye un ejercicio de toma de decisiones sobre el *saber hacer (trabajo artesanal)* cotidiano y específico, no sólo significa el hacer técnico, sino de la reflexión y las decisiones que se toman mediante el uso de herramientas o categorías (lo que llamamos la construcción de una articulación paradigmática o (campo asociativo) de análisis y de producción de saberes para comprender y reconstituir el tejido o trama social, de igual forma el saber crítico - educativo resulta prioritario para pensar la educación de otro modo, o al menos arriesgarse a intentarlo para no quedar atrapado en la propaganda del discurso educativo de la economía de mercado.

Fuentes de consulta

Barnett, Roland (1994) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa editorial, 2001, 286 pp. Serie Educación superior.

Carr, Wlfréd “La investigación educativa como una disciplina práctica”. Conferencia presentada en la reunión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Pachuca, 9 de noviembre de 2006.

Freire, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1982), *Arqueología del saber*, 8ª ed., trad. Aurelio Garzón del Camino, México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (Coords.) (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Santa Fe, Homo Sapiens.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/ ANUIES, 188 pp.

Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría*, México, El Colegio de México/ UNESCO

⁸ El trabajo artesanal como rasgo de la investigación social es propuesto por Ricardo Sánchez Puentes. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/ ANUIES, 1995, 188 pp.

⁹ W. Carr, W., *op.cit.*

Fuentes consultadas en la WEB

<http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/es>

Fecha de consulta: 31 de octubre de 2009